بحوث المؤتمر العربي الدولي الخامس
لضمان جودة التعليم العالي

IACQA'2015

جامعة الشارقة
UNIVERSITY OF SHARJAH

دولة الإمارات العربية المتحدة

جامعة الشارقة

2015/3/5-3

هيئة التحرير:

أ.د. محمود حسين الوادي د. نضال محمود الرمحي

أ.د. عصام الدين عجمي د. إسماعيل يونس يامين

تصميم:
سهير يحيى دراغمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيد الخلق والمرسلين، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه الطيبين

فأهلاً وسهلاً بكم في دولة الإمارات العربية المتحده، وأهلا وسهلا بالأحبة
يشرفُني ويسعدُني باسمي واسم اللجنة المنظمة الدائمة للمؤتمر واللجان المنبثقة عن المؤتمر اللجنة العلمية، واللجنة التحضيرية، واللجان التنفيذية المشرفة على المؤتمر، أن أرحبَ بكم جميعاً أجملَ ترحيبٍ في رحابِ جامعةِ الشارقةِ أرحبُ بالعلماءِ الذين قدّموا بحوثاً ضمن محاور المؤتمر وجلساته، والمشاركين بالحضور، ورؤساء الجلسات
إن هذا المؤتمر يحمل معانٍ كثيرة ومهمة، وأهدافاً سامية، تُحّملنا جميعاً مسؤولية مضاعفة، منها
الكثير من المختصين في جودة التعليم العالي، لتحقيق تنمية قدرات المشاركين، وتمكينهم من تطوير مؤسساتهم، وتقوية أواصر العلاقات بينهم من خلال هذه المؤتمرات؛ أنه مؤتمر عربي ودولي، ذا قيمةً ومعنىً، يستحيل التهاون بها، مما يؤكد التميز في هذه الصناعة المتطورة والمتعددة الأوجه
والمباشر على أهم شريحة في المجتمع العربي، وهم شريحة الشباب الذين هم أمل المستقبل، وربيع الأوطان،

ولا ننس مقولة صاحب السمو الشيخ الدكتور سلطان بن حمد القاسمي عضو المجلس الأعلى للإتحاد
إن بناء المستقبل رهين ببناء الإنسان، حيث أصبحت القوى
البشرية تشكل أهم العوامل المؤثرة في تقدم الدول وتطويرها
لذلك انبثق المؤتمر العربي الدولي المحكم المتخصص في ضمان جودة التعليم العالي، والذي يعقد سنوياً في إحدى جامعات الوطن العربي، حيث يضم العديد من اللجان العاملة، ويكون المقر الرئيس الدائم لأمانته العامة في جامعة
2010 ويشرف على المؤتمر لجنة منظمة عربية عليا دائمة، تضم 28
بالإضافة إلى لجنة تحكيم عالمية تضم 250 عضواً من ذوي الخبرة والاختصاص، من مختلف الجامعات العربية

هذا المؤتمَر بلورةُ فهمٍ عربيٍ متكاملٍ لجودة أداء الجامعات وجودة التعليم العالي، يهدف إلى نقل الخبرات والتجارب العربية والأجنبية، والإفادة منها في مؤسساتنا التعليمية؛ لتكوين البيت العربي ذي الخبرة الواسعة
وسوف يتضمن المؤتمر محاضرات نوعية من علماء وشخصيات علمية مرموقة وجلسات علمية لعرض البحوث العلمية المقبولة ومناقشتها، وعددها 148 337 بحثاً مقدماً للمؤتمر من مختلف دول العالم تم
تحكيمها من ثلاثة محكمين على الأقل، حيث ستناقش خلال 5 14

7 محاور رئيسةٍ، ينبثق عن كلّ محور منها عدة موضوعات مهمة

وختاماً لا يسعنا إلا أن أُعرب عن مشاعر الشكر والإمتنان لحكومة وشعب الإمارات وعلى رأسهم صاحب السمو الشيخ خليفة بن زايد آل نهيان وصاحب السمو الشيخ الدكتور سلطان بن محمد القاسمي عضو المجلس الأعلى حاكم الشارقة رئيس جامعة الشارقة لرعايته لهذا المؤتمر، وأشكر لكم حضوركم، وأشكر الداعمين كافة وخاصة جامعة الشارقة على حسن التنظيم والتعاون، ومجلس الأمانة العامة للمؤتمر، واتحاد الجامعات العربية، على المتواصل، وأشكر كل من ساهم في انجاح هذا المؤتمر، وأرحب بكم مجدداً في مؤتمرنا هذا سائلاً المولى أن يوفق الجميع لما يحب ويرضى إنه وليُ قدير

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

إبراهيم الدخيل، جامعة الأمير نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية
إسماعيل يامين، جامعة الزرقاء، المملكة الأردنية الهاشمية
أمجد هديب، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية
جبر بن محمد الجبر، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية
حسام أبو خضرا، جامعة روزفلت، الولايات المتحدة الأمريكية

خالد أحمد الصرايرة، جامعة مؤتة ، المملكة الأردنية الهاشمية
داود عبد الملك الحدابي، جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن

السيد عبد المولى أبو خطوة، جامعة الإسكندرية، جمهورية مصر العربية
صبحي أبو النجا، جامعة المنوفية، جمهورية مصر العربية

علي ياغي، صندوق الحسين للابداع والتفوق، المملكة الأردنية الهاشمية
عماد أبو الرب،هيئة الإعتماد الأكاديمي، الإمارات العربية المتحدة
فراس العزة، ممثل عن جامعة الزيتونة، المملكة الأردنية الهاشمية

محمد رأفت محمود، ممثل عن اتحاد الجامعات العربية، المملكة الأردنية الهاشمية
محمود الوادي، جامعة الزرقاء، المملكة الأردنية الهاشمية
سعيد أوكيل، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، المملكة العربية السعودية
مرام السفاريني، جامعة الزرقاء، المملكة الأردنية الهاشمية
مروان درويش، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين

نضال الرمحي، جامعة الزرقاء، المملكة الأردنية الهاشمية
نورية العوضي، المدير العام لهيئة الاعتماد الوطني في دولة الكويت، دولة الكويت

عضاء لجنة التحكيم الذين ساهموا بتحكيم أبحاث الدورة الخامسة للمؤتمر IACQA'2015

السيد عبد المولى أبو خطوة، جامعة الإسكندرية، مصر

أبو بكر عبدالباقي محمد الطيب، جامعة شقراء، السعودية

جبر بن محمد الجبر، جامعة الملك سعود، السعودية

حسن الباتع عبد العاطي، جامعة الإسكندرية، مصر

خالد عبد الوهـــــاب الزيديين، جامعة الزرقاء، الأردن

خالد أحمد الصرايرة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن

ريهام مصطفى محمد، المعهد العالى للفنون التطبيقية، مصر

زينب الزبير الطيب محمد، جامعة الخرطوم، السودان

سام عبد القادر الفقهاء، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين

سيف الدين الياس حمدتو أرباب، جامعة شندي، السودان

صبري ماهر مشتهى، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين

عايد كريم الكناني، جامعة القاسم الخضراء ، العراق

عبد الرحمن مصطفى، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا،

عبد الرحمن كرار، جامعة الرباط الوطني، السودان

عبدالله سعيد الشهري، جامعة الملك عبد العزيز، السعودية

عبد الوهاب النجار، جامعة الملك سعود، السعودية

عبدالناصر ابراهيم نور، جامعة الزرقـــــــــــــاء، الاردن

عماد أبو الرب، هيئة الاعتماد الاكاديمي، الامارات

فراس العزة، ممثل عن جامعة الزيتونة، المملكة الأردنية الهاشمية

فيصل محمد عبد الوهاب، جامعة جازان، السعودية

قمر ماجي، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، السودان

محمد زكريا عبد السلام سلطان، جامعة دمياط، مصر

محمد نهاد أحمد الطائي، جامعة الموصل، العراق

محمود الحفناوي، جامعة الطـــــــائف، السعودية

مروان درويش، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين

سعيد اوكيل، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، السعودية

منصور معايطه، جامعة التشيك، جمهورية التشيك

نور الهدى بوطبة، جامعة الحاج لخضر، الجزائر

ياسر فتحي الهنداوي المهدي، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان

أثر وجود معايير الجودة في ضمان تطبيق ادارة الجودة الشاملة
دراسة تحليلية لآراء عينة من منتسبي المعهد التقني فى السليمانية

جلال عبدالله محمد – مدرس في المعهد التقني السليمانية
jalalabdullah@yahoo.com

الملخص:

يعد التعليم العالي ضرورة اجتماعية وحضارية تمليها متطلبات العصر الحديث وتعتبر ايضا حجر الأساس في تقدم المجتمعات، وغالبا ما يقاس مقدار التطور والثقافة للمجتمعات من خلال واقع مؤسسات التعليم العالي فيها كونها هي التى تمد كافة مفاصل المجتمع بالموارد البشرية الكفوءة والقادرة على تحقيق التقدم في كافة ميادين الحياة .

والتعليم العالي بمعناه الواسع اصبح خيارا استراتيجيا في منظومة استثمار وتنمية الموارد البشرية وليس مجرد منح شهادات في اختصاصات مختلفة ، فالطريق الوحيد لمواكبة التطورات والتقدم نحو الأمام هو الأهتمام بأستراتيجيات في صالح المورد البشري، فالمورد البشرى هو حجر الأساس في تحقيق الأهداف لذا اطلق عليه الأقتصاديون (رأس المال البشرى) والمحاسبون اطلقوا عليه (الأصول البشرية) والأداريون سموه (رأس المال الذكى او المعرفى).

وانسجاما مع مفاهيم ادارة الجودة الشاملة التى ظهرت في العالم المتقدم والتى شملت كافة المؤسسات الصناعية والخدمية على حد سواء، اصبح لزاما على المؤسسات التعليمية تطبيق تلك المفاهيم للأرتقاء بجودة التعليم العالي وصولا الى جودة المخرجات التعليمية. ولأنجاح تطبيق الجودة في التعليم العالي لابد من وجود معايير للجودة يتم الأعتماد عليه عند القيام بتنفيذ وتطبيق الجودة، وان هذا البحث يتناول متغيرين هما معايير الجودة و ادارة الجودة الشاملة اذ ان وجود ووضوح المتغير الأول يكون له الأثر الكبير في تسهيل مهمة المتغير الثاني.

وتم اختيار المعهد التقني في السليمانية ليكون مجالا لأجراء البحث واختبار فرضياته وانطلقت مشكلة البحث بمجموعة من التساؤلات استهدفت الأجابة عنها للكشف عن اثر معايير الجودة في ضمان جودة التعليم العالى.

الكلمات المفتاحية: *معايير جودة التعليم العالي، ابعاد معايير جودة التعليم العالي، ادارة الجودة الشاملة، عناصر ادارة الجودة الشاملة.*

المبحث الأول: منهجية البحث

١- مشكلة البحث

يمكن عرض مشكلة البحث من خلال هذه التساؤلات:

أ- هل توجد لدى المنظمة عينة البحث معايير واضحة ومفهومة لتطبيق ادارة الجودة الشاملة؟

ب- هل هناك امكاميات مادية وبشرية في المنظمة عينة البحث لتطبيق تلك المعايير ؟

ت- هل هناك تصور واضح عن مدى اهمية ادارة الجودة الشاملة في المنظمة المبحوثة ؟

٢- اهداف البحث

أ- دراسة واقع معايير الجودة في المنظمة المبحوثة .

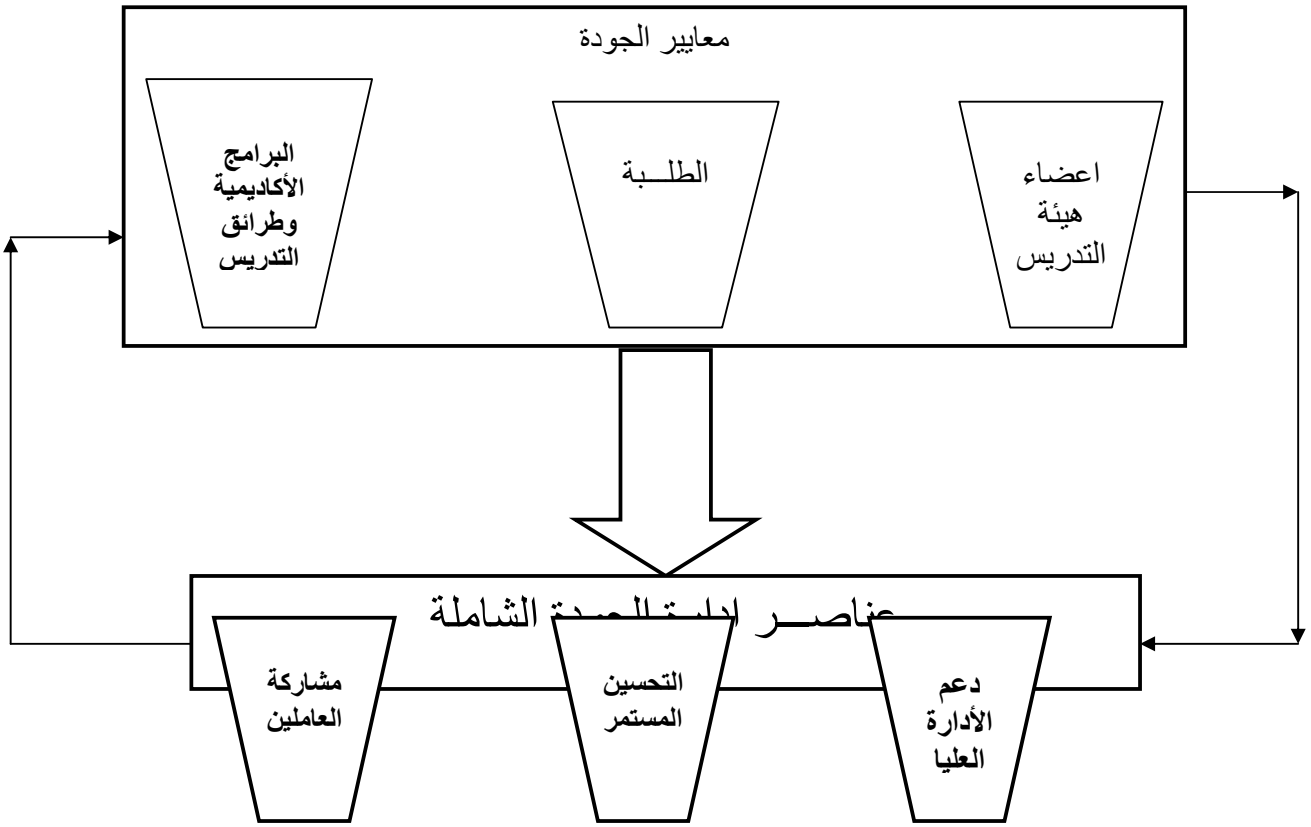
ب- التعرف على اثر وجود معايير الجودة في ضمان تطبيق ادارة الجودة الشلملة.

ت- تحليل علاقة الأرتباط والأثر بين ابعاد معايير الجودة وادارة الجودة الشاملة.

٣- مخطط البحث

تبنت البحث الحالي انموذجا افتراضيا يعبر عن طبيعة العلاقة بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات المعتمدة حيث عد متغير معايير الجودة متغير مستقل يؤثر في المتغير المعتمد ادارة الجودة الشاملة.

شكل (١) مخطط البحث الفرضي



٤- فرضيات البحث

اعتمد البحث فرضيتين رئيستين وهما :

الفرضية الرئيسة الأولى: توجد علاقة ارتباط ذات دلالة احصائية معنوية بين معايير الجودة بدلالة ابعاده وادارة الجودة الشاملة بدلالة ابعاده مجتمعة في المنظمة المبحوثة. وتنبثق منها ثلاث فرضيات فرعية وهي توجد علاقة ارتباط ذات دلالة احصائية معنوية بين كل من اعضاء هيئة التدريس والطلبة و البرامج الأكاديمية وطرائق التدريس وبين عناصر ادارة الجودة الشاملة .

الفرضية الرئيسة الثانية: يوجد تأثير معنوي لمعايير الجودة بدلالة ابعاده في ادارة الجودة الشاملة بدلالة ابعاده مجتمعة في المنظمة المبحوثة، وتنبثق منها ثلاث فرضيات فرعية وهي يوجد تأثير معنوي لكل من اعضاء هيئة التدريس والطلبة والبرامج الأكاديمية وطرائق التدريس في عناصر ادارة الجودة الشاملة .

٥- حدود الدراسة

أ- الحدود البشرية : اقتصر تطبيق هذا البحث على اراء عينة من منتسبى المعهد التقنى في السليمانية .

ب- الحدود الزمانية : انحصرت حدود البحث الزمانية في الفترة الزمانية التي تم فيها البحث وهى من شهر نيسان ٢٠١٤ ولغاية شهر ايلول ٢٠١٤ .

ج- الحدود المكانية: تم تطبيق هذا البحث في المعهد التقني السليمانية والتابعة للجامعة التقنية السليمانية وهى احدى المؤسسات التعليمية التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمى لحكومة اقليم كوردستان العراق.

٦- اسلوب البحث

اتبع البحث في جانبيها النظرى والتطبيقي المنهج الوصفي التحليلي، اذ استخدم الوصف في الجانب النظرى معتمدا على المصادر العلمية المتوفرة، وتم استخدام التحليل والأستطلاع في الجانب التطبيقي معتمدا في ذلك على استمارة الأستبانة كأداة لجمع البيانات من عناصر مجتمع البحث وتم تصميم استمارة الأستبانة وفقا للعناصر التالية:

أ- البيانات الشخصية لأفراد مجتمع الدراسة

ب- الأسئلة الخاصة بموضوع البحث والتي تشمل عناصر المتغير المستقل والمتغير التابع، وتم قياس فقرات

ت- الأستبانة وفقا لمقياس ليكرت الخماسي لغرض تحويل الأجابات وتفريغها وفقا لـ:

ث- (اتفق تماما -٥ درجات، اتفق- ٤ درجات، غير متأكد -٣ درجات، لا اتفق -٢ درجة، لا اتفق تماما -١ درجة)

المبحث الثاني: الأطار النظرى للبحث

أولا: معايير الجودة في المنظمة التعليمية

تعتبر المحاور الأحد عشر التالية بمثابة مرشد للمنظمة التعليمية لتحديد الشروط الضرورية لكل محور فضلا عن الممارسات الخاصة بكل محور لأجراء عملية التقييم الذاتي (Self-assessment) للمنظمة التعليمية (الخطيب،٢٠١٠، ٢)

١- رؤية ورسالة واهداف المنظمة التعليمية
٢- القيادة والتنظيم الأدارى
٣- الموارد
٤- اعضاء هيئة التدريس
٥- الطلبة
٦- الخدمات الطلابية
٧- البرامج الأكاديمية وطرائق التدريس
٨- البحث العلمي
٩- خدمة المجتمع
١٠- التقييم
١١- الأخلاقيات الجامعية

وقد اختار الباحث ثلاثة محاور لتطبيقها في الجانب الميداني للبحث وفيما يلي شرح لهذه المبادئ الثلاثة ١-

اعضاء هيئة التدريس

ينبغي ان يكون لدى المنظمه التعليميه معلومات دقيقه وتفصيليه عن متطلباتها من اعضاء هيئه التدريس وان تتخذ الاجراءات الضروريه لتوفير العدد المطلوب منهم بما يناسب مختلف الاختصاصات ..... وان تكون لديها برامج واليات للتنميه المهنيه لهيئه التدريس بما يحقق اهداف المنظمه .

الشروط:

١- تحدد المنظمه التعليميه احتياجاتها من اعضاء هيئة التدريس مستندة الى رؤيتها ورسالتها واهدافها.
٢- توفير العدد المناسب من اعضاء هيئة التدريس وفقا للشهادات والالقاب العلميه المطلوبه.
٣- تحدد المنظمه التعليميه معايير وشروط اختيار اعضاء هيئه التدريس من حيث (المؤهلات المعرفيه ,طرائق التدريس، استخدام التقنيات التعليميه).
٤- تحدد المنظمه التعليميه لجان لاختبار صلاحيه التدريس لاعضاء هيئه التدريس الذين تم استقطابهم للعمل في المنظمه التعليميه .
٥- وضع تعليمات وضوابط لنصاب اعضاء هيئة التدريس وفقا لدرجاتهم العلميه .
٦- وضع معايير دقيقه لتقييم اداء اعضاء هيئة التدريس في مجال (التدريس، عمق المعرفه في مجال الاختصاص، استخدام طرائق وتقنيات التدريس، البحث العلمي، التأليف والترجمه والنشر، خدمة المجتمع).
٧- توفر المنظمه التعليميه برامج كفوءة لتنميه اعضاء هيئة التدريس في الجوانب المهنيه والمعرفيه .
٨- تخصص المنظمه التعليميه مكافأت تشجيعيه للمبدعين في مجال التدريس والبحث العلمي المتميز بما يتوافق مع رؤيه المنظمة التعليمية ورسالتها.

الممارسات:

- هناك خطة واضحة وتحدد اعداد واختصاصات اعضاء هيئة التدريس في المنظمة.
- يتوفر في المنظمة التعليميه العدد الكافي من اعضاء هيئة التدريس لتنفيذ البرامج والخدمات التربويه .
- هناك لجان مختصة لاختيار اعضاء هيئة التدريس وتعمل هذه اللجان وفقا للمعايير واضحة وشفافة .
- توفر المنظمة التعليمية برامج تدريب وتطوير قدرات اعضاء هيئة التدريس .
- هناك احصاءات دقيقه عن اعضاء هيئة التدريس تتضمن مؤهلاتهم واختصاصاتهم ودرجاتهم العلميه .
- هناك تعليمات تحدد الساعات الدراسيه لاعضاء هيئة التدريس وفق الدرجات العلميه .
- تخصص المنظمه التعليميه مكافأت تشجيعيه وشهادات تقديريه للمبدعين والمتميزين من اعضاء هيئة التدريس في مجالات التدريس، البحث العلمي ,خدمه المجتمع.
- تشجع المنظمة التعليميه اعضاء هيئه التدريس على نشر بحوثهم في المجلات العلميه المحكمه والمشاركه في المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسيه والحصول على المنح الدراسيه داخل وخارج البلد .

٢ - الطلبة:

تستقبل المنظمه التعليميه الطلبه الذين تتوافق مؤهلاتهم الدراسيه مع مستوياتها الاكاديميه وسمعتها في المجتمع، وتوفر لهؤلاء الطلبه البيئه الملائمه لتحصيلهم العلمي وتزويدهم بالمعارف والقيم والمهارات الضروريه لاداء دورهم المستقبلي في المجتمع.

الشروط: (الخطيب ، ٢٠١٠ ، ١٥)

١- اعداد نظام لقبول والتحاق وانتقال الطلبه في المنظمه التعليميه .

٢- تحديد اعداد الطلبه المطلوب قبولهم في الاقسام العلميه وفقا لشروط القبول في تلك الاقسام وبما يتضمن جوده وعداله قبول وتوزيع الطلبه في مختلف الاقسام .

٣- وضع تعليمات واضحه للطلبه لحثهم على الالتزام بالنزاهه الاكاديميه والشفافيه في السلوك الجامعي .

٤- تحتفظ المنظمة التعليميه بملف خاص (ورقي والكتروني) لكل طالب يحتوي معلومات عن مستواه الاكاديمي وسلوكه ونشاطه العلمي والاجتماعي وكافه المعلومات الشخصيه الضروريه

٥- صياغه اليات تضمن مشاركه الطلبه في صناعه القرارات وحل المشكلات الطلابيه في الجوانب العلميه والاجتماعيه .

٦- تقيس المنظمه التعليميه اتجاهات الطلبه في مجال جوده التعليم والتعلم من خلال معرفه اراء الطلبه في اداء اعضاء هيئة التدريس والملاكات الفنيه .

الممارسات :

- ❖ تتوفر في المنظمه التعليميه انظمه محددة لقبول الطلبه فيها تكون سياسه القبول معلنه على الموقع الالكتروني للمنظمه التعليميه .
- ❖ تطبق المنظمه التعليميه اختبارات معينه للتأكد من القدرات الذهنيه والعلميه للطلبه المقبولين فيها .
- ❖ هناك انظمه معتمده للثواب والعقاب تطبقها المنظمه التعليميه على طلبتها .
- ❖ تحتفظ المنظمه التعليميه بملف خاص لكل طالب يحتوي معلومات عن سلوكه ونشاطه ومستواه الاكاديمي.
- ❖ هناك برامج مخصصه لاستقبال الطلبه الجدد في بدايه العام الدراسي وتعريفهم بالمنظمه التعليميه ومرافقها .
- ❖ توزع المنظمه التعليميه ادله ارشاديه تعريفيه على الطلبه الجدد.
- ❖ توفر المنظمه التعليميه قاعده بيانات عن طلبتها حسب الاقسام العلميه والمراحل الدراسيه.
- ❖ تستطلع المنظمه التعليميه اراء الطلبه في جوده عمليه التعليم والتعلم.
- ❖ تقيس المنظمه التعليميه مستوى التحصيل الاكاديمي لطلبتها .
- ❖ تستطلع المنظمه التعليميه اراء جهات التوظيف حول مستوى اداء خريجيها في حقل العمل .
- ❖ تشرك المنظمه التعليميه طلبتها في صناعه القرارات وحل المشكلات المتعلقه بالقضايا الطلابيه .

٣- البرامج الاكاديميه:

هي مجموعه المناهج التي يتم تصميمها واعدادها وفقا لرؤيه المنظمه ورسالتها واهدافها..... وتسهم في تقديم خريج بمواصفات عمليه تؤهله للعمل بكفاءة عاليه في حقل العمل .

الشروط:

١- على المنظمه التعليميه ان تضع خطه متكامله للمنهج الدراسي لكل قسم عملي يتضمن :

- التحديد الواضح للأهداف .
- الوصف الدقيق لطبيعه المواد الدراسيه .
- التعريف الكامل بمكونات المنهج الدراسي من حيث (فصلي، سنوي، مدة الدراسه، عدد الساعات المعتمده، الشهاده التي تمنح للخريج ، المواد الدراسيه التخصصيه والمساعده والعامه، المرحله الدراسيه التي تدرس فيها المواد، عدد الساعات النظريه والعمليه لكل ماده دراسيه).

٢- اعداد وصف مختصر للمواد الدراسيه ومفرداتها التفصيليه والكتاب او الكتب المعتمده في التدريس ونظام تقييم التحصيل العلمي للطالب من كل ماده دراسيه .

٣- تتأكد المنظمه من استيعاب مفردات المواد الدراسيه ضمن المنهج الدراسي بشكل واضح ومفهوم من قبل الطلبه.

٤- مراعاة احتياجات سوق العمل عند تصميم المناهج الدراسيه بشكل يضمن استيعاب متغيرات البيئة الخارجيه ومتطلبات التحسين المستمر للمنهج الدراسي.

٥- تتأكد المنظمة التعليمية ان مخرجات المنهج الدراسي تتوافق مع المعايير العالميه في المجال المهني الذي سيعمل فيه عند التخرج من خلال تقييم اداء الخريج في حقل العمل .

٦- تحديد مدى ملائمة المنهج الدراسي مع متطلبات الحصول على اجازات مهنيه (ترخيص مهني) من قبل جهات مهنيه خارجيه .

٧- تضع المؤسسه كليه خاصه بالدراسات العليا .

٨- وجود عدد من التدريسيين الذين تتوافق شهاداتهم ودرجاتهم الاكاديميه مع متطلبات التدريس في برامج الدراسات العليا .

٩- مراعاة اجراء اختبارات لتقييم اداء الطلبه قبل واثناء التسجيل في برامج الدراسات العليا .

١٠-تتأكد المنظمه التعليميه من توافر كافه المسلتزمات الضروريه لنجاح برامج الدراسات العليا فيها .

٤- طرائق التدريس:

تعمل المؤسسه على توفير مركز متخصص يعني بتطوير قدرات اعضاء هيئه التدريس فيها..... وان تتوفر الرؤيا الواضحه للمعلومات والمعارف والمهارات المطلوب تحقيقها لاعضاء هيئه التدريس والفنيين ليكونوا قادرين على تقديمها للطلبه بالصوره التي تحقق فاعليه عمليه التعليم والتعلم.

الشروط:

١-تتوفر لدى المنظمه التعليميه الرؤيه الخاصه بمستوى المعلومات والمعارف المطلوب توفيرها بما يتناسب ورؤيتها المستقبليه.

٢-توفير القاعات الدراسيه والمعامل والمختبرات والورش المناسبه من مساحات وتهويه واضاءه وتوفير الوسائل التعليميه فيها .

٣-توفير التدريب المناسب لتنميه وتطوير مهارات وقدرات اعضاء هيئه التدريس والفنيين .

٤-توفير المكتبات المتخصصه والحديثه بما يحقق الايفاء بحاجات الطلبه وهيئه التدريس.

٥-توفير البرامج التدريبيه لأستخدام مصادر التعلم للطلبه والتدريسيين .

٦-توفير الضوابط الاخلاقيه لاستخدام مراكز مصادر التعلم (الحاسوب، الانترنيت، البريد الالكتروني، المحادثه)

٥- الكتب الجامعيه:

تعمل المنظمه التعليميه على توفير كتب جامعيه , بوصفها احدى مصادر التعلم الاساسيه، متناسبه مع المواد الدراسيه المعتمده في المنهم الدراسي ..... وان تسعى لاختيار الكتب الجامعيه التي تحقق افضل مستويات التعلم وبما ينسجم مع المرحله الدراسيه للطلبه.

الشروط:

١- على المنظمه التعليميه ان تتاكد من محتويات الكتاب الجامعي من حيث جودة المعلومات وترابطها، وحداثتها، وكونها تحقق الهدف المطلوب من تدريس تلك الماده الدراسيه.

٢- وجود تناسب بين حجم الكتاب، وعدد الساعات المقرره له.

٣- تتاكد المنظمه التعليميه من ان محتوى الكتاب يثير دافعيه الطلبه وتحفيزهم على البحث العلمي ويثير لديهم الرغبه في التفكير الابداعي بما يعزز رغبه التعلم لديهم.

٤- تتاكد المنظمه التعليميه من ان الكتاب معد ومصمم بطريقه جيده من حيث الشكل والطباعه والرسوم والاشكال والمخططات وغيرها .

ثانيا: ادارة الجودة الشاملة

١- مفهوم الجودة

الجودة (Quality) مشتقة من الفعل الثلاثي –جاد– ومعناه صار جيدا والجيد نفيض الردئ ويرجع اصل الجودة الى الكلمة اللاتينية (QUALITUS) ويقصد بها طبيعة الشئ واشخص ودرجة صلاحه، وهي من المصطلحات العامة التي تناولتها معظم نظريات الأدارة والتي تعبر عن وجود ميزات او صفات معينة في السلعة او الخدمة ان وجدت هذه الميزات فأنها تلبي رغبات من يشتريها او يستعملها وهنا يمكن القول ان هذه السلعة ذات جودة عالية .

ومن ابرز تعريفات الجودة هي مما ياتي (الخطيب،٢٠٠٨ ، ٢٢)

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 الأحتياجات

هـ. الجودة طبقا لمفهوم (Ishikawa) هي درجة وفاء المنتوج لأحتياجات المستهلك ومتطلباته مهما كانت.

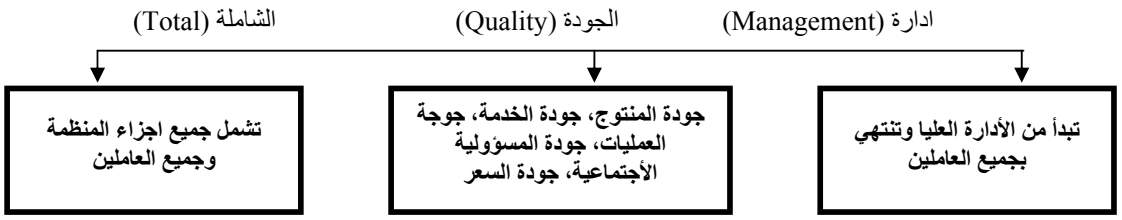
و. الجودة طبقا لتعريف (Deming) هي التوافق مع احتياجات المستهلك ومتطلباته مهما كانت .

٢- مفهوم وتعريف ادارة الجودة الشاملة

ان مفهوم ادارة الجودة الشاملة اصبح مصب اهتمام الباحثين والمفكرين في الوقت الحاضر فلم تعد الجودة تقتصر على جودة المنتجات او الخدمات التي تقدم الى الزبائن بل امتدت الجودة ومفاهيمها لتشمل الهياكل التنظيمية والعمليات والنظم والأجراءات والموارد البشرية (العاني، ٢٠٠٢، ٣٣)، فقد تعددت المفاهيم الخاصة بأدارة الجودة الشاملة حيث ان كل باحث او كاتب عرفها من وجهة نظره الخاصة الا ان جميع هذه التعاريف ركزت على الكلمات الأساسية المكونة لهذا المفهوم وهي كما موضحة في الشكل رقم (٢).

شكل (٢)

مفهوم ادارة الجودة الشاملة



المصدر: (الخطيب، سمير كامل، ادارة الجودة الشاملة، مكتبة مصر ودار المرتضى، ٢٠٠٨، بغداد، ص: ٥٢)

ونجد ان الكتاب والباحثين قد عرفوها عدة تعاريف استنادا الى الأساس الذي يرتكزون عليه في هذا التعريف، فمنهم من عدها مدخلا وآخرين اعتبروها نظاما متكاملا للأدارة وفريق ثالث اعتبرها فلسفة ادارية وآخرين اعتبروا ادارة الجودة الشاملة استراتيجية وفريق خامس عدها ثقافة والجدول (١) يوضح تلك التعريف استنادا الى الأساس الذي اعتمده في التعريف (الخطيب،٢٠٠٨،٥٠)

جدول (١)

مفهوم ادارة الجودة الشاملة

ت	اسم الباحث	وجهة النظر	مضمون التعريف
١	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
٢	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
٣	Rogerson	كونها فلسفة ادارية	انها فلسفة الأدارة التي تجاهد من اجل الأستخدام الأفضل لمواردها جميعاً واستغلال الفرص المتاحة للتحسين المستمر
٤	Spenley	كونها استراتيجية	عرفها بأنها استراتيجية تحسين الأعمال في المنظمة من خلال الأهتمام بالجودة لأنها اساس الكفاءة والمنافسة
٥	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، ٢٠٠٨، بغداد،ص:٥٠)

٣- عناصر ادارة الجودة الشاملة

تتضمن ادارة الجودة الشاملة مجموعة من الأسس التي لابد من التركيز عليها بغية نقل المنظمة من الأدارة التقليدية الى ادارة الجودة الشاملة وهذه المبادئ يتكون من اثنا عشر مبدأً وتتضمن ما يأتي: (Evan&Dean,2003,18) و(الخطيب،٢٠٠٨،٥٧) و(عبدالهادى،١٩٩٧، ٩٦) و(العاني،٢٠٠٢،٣٨)

١- التخطيط الأستراتيجي
٢- رضا الزبون
٣- مشاركة المجهزين
٤- دعم الأدارة العليا
٥- منع الأخطاء
٦- فرق العمل
٧- التدريب والتعليم

٨- التحسين المستمر
٩- الجودة قابلة للقياس
١٠-مشاركة العاملين
١١-التركيز على العمليات
١٢-المقارنة المرجعية

وقد اختار الباحث ثلاثة مبادئ لتطبيقها في الجانب الميداني للبحث وفيما يلي شرح لهذه المبادئ الثلاثة:

أ- دعم الأدارة العليا:

ترجع اهمية اسناد ودعم الأدارة العليا الى ابعد من مجرد تخصيص الموارد اللازمة اذ تضع كل منظمة مجموعة اسبقيات لها، فأذا كانت الأدارة العليا غير قادرة على اظهار التزامها الطويل بدعم البرنامج فلن تنجح في تنفيذ ادارة الجودة الشاملة.

ان دعم الدارة العليا لفلسفة ادارة الجودة الشاملة وممارسات الجودة يعد عنصراً لايمكن الأستغناء عنه اذا كان الهدف هو تشجيع الموظفين والعاملين للعمل بهذه الممارسات وبشكل مرض لتحقيق اداء فعال للجودة يشمل المنظمة كلها ويجب ان تبدأ ادارة الجودة الشاملة من الأدارة العليا . ان تطبيق مفهوم ادارة الجودة الشاملة هو قرار استراتيجي يتخذ من قبل الأدارة العليا وبالتالي فأن اقتناع الأدارة العليا ودعمها المادي والمعنوي من اهم العوامل التي تساعد على نجاح تطبيق ادارة الجودة الشاملة .

ب- التحسين المستمر:

كثيرا ما يتردد ان ادارة الجودة الشاملة ليس لها هدف، ان هذا يعني عدم وجود نقطة محددة اوهدف محدد تقف عنده عجلة التحسين في ظل فلسفة ادارة الجودة الشاملة، فالذي يتحقق اليوم يجب ان يكون افضل مقارنة بالأمس وما يتحقق غدا يجب ان يكون افضل مقارنة باليوم. (الشمرى، ٢٠٠٢،٧٦)

ان مفهوم التحسين المستمر يطلق علية باللغة اليابانية (Kaizen) وهي كلمة يابانية مؤلفة من مقطعين، المقطع الأول (Kai) وتعني التغيير والمقطع الثانى (Zen) وتعني جيد.

ج- مشاركة العاملين

يتطلب منهج ادارة الجودة الشاملة مشاركة جميع العاملين، حيث ان تلك المشاركة تعد من اهم مرتكزات نجاح هذا النموذج، وان مشاركة جميع العاملين في ادارة الجودة الشاملة يساعد في تحقيق امرين:

أ. تزيد من امكانية تصميم خطط افضل

ب. 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

اولا : خصائص عينة البحث

يستعرض الجدول (١) خصائص عينة البحث وفقا للمتغيرات الشخصية المستخدمة في الاستبيان وعلى النحو الآتي:

جدول (١)

توزيع عينة البحث حسب المتغيرات الشخصية

المتغيرات الشخصية	التكرار	النسبة المئوية
الجنس		
ذكور	٣٣	%٦٦
إناث	١٧	%٣٤
المجموع	٥٠	%100
فئات العمر		
اقل من ٣٠ سنة	١٢	%٢٤
من ٣٠ –اقل من ٤٠سنة	١٤	%٢٨
من ٤٠ – اقل من ٥٠ سنة	١٩	%٣٨
من ٥٠ سنة فأكثر	٥	%١٠
المجموع	٥٠	%١٠٠
سنوات الخدمة		
اقل من ٥ سنة	٨	%١٦
من ٥- اقل من ١٠ سنة	١٢	%٢٤
من ١٠ – اقل من ١٥ سنة	٨	%١٦
١٥ سنة فأكثر	٢٢	%٤٤
المجموع	٤٧	%١٠٠
التحصيل الدراسي		
اعدادية	٥	%١٠
دبلوم فني	١١	%٢٢
بكالوريوس	١٤	%٢٨
دبلوم عال	٣	%٦
ماجستير	١٥	%٣٠
دكتوراه	٢	%٤
المجموع	٥٠	%١٠٠

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على نتائج الجانب الميداني

أظهرت الدراسة أن نسبة الذكور كانت هي النسبة الأكبر من أفراد العينة وشكلت ما يقارب (٦٦%) في حين كانت نسبة الإناث تمثل (٣٦%) وكما مبين في الجدول (١).

ويتضح من معطيات الجدول رقم ١ أن غالبية أفراد العينة يتراوح أعمارهم مابين ٣٠ الى اقل من ٥٠ سنة وبنسبة ٦٦% وهذا تعتبر مؤشر جيد للاستجابة على الاستبيان بسبب نضجهم وخبرتهم في الحياة العملية .

بالنظر الى الجدول أعلاه بينت نتائج الاستبيان أن اغلب أفراد عينة البحث لديهم خبرة كبيرة في مجال عملهم اذ بلغت نسبة الذين لديهم خبرة ١٥ سنة فأكثر ٤٤% وهذا يعتبر نسبة كبيرة ومؤشر مهم لأنها تعبر عن تراكم الخبرة والدراية والمعرفة مما تجعل نتائج الاستبيان أكثر واقعية.

كما يتضح من الجدول اعلاه أن غالبية أفراد العينة هم حاملوا شهادة الماجستير، حيث بلغت نسبتهم ٣٠% في حين تأتي بالمرتبة الثانية حاملوا شهادة البكالوريوس وبلغت نسبتهم ٢٨%.

ثانيا: اختبار فرضيات البحث:

١- تحليل علاقة الارتباط بين معايير الجودة وعناصر ادارة الجودة الشاملة

يمثل مضمون هذه العلاقة اختبار فرضية البحث الرئيسة الأولى، إذ تنص الفرضية البحثية الرئيسة الأولى على وجود علاقة ارتباط معنوية ذات دلالة إحصائية بين معايير الجودة وعناصر ادارة الجودة الشاملة) ، إذ يتضح من متابعة معطيات الجدول (٢) وجود علاقة ارتباط معنوية موجبة بين معايير الجودة مجتمعة بدلالة أبعاده ادارة الجودة الشاملة بدلالة أبعاده إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٧٠٥) عند مستوى معنوية (0.01) وتشير هذه القيمة إلى قوة العلاقة والانسجام والاقتران بين أبعاد معايير الجودة وادارة الجودة الشاملة، وعلى نحو يعكس امتلاك المتغير المستقل (معايير الجودة) قدرة جيدة في التنبؤ بالمتغير المعتمد (ادارة الجودة الشاملة) ووفقا لقاعدة القرار المستخدمة يتم قبول الفرضية الرئيسة الأولى، أما بالنسبة لعلاقات الارتباط بين أبعاد معايير الجودة (منفردة) وادارة الجودة الشاملة بدلالة أبعاده والتي تعكس مضمون الفرضيات الفرعية المنبثقة عن الفرضية البحثية الرئيسة الأولى، فان معطيات الجدول (٢) تؤكد على تحقيقها إذ عبرت قيمة معاملات الارتباط عن وجود علاقة ارتباط معنوية بين كل بعد من الأبعاد المتمثلة بـ (اعضاء هيئة التدريس والطلبة والبرامج الأكاديمية وطرائق التدريس) وادارة الجودة الشاملة والتي بلغت (٠.٦٩٢ و ٠.٧١٤ و٠.٧٣٤) لكل منها على التوالي. وفي ذلك إشارة إلى اقتران كل بعد من أبعاد معايير الجودة التي تمتلكها المنظمة المبحوثة (منفردة) مع تحقيقها لضمان ادارة الجودة الشاملة اعتمادا على ما تقدم تقبل الفرضيات الفرعية التي نصت على وجود علاقة ارتباط معنوية بين كل بعد من أبعاد معايير الجودة في المنظمة المبحوثة وادارة الجودة الشاملة.

جدول (٢)

نتائج التحليل الإحصائي لعلاقات الارتباط بين متغيرات البحث

معايير الجودة	اعضاء هيئة التدريس	الطلبة	البرامج الأكاديمية وطرائق التدريس	المؤشر الكلي
ادارة الجودة الشاملة	٠.٦٩٢	٠.٧١٤	٠.٧٤٣	٠.٧٠٥

المصدر: مخرجات الحاسب الإلكتروني 0.01 ≥P*
*N=50

2- تحليل تأثير معايير الجودة في ضمان تحقيق ادارة الجودة الشاملة

يعكس مضمون هذا التحليل اختبار الفرضية البحثية الرئيسة الثانية والفرضيات الفرعية المنبثقة عنها، إذ تشير الفرضية البحثية الرئيسة الثانية إلى وجود تأثير معنوي لمعايير الجودة بدلالة أبعاده مجتمعة في ادارة الجودة الشاملة بدلالة أبعاده في المنظمة المبحوثة، وبمتابعة معطيات الجدول (3) يتضح تحقق ذلك فقد فسرت أبعاد معايير الجودة (مجتمعة) كونه متغيرامستقلا وبدلالة معامل التحديد (R^2) ما نسبته (٠.61) من التباين في ادارة الجودة الشاملة المتحقق في المنظمة المبحوثة كونه متغيرا معتمدا. وان النسبة المتبقية والبالغة(0.39) تعود إلى تأثيرعوامل أخرى لم يشملها مخطط البحث. وتؤكد معنوية معامل التحديد (R^2) قيمة F المحسوبة البالغة (40.52) وهي اكبر من قيمتها الجدولية البالغة (4.22) عند مستوى معنوية (٠.05) ودرجتي حرية (3.43). وهذا يعني إن المنظمة التي تمتلك أبعادا لمعايير الجودة سوف تحقق الجودة في خدماتها التعليمية أكثر قياسا بالمنظمات التي لا تمتلك تلك الأبعاد وعلى نحو يمكننا القول إن ادارة الجودة الشاملة يستمد مقومات تحقيقه من أبعاد معاييرالجودة

واعتمادا على ما تقدم من نتائج تحليل الانحدار تقبل فرضية البحث الرئيسة الثانية التي تنص على وجود تأثير معنوي لمعايير الجودة بدلالة أبعاده مجتمعة في ادارة الجودة الشاملة بدلالة أبعاده في المنظمات المبحوثة.

وللتحقق من الفرضيات الفرعية المنبثقةعن الفرضيةالبحثية الرئيسة الثانية والتي تنص على وجود تأثير معنوي لكل بعد من أبعاد معايير الجودة (منفردة) في ادارة الجودة الشاملة

بدلالة أبعاده للمنظمة المبحوثة، فان مؤشرات نتائج تحليل الانحدار المبينة في الجدول رقم (3) تفصح عن وجود تأثير معنوي لكل بعد من أبعاد معايير الجودة (منفردة) في ادارة الجودة الشاملة بدلالة أبعاده للمنظمة المبحوثة وعلى النحو الأتي:

١. يوجد تأثيرمعنوي لبعد اعضاءهيئة التدريس في تحقيق الجودة الشاملة بدلالة قيمة معامل التحديد (R^2) والتي تبين إن هذا البعد فسر (0.532) من الاختلافات الكلية في تحقيق الجودة الشاملة للمنظمة المبحوثة وان النسبة المتبقية والبالغة (0.468) تعود إلى تأثير عوامل أخرى لم يتضمنها مخطط البحث ويدعم معنوية معامل التحديد (R^2) قيمة F المحسوبة البالغة (52.472) وهي اكبر من قيمتها الجدولية (7.19) عند مستوى معنوية (٠.٠٥) ودرجتي حرية (1.46). كما وتشير تلك المعطيات إلى إن التغير في هذا البعد لوحدة واحدة سوف يقود إلى التغير في تحقيق الجودة الشاملة ما نسبته (٠.529) والذي يعبر عن معامل الانحدار (Beta) ويدعم معنويته قيمة t المحسوبة البالغة (8.513) وهي اكبر من قيمتها الجدولية البالغة (2.47) عند مستوى معنوية (٠.05). ويستدل مما تقدم إن المنظمة المبحوثة تحقق الجودة في خدماتها التعليمية لو امتلكت اعضاء تدريسي اكفوءا، إي أن اعتماد تلك المنظمة لأعضاء تدريسية كفوءة يعي بمتغيرات البيئة سوف يسهم إلى حد كبير في تحقيقها لجودة التعليم الشاملة.

٢. يوجد تأثير معنوي لبعد الطلبة في تحقيق جودة التعليم الشاملة للمنظمة المبحوثة، إذ يعكس قيمة معامل التحديد (R^2) إلى ان(٠.40) من الاختلافات الكلية في تحقيق الجودة كمتغير معتمد سببهالطلبة كمتغيرمستقل. ويدعم معنوية ذلك قيمة F المحسوبة البالغة (41.384) مقارنة بالجدولية البالغة (7.19) عند مستوى معنوية (٠.05) ودرجتي حرية (1.46). كما بلغت قيمة الانحدار (Beta) (.428) والذي اظهر معنويته بدلالة قيمة t المحسوبة البالغة (6.433) مقارنة بالجدولية (2.47) عند مستوى معنوية (٠.05). وفي ذلك إشارة إلى إسهام الطلبة المعتمدة من قبل المنظمة المبحوثة في تحقيق جودة التعليم، أي أن إعطاء تلك المنظمات أهمية كبيرة لنظام قبول الطلبة واختيار المتميزين منهم للدراسة في المعهد يساهم بشكل كبير في تحقيق ادارة الجودة الشاملة وتحقيق خدمات تعليمية يمتاز بالجودة.

٣. يوجد تأثير معنوي لبعد البرامج الأكاديمية وطرائق التدريس في تحقيق ادارة الجودة الشاملة في المنظمة المبحوثة، إذ فسر هذا البعد (.48) من التباين في جودة التعليم المتحقق، ويدعم معنوية معامل التحديد R^2 قيمة F المحسوبة البالغة (57.167) وهي اكبر من قيمتها الجدولية (7.19) عند مستوى معنوية (٠.05)، ودرجتي حرية (1.46)، وكذلك قيمة معامل الانحدار (.611) المعنوي بدلالة قيمة t المحسوبة البالغة (7.561) مقارنة بالجدولية (2.47) عند مستوى معنوية (٠.05). وتعكس هذه المؤشرات تأثر جودة التعليم المتحقق في المنظمات المبحوثة بنوعية البرامج الأكاديمية وطرائق التدريس الذي يتبناه المنظمة.

بناءا على ما تقدم من نتائج تحليل الانحدار والتي أكدت على وجود تأثير معنوي لكل بعد من أبعاد معايير الجودة (منفردة) في ادارة الجودة الشاملة بدلالة أبعاده للمنظمة المبحوثة تقبل الفرضيات الفرعية المنبثقة عن الفرضية الرئيسة الثانية التي نصت على وجود تأثير معنوي لكل بعد من أبعاد معايير الجودة (منفردة) في ادارة الجودة الشاملة بدلالة أبعاده للمنظمات المبحوثة.

الجدول (٣)

نتائج تحليل تأثير معايير الجودة في ادارة الجودة الشاملة

المـؤشـــــرات	R^2	F		BETA	T		D.f
		المحسوبة	الجدولية		المحسوبة	الجدولية	
معايير الجودة (المؤشر الكلي)	.61	*40.52	4.22	.558	*8.815	2.47	3.43
اعضاء هيئة التدريس	.53	*52.472	7.19	.529	*8.513	2.47	1.46
الطلبة	.40	*41.384	7.19	.428	*6.433	2.47	1.46
البرامج الأكاديمية وطرائق التدريس	.48	*57.167	7.19	.611	*7.561	2.47	1.46

*P≤0-05 N=50

المبحث الرابع: الأستنتاجات والتوصيات

اولا- الأستنتاجات

بالأعتماد على معطيات الجانب التطبيقى توصل الباحث الى مجموعة من الأستنتاجات يمكن تلخيص اهمها بما يأتي:

١- تعتبر وجود معايير شفافة وواضحة من الضروريات المهمة لأنجاح استراتيجية ادارة الجودة الشاملة في اية منظمة ولاسيما في المنظمات التعليمية حيث تعتبر وجود تلك المعايير بمثابة الركيزة الأساسية لنجاح عمليات ادارة الجودة الشاملة.

٢- تعد عملية تأمين كوادر تدريسية ومعيار قبول الطلبة والأهتمام االكبير بالبرامج الأكاديمية وطرائق التدريس من اولويات تطور واستمرارية ضمان تطبيق ادارة الجودة الشاملة في كل المنظمات التعليمية .

٣- تشير نتائج التحليل الأحصائي التي توصل اليها الباحث الى وجود علاقة ارتباط موجبة وطردية بين معايير الجودة الشاملة والمتمثلة بأعضاء هيئة التدريس والطلبة والبرامج الأكاديمية وطرائق التدريس وبين ادارة الجودة الشاملة ، وهذا يوضح الدور الحيوي الذي تلعبه هذه الأبعاد في تسهيل مهمة ادارة الجودة الشاملة.

٤- اظهرت نتائج التحليل الأحصائي الى ان هناك تأثيراً معنوياً لأبعاد معايير الجودة على ادارة الجودة الشاملة، حيث جاءت بعد اعضاء هيئة التدريس بالمرتبة الأولى من حيث قوة تأثيره على ادارة الجودة الشاملة، ويأتي بعدها بالمرتبة الثانية تأثير البرامج الأكاديمية وطرائق التدريس على ادارة الجودة الشاملة ثم جاءت اخيرا وبالمرتبة الثالثة بعد الطلبة.

ثانيا– التوصيات

استنادا الى نتائج تحليل الدراسة والإستنتاجات التي تم التوصل اليها يوصي الباحث بما يأتي:

١. اتساقا مع نتائج الدراسة والتي اظهرت علاقات ارتباط وتأثيربين متغيرات معايير الجودة وادارة الجودة الشاملة، يوصي الباحث ان تولي الإدارة العليا في المنظمة المبحوثة اهتماما اكبر بمعايير الجودة ودعمها بشكل اكثر من خلال الأهتمام بالكوادر التدريسية ووضع اسس سليمة وعلمية لعملية قبول الطلبة وكذلك التركيز بصورة مستمرة على البرامج الأكاديمية وطرائق التدريس.

٢. تعزيز وعي جميع المسؤولين في المعاهد التقنية بأهمية دور وجود معايير الجودة في الإرتقاء بمستويات اداء ادارة الجودة الشاملة نحو الأفضل والأحسن.

٣. ضرورة اشراك منتسبي المنظمة المبحوثة في دورات تدريبية في خارج الأقليم والقطر، وذلك لمعرفة كافة المستجدات التي تجري على الساحة الدولية في مجال ادارة الجودة الشاملة وتطبيقها في منظماتنا .

٤. استخدام طرق واساليب علمية لتطوير مفردات المناهج وربطها بالتغييرات المستمرة التى تحدث في البيئة وعلى صعيد كافة المجالات وخصوصا في المجال التكنولوجى والأكاديمي.

٥. العمل على وضع معايير واضحة تتسم بالمرونة والتكيف مع البيئة، والعمل جاهدا على تطوير تلك المعايير بما ينسجم مع تسهيل مهمة تطبيق وضمان ادارة الجودة الشاملة بصورة سليمة.

٦. العمل الجاد على تأسيس هيئة اعتماد او ضمان جودة التعليم العالي في اقليم كوردستان لضمان نجاح تطبيقات

ادارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية عموما والتقنية خصوصا.

المصادر

اولا : المصادر العربية

١- السالم، مؤيد سعيد، ***ادارة الموارد لبشرية***، مدخل استراتيجي متكامل، ٢٠٠٩، دار الأثراء للنشر والتوزيع، الأردن.

٢- السلمي، علي، ادارة الموارد البشرية الإستراتيجية، ٢٠٠١، دارغريب للطباعة والنشروالتوزيع، القاهرة.

٣- العاني، آلاء عبدالجبار عبدالموجود، اثر استراتيجيات ادارة الموارد البشرية في دعم برامج ادارة الجودة الشاملة، ٢٠٠٢، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الأدارة والأقتصاد، جامعة الموصل.

٤- الخطيب، سمير كامل، ادارة الجودة الشاملة، ٢٠٠٨، مكتبة مصر ودار المرتضى، بغداد.

٥- الخطيب، سمير كامل، دليل معايير الجودة في المنظمة التعليمية للحصول على شهادة الأعتماد، ٢٠١٠، هيئة التعليم التقني، بغداد.

٦- الشمري، انتظار احمد جاسم، تأثير استراتيجيات ادارة الموارد البشرية في تعزيز ادارة الجودة الشاملة، ٢٠٠٢، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الأدارة والأقتصاد، الجامعة المستنصرية.

٧- درة، عبدالباري ابراهيم و الصباغ، زهير نعيم، ادارة الموارد البشرية في القرن الحادي والعشرين، منحى نظمي، ٢٠٠٨، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر، عمان.

٨- عقيلي، عمروصفي، ادارة الموارد البشرية، بعد استراتيجي، ٢٠٠٩، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.

٩- عبدالهادي، زين، المعايير القياسية– الدليل الكامل للتطبيق العلمي، نشرة اخبار الأدارة، المنظمة العربية للتنمية الأدارية، العدد ١٨، ايلول، ١٩٩٧.

١٠- عباس، سهيلة محمد، ادارة الموارد البشرية، مدخل استراتيجي، ٢٠٠٦، دار وائل للنشر، عمان.

ثانيا: 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 , prentice Hall ,Europe , London.

درجة تطبيق معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية لمعايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في منطقة اربد

د. تيسير اندراوس سليم
مساعد عميد كلية اربد الجامعية – جامعة البلقاء التطبيقية
Tayseer_andrawes@yahoo.com

الملخص:

كان الهدف من هذه الدراسة هو التعرف على درجات تطبيق معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية لمعايير الجودة الشاملة الدولية في التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في منطقة اربد- الاردن،حيث تكونت عينة الدراسة من (85 مشرفا ومشرفة)، اما اداة الدراسة فقد تمثلت بالاستبانة التي ضمّت (73) فقرة، توزعت على (10) مجالات، عكست معايير الجودة الشاملة الدولية في التعليم، وقد أشار معاملي الصدق والثبات لهذه الأداة الى مناسبتها لما صممت لقياسه. طبقت الدراسة وأجريت المعالجات الإحصائية اللازمة التي أظهرت: بان المتوسطات الحسابية لدرجات تطبيق المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم تراوحت ما بين متوسطة وعالية، الا ان المعدل العام لهذه المتوسطات جاء عاليا، وقد احتل مجال (تنسيق المعرفة وتطويرها) المرتبة الاولى، وتلاه مجال (ترسيخ حب الوطن والانتماء اليه) وهكذا. في حين احتل مجال (العناية باساليب التقويم) المرتبة الاخيرة، وسبقه مجال (النشاط غير الصفي)..الخ. وكشفت نتائج فحص الفرضيات عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات تطبيق المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم تعزى الى متغير جنس المشرف ومؤهله العلمي والتفاعل بينهما. في ضوء هذه النتائج يوصي الباحث بتبني سياسات تعليمية هادفة ترتكز على الإدارة الواعية لمتطلبات التغيير، والداعمة لتوجهات الحكومة نحو تطبيق برامج الجودة الشاملة في التعليم، والالتفات الى المعلم والاهتمام بكافة الجوانب المتعلقة بدعمه ماديا والارتقاء به، وترسيخ مفهوم ثقافة التغيير والتطوير في المجتمع، واقناع الافراد بان ذلك مطلب وطني عصري.

الكلمات المفتاحية: *تطبيق، معايير الجودة، المعلمين، المشرفين التربويين، المدارس الثانوية، التعليم.*

المقدمة (Introduction):

يقاس تقدم الأمم والشعوب بمدى اهتمامها بالتربية والتعليم والتعليم العالي والبحث العلمي، ومدى امتلاكها لأحدث وسائل الإدارة والاتصال والتكنولوجيا التي تتسم بالجودة والجدية والابتكار. ويقول رئيس جامعة جورج واشنطن: ان التعليم يساعد الجميع على البقاء اقتصاديا واجتماعيا، ويذكر عالم الاقتصاد ثيودور شولتز: ان الإسهام الرئيس للتعليم هو التكيف مع التوازن الاقتصادي. واعتبر مدير عام اليونسكو جاك ديلور في تقريره للقرن الحادي والعشرين: ان التعليم كنز مكنون وشرطا اوليا من اجل مشاركة عادلة ومسئولة لكل أفراد المجتمع في العولمة، فهو من المرتكزات الأساسية التي تبني الشعوب عليها أمالها وطموحها نحو مستقبل مشرق (مازن،2008). وكان ابن خلدون قد حدد اربعة اهداف رئيسة للتربية والتعليم وهي: منح الفكر الفرصة لكي ينشط ويعمل, ومنح الانسان الفرصة لكي يحيى حياة طيبة, ويكسب الرزق الحلال، وتنمية شخصيته وخصاله الحميدة. لذلك تسعى الدول الى تجويد التعليم من اجل اللحاق بركب الحضارة والتقدم والتطور المستمرين لمجابهة المستجدات الراهنة، لان التعليم نظام يمتد امتداد الحياة، ورسالة حضارية للأمة افرادا وجماعات، بهدف الحفاظ على هويتها وثقافتها من الذوبان، مع ضمان تنميتها ومواكبتها لمتطلبات العصر وتحدياته، والتفاعل مع ثقافات وحضارات الأمم الأخرى

على اساس مبدا العالمية والإنسانية، وليس مبدأ العولمة الذي يتعدى على الخصوصيات الثقافية والحضارية للأمم الأقل تقدما من الناحيتين التكنولوجية والاقتصادية، كما نرى إرهاصاتها منذ بداية هذا القرن، وأخطارها تزداد يوما بعد يوم، مما جعل المجتمعات والحكومات مشغولة بغدها وحاضرها ومستقبلها، لمواجهة ومواكبة التطورات السائدة في العالم (محاسنة،2003).

فالدول بحاجة الى ان تراجع نظمها وأساليبها التعليمية، كي تضع النظم والأساليب الجديدة التي تفرضها عملية التغيير والتطوير المستمرين في المجتمع، وإطلاق محاولات الإبداع والجودة والابتكار.. ذلك هو السبيل الى التنمية المقترنة بالممارسة والنشاط، والمرتبطة بخطط العمل. حيث أشار تقرير الشراكة لمهارات القرن الحادي والعشرين للتعليم والتنافسية الى ضرورة إصلاح وإعادة صياغة الأنظمة التعليمية، وذلك للأسباب التالية: التحول نحو الاقتصاد المعرفي والمعلومات.

- الحاجة الى الأيدي العاملة ذات الجودة العالية المدربة والمؤهلة القادرة على التكيف مع متطلبات العصر.

- القدرة على التنافس مع الدول المتقدمة علميا وصناعيا واقتصاديا.
- الحاجة الى امتلاك مهارات التفكير الناقد والإبداعي وأسلوب حل المشكلات لتطبيقها في مواقف الحياة (بخش وياسين،2009).

والأردن إحدى الدول التي شرعت في استقصاء موضوعي للنظام التربوي مستهدفة جميع مدخلات هذا النظام وعملياته ومخرجاته ضمن اطر علمية وعملية، تتصف بالواقعية، وتتسم بالمرونة والديناميكية، ووضوح في الرؤيا والمتابعة والتقويم الشامل للنظام التعليمي، للارتقاء بمستوى مخرجات التعليم العام وتحقيق المواءمة مع متطلبات سوق العمل، لتلبية حاجات وطموحات المجتمع الأردني، واستجابة لخطط التنمية ومجاراة لتطورات العصر واللحاق بركب الحضارة والثقافات العالمية. ويعد مشروع التحول التربوي نحو الاقتصاد المعرفي (ERFKE) (Educational Reform For Knowledge Economy) الذي تبنته الحكومة الأردنية لدليل على مدى اهتمام القادة التربويين بربط التعليم بالمستحدثات التربوية المعاصرة .

ونظرا للدور الحيوي الذي يلعبه التعليم في التنمية البشرية، ولانه السبيل الطويل الوحيد، والأمثل لتحقيق مزيد من التقدم والتطور النوعي في سائر المجالات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، تبرز أهمية الجودة في التعليم، التي تمكن المعلم من تأهيل الأجيال القادمة القادرة على استيعاب علوم المستقبل ومفرداته وتجيد التعامل والتكيف والتأقلم مع تقنيات العصر، والقدرة على التجديد والابتكار و الإنتاج والعطاء بمعدلات عالية ومنافسة في عالم تتسارع به شتى انواع المعرفة و تتلاطم فيه المصالح الاقتصادية الحرة والتجارة العالمية .

مشكلة الدراسة:

ان العالم يعيش هذه الايام حالة يختصر فيها الزمان ويضيق فيها المكان ، وتفقد المسافات الشاسعة معناها ، ويتواصل فيها سكان هذا الكوكب بالرؤية والتأمل والكلمة، وأصبح التساؤل الأساسي الذي يواجه الجميع هو كيفية ملاحقة هذا التفجر المذهل في المعرفة الإنسانية وتطبيقاتها التكنولوجية . فاذا كانت المعرفة الإنسانية تتجدد بين فترة وأخرى وهي ذات وتيرة متسارعة ... تتجه يوما بعد يوم الى التجدد ... فكيف سيتم إعداد الإفراد للمستقبل ؟ ان الحل الوحيد هو التركيز على نوعية وجودة التربية والتعليم ومناهجهما أي كان مستواهما، والبحث والتطوير والتدريب، وإيجاد السبل الكفيلة لحل مشكلاتهما.

وقطاع التربية والتعليم شأنه شأن بقية القطاعات الأخرى التي انصرفت الى التغيير والتحديث، استجابة لمتطلبات العصر وتحديات العولمة وثورة المعلومات. حيث تؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة على مواكبة السياسات التعليمية لمفردات القرن الحادي والعشرين المتسمة بالثورة التكنولوجية والانفجار المعرفي والتكتلات الاقتصادية، فضلا عما سيكون عليه التعليم مستقبلا، فالأساليب والأنماط التعليمية التقليدية لم تعد قادرة على مواجهة مستجدات المرحلة الراهنة، وأصبح من الضروري إتباع الأساليب الايجابية الحديثة بمشاركة كافة أطراف العملية التعليمية وعلى راسها المعلم, ضمن برامج وسياسات وفلسفات شاملة وهادفة تتسم بالجودة العالية، وتعكس الرؤى المستقبلية للتعليم، وتلتزم بالمعايير الوطنية والمواثيق الدولية المرتبطة بحقوق الإنسان والمرأة والطفل، وترتبط بالمحاسبية، والعدالة الاجتماعية، وتكافؤ الفرص التعليمية ،والانتماء والحرية والديمقراطية والتسامح، والتعامل مع التكنولوجيا والمنافسة الشريفة وتعدد مصادر التعلم (عباس،2008) وعليه... فان تجويد التعليم يعتبر خيارا استراتيجيا، تفرضه طبيعة الحراك التعليمي، واصبحت تشكل احدى الركائز الأساسية التي سيبنى عليها التعليم حاضراً ومستقبلاً أي كان مستواه، وهذا يتطلب تضافر كافة الجهود البشرية، وتهيئة الظروف المادية والفنية والتقنية،وإيجاد التشريعات القانونية، والبيئة التنظيمية، التي تكفل لهذا النوع من التعليم كل مقومات النجاح. ولما كان المعلم هو راس المال الفكري، وسيد العملية التعليمية واحد مدخلاتها، فكان من الضروري ان تتوفر لدية القناعة الكافية والمعرفة الوافية بتطبيق المعايير الدولية للجودة الشاملة في التعليم، بحجة ان التغيير والتطويرفي التعليم فلسفة شاملة ومطلب جماعي وطني عصري ومستقبلي، وليس كمالي وقتي،وبالتالي يجب ان تتهيأ له الفرص التدريبية والمهارية الهادفة، وكل سبل المعرفة والرغبة الحقيقية في التوجه نحو تطبيق هذه المعايير في التعليم (الخطيب،2007).

اهداف الدراسة واسئلتها :

تسعى هذه الدراسة الى تحقيق مجموعة من الاهداف وذلك من خلال الاجابة على الاسئلة التالية:

- ما درجة تطبيق معلمي المرحلة الثانوية لمعاييرالجودة الشاملة الدولية في التعليم في المدارس الحكومية في مديرية اربد الثانية من وجهة نظر المشرفين التربويين
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية لاجابات افراد عينة الدراسة تعزى الى متغير (الجنس)؟.
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية لاجابات افراد عينة الدراسة تعزى الى متغير (المؤهل العلمي)؟.
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية لاجابات افراد عينة الدراسة

تعزى الى عملية التفاعل بين متغير (الجنس والمؤهل العلمي والتفاعل)؟.

اهمية الدراسة: تنبع أهمية هذه الدراسة من الدور الذي سيقوم به المعلم في تطبيق معايير الجودة الشاملة في التعليم، وبالذات المرحلة (الثانوية) من عمر العملية التعليمية،لما لها من اهمية كبيرة ودور بارز في استكمال بناء شخصية الطالب المعرفية والمهارية والعاطفية،ويقينا من المعلم بان الولوج الى مرحلة ما بعد التعليم الثانوي، تتطلب الاعداد النوعي والكيفي للطالب، وذلك في ظل ما يشهده العالم من ازدياد مضطرد ودور رئيس للمعارف والمعلومات في شتى المجالات ، كما ان التركيز على المعلومات والتكنولوجيا أصبحتا من القضايا الرئيسة المطروحة على الساحة التعليمية ، فبدأت تبزغ مفاهيم ومصطلحات كثيرة تعكس التوجهات المستقبلية، كالعولمة، وحقوق الانسان، وجودة التعليم، وتكنولوجيا التعليم، واقتصاد المعرفة، والتعليم الالكتروني، والتعليم الافتراضي....الخ. ان اختلاف هذه المسميات يجب ان لا يكون مثارا لإرباك العملية التعليمية، بل فرصة مناسبة تسمح بالاستفادة من هذه المستحدثات، بالقدر الذي يصب في مصلحة التعليم وجودته. فالنظرة الحديثة للتعليم، ترى ان دور المعلم ليس مجرد نقل المعرفة، وانما مساعدة الطلبة على اكتشافها وتفسيرها ونقدها، واقامة الحوارمع اعلامها من اجل التوصل الى نتاجات تفيد الانسانية عامة. والجودة في اداء المعلم لا تعتمد على تحضيره لمادة الدرس، بل على مؤهله وخبرته وانشطته ومهنيته وسلوكياته وفهمه لطلابه،هذا يعني ان الاستقراء والتفكيرالعميق والاستنتاج والتأمل هي المفاتيح الاساسية لدور المعلم في عصر العولمة،لان الصورة التي يطرحها الفكر التربوي للمعلم،هي صورة المعلم المشرق المتدبر التي تستمد ملامحها من المدرسة النقدية، القادرة على اعادة قراءة الواقع من حوله، وتقديم رؤية نقدية جديدة لمشكلاته وقضاياه المتغيرة، كمدخل رئيس لتطوير التعليم، اذا ما اريد مواجهة التحديات المعاصرة (walklin.2002). ان قيمة اية مؤسسة تعليمية ترجع الى قيمة المعلمين القائمين على العملية التعليمية، وبالتالي فان اي اجراء او تحسين في تدريب وتنمية مهارات المعلمين يعتبر الخطوة الاولى لاياصلاح تربوي، فكان من الضروري ان تنصب الجهود نحو تحسين نوعيته وتجويد أدائه والارتقاء بثقافته بعيدا عن مظاهر التقليد والتغريب، على اعتبار ان رسالته تتمثل في تنمية الموارد البشرية بمختلف جوانبها العلمية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية. لان التعليم غدا يشكل قاطرة التنمية التي يقودها صانعوا التعليم من مفكرين ومبدعين يتحملون الدور القيادي لتسيير وتوجيه دفة النماء والتقدم. وفي هذا الإطار ينبغي ان يحتل الاهتمام بالإبداع والجودة والابتكار اهتماما كبيرا في الأنظمة التعليمية، لانه يعتبر مسألة حياة او موت بالنسبة لاي مجتمع من المجتمعات المعاصرة، كما يشير ذلك عالم الحضارة المشهور (ارنولد توينبي)، ولانه وسيلة الأمم في حل مشكلاتها والاّ هلكت في نظر(تورانس) العالم السيكولوجي المهتم بدراسة الإبداع والتميز(اوزي, 2005).

وعليه.. فان هذه الدراسة ستسلط الضوء على قائمة معايير الجودة الشاملة الدولية، التي ينبغي على المعلم تطبيقها في التعليم، في ظل ما يشهده العالم من تغيرات وتطورات معرفية وتقنية وعلمية، حيث أملت هذه التطورات على المعلم مهام ومسؤوليات ذات جودة عالية، تجعله قادرا على اداء دوره بشكل فاعل وبدرجة اتقان عالية، لتحقيق متطلبات المرحلة الراهنة بكل تداعياتها. كما انها ستغطي مساحة كافية للحديث عن القضايا المتعلقة بالجودة وأثرها على التعليم، ويتوقع ان يستفيد منها المعلمين في المراحل التعليمية الاخرى في تطبيق معايير الجودة لتطوير التعليم والارتقاء به،وتحسين اداءه، وصولا الى نتاجات تعليمية متقنة بدرجة عالية.

التعريفات الاجرائية:

- الجودة: هي المجموع الكلي لخصائص وسمات المنتج سواء كان مادي اوبشري، او الخدمة المستمرة التي تقدمها المؤسسة لاشباع حاجات المستفيدين العلنية والضمنية، وتلبية رغباتهم وطموحاتهم وتوقعاتهم بدرجة كفاءة عالية ورضا اكيد.
- الجودة الشاملة في التعليم: هي التطبيق الاكيد لمعايير الجودة الشاملة، والضبط والواعي لكافة مدخلات العملية التعليمية وفي مقدمتهم المعلم والمتعلم، والتركيز المستمرعلى المنهاج ونوعية الاداء وكيفية الاجراءات المتبعة،والتقويم والمتابعة، وصولا الى مخرجات ونتاجات تعليمية فائقة الجودة تلبي حاجات الطلاب وطموحات المجتمع ومتطلبات المرحلة الراهنة.
- المشرفون التربويون: هم معلمون في الاساس، وبحكم خبراتهم الطويلة المتخصصة ومؤهلاتهم، ومهنيتهم، وحسن سير ادائهم، تم نقلهم الى قسم الاشراف كمشرفين تربوين بناءعلى اسس ومعايير معتمدة لدى وزارة التربية والتعليم، ليستمر عملهم الاشرافي والارشادي على المعلمين في الميدان،ومساعدتهم، ضمن الامكانيات المتاحة، لتحسين ادائهم، والنهوض بعملية التعليم، والارتقاء بها الى اعلى المستويات.
- مديريات التربية والتعليم: وهي دوائر حكومية تتبع وزارة التربية والتعليم مسؤولة عن كافة الجوانب المتعلقة بالعملية التعليمية التعلمية المدرسية في منطقة اربد وضواحيها.

محددات الدراسة : للمحافظة على مصداقية الدراسة وسلامة إجراءاتها وحتى تبق في إطارها العلمي الصحيح ، فقد صممت

ونفّذت ضمن الأطر التالية :- اختصر إجراء الدراسة على كافة المشرفين التربويين(ذكور واناث) علي اختلاف مؤهلاتهم خبراتهم وتخصصاتهم والذين يطلق عليهم (مشرف مبحث) في مديريات التربية والتعليم: الاولى والثانية والثالثة في محافظة اربد.

- اختصرت الدراسة على استخدام اداة قياس واحدة ممثلة بالاستبانة التي ضمت معايير الجودة الشاملة الدولية الصادرة عن مكتب اليونسكو بعد اخضاعها لمعاملي الصدق والثبات، فبلغ عددها (73) فقرة انطوت تحت (10) مجالات.
- اختصرت اداة الدراسة على مقياس لكرت الخماسي الترتيب لقياس درجات تطبيق المعلمين لمعايير الجودة الشاملة.
- الفترة الزمنية التي طبقت فيها الدراسة هي الفصل الاول من العام الدراسي 2013-2014

الاطار النظري والدراسات السابقة: ان التعليم فلسفة اجتماعية، ونظام حياة، ورسالة خالدة، دعت اليه الشرائع والاديان السماوية، ومطلب وطني تلتزم به المواثيق والأعراف الدولية المرتبطة بحقوق الانسان والحرية والديمقراطية والعدالة الاجتماعية. من هنا تبدو الحاجة ملحة الى ضرورة قيام المعلم بتطبيق معاييرالجودة الشاملة في التعليم ،كي يتمكنوا من تأهيل الأجيال القادمة القادرة على استيعاب علوم المستقبل ومفرداته،وتجيد التعامل والتكيف والتأقلم مع تقنيات العصر ، والقدرة على التجديد والحياة والابتكار والإنتاج والعطاء، بمعدلات عالية ومنافسة في عالم تتسارع به شتى انواع المعرفة، و تتلاطم فيه المصالح الاقتصادية الحرة والتجارة العالمية. والعرض التالي سيسلط الضوء بعض القضايا المتعلقة بمفهوم الجودة الشاملة ومعاييرها ومبادؤها وضبطها وصولا الى الدراسات السابقة.

<u>مفهوم الجودة</u> :

ورد تحت هذا الاطار مجموعة من التعريفات والايضاحات التي تعكس مفهوم الجودة لغويا واصطلاحيا . فالجودة لغويا تعني الجود والجيد والكرم والحسن والجمال والسخاء ، واصطلاحيا عرّفها (اوزي، 2005) بانها: قيا م أي مؤسسة او منظمة معينة بتقديم خدمة تتصف بمستوى عال من الاتقان والجودة للوفاء باحتياجات ورغبات الناس بالطريقة التي تتفق مع توقعاتهم عن مستوى هذه الخدمة، مما يحقق لديهم الرضا والسرور. وليس ابلغ من قوله تعالى في كتابه الكريم: (انّا لا نضيع أجرمن أحسن عملا) (صورة الكهف 30) ، وقول الرسول عليه الصلاة والسلام (ان الله يحب اذا عمل احدكم عملا ان يتقنه) (رواه مسلم). ومن التعريفات التي شاع استخدامها ما يلي: هي تكامل الملامح والخصائص لمنتج اولخدمة بصورة تلبي احتياجات ومتطلبات محددة ومعروفة للمستفيدين (مرسي ،2007) .

- هي مجموعة الخصائص للخدمات القادرة على تلبية احتياجات محددة بدرجة عالية من الاتقان مع الاعتماد على تقييم المستفيد في معرفته لتحسن الاداء (مرعي،2005).
- مجموعة من المبادىء المرتبطة بعضها ببعض والتي تجمع معا لتشكل مدخلا متكاملا لاداء العمل بمستوى متميز من الجودة والنوعية (عماد الدين،2004).
- هي فلسفة القيام بانجاز المهام والاعمال واتقانها بشكل يراعى فيها التحسين المستمر والرضا الكامل لجميع المعنيين في المؤسسة (الهنداوي ، 2001)
- هي القدرة على اداء العمل بشكل صحيح للمرة الاولى (jaymanalini, 1999).
- وعّرفها ديمنج بانها فلسفة ادارية مبنية على اساس ارضاء المستفيدين وتحقيق احتياجاتهم وتوقعاتهم حاضرا ومستقبلا يستشف من التعريفات السابقة ان الجودة هي النوعية وحسن اداء والاتقان، وهي المجموع الكلي لخصائص وسمات المنتج سواء كان مادي اوبشري، او الخدمة المستمرة التي تقدمها المؤسسة لاشباع حاجات المستفيدين العلنية والضمنية، وتلبية رغباتهم وطموحاتهم وتوقعاتهم بدرجة كفاءة عالية ورضا اكيد.

<u>الجودة الشاملة في التعليم</u>: االعملية التعليمية كل متكامل تتفاعل مع بعضها البعض في اطار زماني ومكاني منظمين لتقديم الخدمة المميزة، التي تحقق رغبات وحاجات الطلبة والاهل والمجتمع، وترفع من سوية التعليم والارتقاء به الى مدارج التقدم والنماء، اسوة بالدول المتقدمة، والسير بركب الحضارة. وذكر (غريب،2007) ان العوامل المسؤولة عن جودة التعليم لاتقف عند حدود المعلم، بل تشمل المتعلم والاسرة والمدرسة والمجتمع. وبالتالي فان أي اختلاف في وجهات النظر حول مفهوم الجودة الشاملة في التعليم، تجد انها جميعا ركزت على:

- هي التخطيط الاستراتيجي والمراقبة المستمرة لتحصيل الطلاب وادارة الموارد البشرية والعلاقات الانسانية داخل المدرسة واتخاذ القرار وصولا الى مخرجات تتصف بالجودة وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين(عثمان،2009).
- فلسفة شاملة للحياة والعمل في المؤسسات التعليمية بهدف التحسين المستمر لعمليات التعلم والتعليم وتطوير مخرجات التعليم على اساس العمل الجماعي بما يضمن تحقيق معايير الجودة الشاملة (الهاشمي وصومان،2009).
- انها المعايير التي ينبغي توفرها في اداء المعلمين وانجازاتهم لتكون مستجيبة لما تم تخطيطه مسبقا (الناصري،2007) .
- انها مجموعة الخصائص والسمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر عملية التعليم وحالتها بكل ابعادها من مدخلات

وعمليات ومخرجات قريبة وبعيدة وتغذية راجعة تتفاعل مع بعضها البعض لتحقيق الاهداف المنشودة والمناسبة لمجتمع المستفيدين (ابو الهيجاء، 2007)

ويرى الباحث ان الجودة الشاملة في التعليم هي الضبط الاكيد والواعي لكافة مدخلات العملية التعليمية وفي مقدمتهم المعلم والمتعلم، والتركيز المستمرعلى المنهاج ونوعية الاداء وكيفية الاجراءات المتبعة، والتقويم والمتابعة، وصولا الى مخرجات ونتاجات تعليمية فائقة الجودة تلبي حاجات الطلاب وطموحات المجتمع ومتطلبات المرحلة الراهنة . وذكر الخطيب (2003) إن الجودة في التعليم تعكس معنيين: واقعي وحسي ، المعنى الواقعي التزام المؤسسة التعليمية بإنجاز معايير ومؤشرات حقيقية متعارف عليها مثل: معدلات الترفيع و الكفاءة الداخلية الكمية و تكلفة التعليم، أما المعنى الحسي فيرتكز على مشاعر أو أحاسيس متلقي الخدمة كالطلاب وأولياء أمورهم. وبين رزق (1996) ان للجودة ايضا بعدين: إجرائي وشخصي، وكلاهما مهم في تقديم الخدمة ذات الجودة العالية، فالبعد الاجرائي يتكون من النظم والاجراءات المحددة لتقديم الخدمة، اما الجانب الانسانسي للخدمة فهو كيفية تعامل العاملون بسلوكياتهم ومهاراتهم اللفظية مع المستفيدين.

وينسب الاهتمام بالجودة كفلسفة وفكرا وتطبيقا الى الامريكي ادوارد ديمنج الذي قاد حركة الجودة الشاملة في اليابان منذ الخمسينيات، ويرى ديمنج ان المهم الا يحدد الهدف في صورة انشطة اوطرق، وانما ينبغي ان يرتبط مباشرة بالكيفية التي تكون بها الحياة افضل لكل فرد.وقال ديمنج ان هناك مدخلين اساسيين يمكن استخدامهما لتحسين العملية الانتاجية، وذلك من خلال القضاء على كل الاسباب الشائعة لمشاكل الجودة والمتوارثة في النظام الانتاجي،ومنع الاسباب الخاصة بسوء الجودة وعزلها، والتي قد تعود الى شخص ما او ادارة اونظام معين.

وكان لجوزيف جوران دور ملحوظ في نجاح برامج الجودة في العديد من المؤسسات اليابانية، وذلك من خلال دور المؤسسة ككل في تقديم منتج ذو جودة عالية، وان يقوم كل قسم في المؤسسة بالعملية الانتاجية الموكلة اليه بمستوى جودة عالي ايضا. ويرى جوران ان هناك ثلاثة عمليات اساسية خاصة بالجودة، وهي الرقابة على الجودة، وتحليل المشاكل المزمنة الخاصة بالجودة وعلاجها، وتتبع الاسباب العارضة التي ادت الى انخفاض الجودة،ومن ثم التخطيط للجودة ووضع البرامج السنوية التي يتم من خلالها صياغة الاهداف واجاراءات تنفيذها والمتابعة الدائمة. اما فيليب كروسي فان فكرته الاساسية الخاصة بتحسين الجودة انطلقت من مفهومين هما مسلمات ادارة الجودة والعناصر الاساسية للتطوير (ماضي،1996).

والجودة ليست هدفا محددا يتم تحقيقه ثم نسيانه، بل هي عملية منظمة مستمرة تهدف الى تحسين المنتج النهائي، وذلك من خلال ضبط وتحسين كافة ظروف العمل في المؤسسة. وقد بدأ تطبيقها في قطاع الصناعة والتجارة وامتد ليشمل قطاعات واسعة كالصحة والتعليم والمواصلات والبنوك والتامين ...الخ بعد ان اثبتت فعالياتها نتائج ونجاحات كبيرة اسهمت في تحقيق الاهداف المنشودة بكفاءة عالية. وتجدر الاشارة هنا الى ان زيادة الاهتمام بالجودة لا يعني جعل المؤسسات التعليمية منشآت تجارية او صناعية تسعى الى مضاعفة ارباحها عن طريق تحسين منتجاتها،، بل ينبغي ان يستفاد منها في ادارة جودة التعليم، من خلال تطوير الاجراءات واساليب التدريس، وتنفيذها وتقويمها بالشكل الذي يحقق الفائدة المرجوة في المنتج التعليمي (النجار،2003).

ان الجودة هي الشيء المفقود من اجل الشروع في تحسين التعليم، فهي ليست هبة تمنحها الحكومات والدول ، وانما هي – حركة اذا صح التعبير تصنعها الامم والشعوب، وتستثمرها وتضحي من اجلها بالوقت والجهد والمال والصبر والمثابرة، والجودة لا تبدا من القاعات ولا المؤتمرات والخطابات، بل تبدا من المدرسة والمدرس والطالب والادارة ومن الفصول الدراسية من الاهل والمجتمع،ضمن برامج وسياسات واضحة محددة، وكفاءة التنظيم الاداري للمؤسسات التعليمية،وتفعيل نظام المتابعة والتقويم لتفادي الوقوع في الا خطاء، وتوفير نظم تدريبية عالية المستوى للهيئة التعليمية (البيلاوي،2008).

مبادىء الجودة الشاملة في التعليم

- قام الباحث بالاطلاع على مجموعة من المبادىء المتعلقة بالجودة الشاملة، وقد نسبت هذه المبادىء الى عدد من الباحثين والمهتمين، امثال جلاسر وبلدريج وكروسبي وجوران وايشاكو، وكان في مقدمتهم ديمنج الذي يعتبره البعض بانه الاب الروحي للجودة الشاملة،وصانعا لتاريخها، ومهندسا لافكارهار ومبادؤها (الخطيب ، 2003).

مبادىء ديمنج في الجودة الشاملة:

- ضع هدفا واضحا وواقعيا قابلا للقياس في الزمان والمكان المناسبين.
- اتبع فلسفة جديدة قائمة على التعاون، تتحدد فيها المهام والمسؤوليات الملقاة على عاتق كل فرد.
- اتبع الاساليب الاحصائية والرقابية والتقويمية الراقية التي تعمل على تحسين العملية التعليمية وتجويدها لا النفور منها
- اعتمد الاساليب الشرائية ذات الكلفة النوعية المقبولة مما يقلل من نفقات الاصلاح والصيانة مستقبلا .
- ان يتصف العمل بالجودة والاستمرارية المكللة بالنجاح .

- التدريب والتعليم المفيدين والموجهين لكيفية العمل اثناء العمل.
- القيادة قدوة، مسؤوليتها مساعدة الناس والتعرف على قدراتهم لاداء العمل بافضل صورة ممكنة.
- الابتعاد عن اساليب التهديد والوعيد واستبدالها بالحوار والثقة المتبادلة والاحترام والضبط.
- اجعل من مؤسستك منظومة متكاملة تتبادل الاثر والتأثير والفعل والعمل معا تحقيقا لاهدافها.
- ابتعد عن اساليب التحريض والشعارات الجوفاء، وركز دائما على الاسلوب الناجح اوالطريقة والكيفية التي تحقق فيها اهداف المؤسسة.
- ابتعد عن الحصصية والكمية في العمل وركز على النوعية والكيفية في العمل.
- اجعل المرح والابتهاج والمنافسة الشريفة والثناء والتقدير يعم جميع افراد المؤسسة كل في مجال عمله.
- شجّع التعليم والتدريب الذاتي لكل فرد من اجل المحافظة على استمرارية نموه جسميا وعقليا وعاطفيا.
- الإلمام بالعمل ومعرفة كافة الجوانب المتعلقة به على الدوام.
- وحرصا من ديمنج على استمرار النجاح في العمل وتجنبا للوقوع في الفشل، فقد نبه الى بعض المعوقات التي تعترض سبل العملية الانتاجية، والتي اطلق عليها اسم (الامراض السبعة المميتة) وهي:
- الفشل في توفير موارد بشرية ومالية مناسبة لتدعيم الهدف من تحسين الجودة.
- التاكيد على الارباح قصيرة الاجل والفائدة التي يحصل عليها المساهم.
- اعتماد تقييم الاداء السنوي على الملاحظات والاحكام.
- عجز الادارة نتيجة التنقل المستمر بين الوظائف.
- الاعباء القانونية الزائدة.
- تكاليف العناية الصحية والاجتماعية الزائدة.
- استخدام الادارة للمعلومات المتاحة بسهولة دون الاهتمام بما هو مطلوب للتحسين العملي.

وخلص الباحث الى المبادىء التالية للجودة الشاملة في التعليم وهي:

1. التخطيط الاستراتيجي والرؤى المستقبلية
2. نظرية القيادة والادارة العلمية والنوعية .
3. التركيز على المعرفة والوقت وادارتهما واستغلالهما بالشكل المطلوب.
4. تهيئة كافة الظروف والمناخات المناسة .
5. ديناميكية الجماعة.
6. ثقافة الافراد وبيئة المنظمة .
7. الدافعية والرغبة عند الجميع.
8. تطوير المنظمة وتوسيع قاعدة المشاركة للعاملين .
9. ربط المؤسسة بالمجتمع وربط التعليم بالحياة.
10. الحرص على الظوابط والقيم الاجتماعية .
11. لاالتقويم والمتابعة المستمرة.

الدراسات السابقة:

اجري الهاشمي وصومان (2009) دراسة بعنوان درجة توافر معايير الجودة الشاملة لدى معلمي المرحلة الثانوية في الاردن من وجهة نظر المشرفين التربويين، وقد استخدموا لهذه الغاية كاداة للدراسة قائمة المعايير الدولية للجودة الشاملة في التعليم، والتي احتوت على (10) مجالات، وقد طبقت الدراسة على (24) مشرفا ومشرفة في محافظة العاصمة عمان،وكشفت نتائج الدراسة عن توافر معايير الجودة الشاملة لدى المعلمين بدرجة عالية في المجالات التالية وهي على التوالي: تنسيق المعرفة وتطويرها، توظيف تقنية المعلومات، تفريد التعليم، ترسيخ حب الوطن، وربط المدرسة في المجتمع، وبدرجة متوسطة في المجالات التالية وهي على التوالي:العناية باساليب التقويم،الدعوة الى التسامح، الانشطة غير الصفية، تنمية مهارت التفكير ،وتوفير بيئة صفية معززة للتعلم. في حين لم تظهر نتائج فحص الفرضيات عن اية فروقات احصائية لتقديرات المشرفين التربويين حول درجة توافر معايير الجودة لدى المعلمين بحسب تخصص المشرف وجنسه. واختتمت الدراسة بالتاكيد على تصميم البرامج التي تدعم تطبيق معايير الجودة في التعليم.

وطرح شاهين وشندي (2009) في دراستهما جودة التعليم من منظور اسلامي، السؤال الرئيس التالي: ماهي معايير جودة عناصر العملية التعليمية من منظور اسلامي؟ وتوصلت الدراسة الى أن هناك معايير ابعد من مفهوم الجودة (العلماني) لتحقيق الاتقان وهو مرهون بالامانة والاخلاص في العمل والتأكيد على المسؤلية الفردية وتركزت معايير التقويم من منظور اسلامي على تعدد وسائل التقويم وشمول ادواته وتوظيف نتائجه في تطوير التعليم مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وربط التعليم ببيئة المتعلم واعتبار التدريس امانة، وتركزت معايير جودة الاهداف على استمرارية التعلم واثارة التفكير العلمي والبحث والاستقصاء وجميعها مطالب قرآنية والتاكيد على الموضوعية والعدل والمساواة واحترام انسانية الانسان.

واستهدفت دراسة الخطيب (2007) إلقاء الضوء على مفهوم الجودة الشاملة في التعليم من خلال مناقشة الرؤى الفكرية المختلفة التي تناولت معايير الجودة الشاملة ونماذجها، وكيفية ضبطها، ومجالات تطبيقها في المؤسسات التعليمية.وتوصلت الدراسة إلى أن الجودة الشاملة للتعليم تمثل استراتيجية متكاملة لتطوير المؤسسات

التعليمية، واقترحت عدة توصيات لتفعيل ضبط الجودة في التعليم وضمان تحسين الممارسات التعليمية لزيادة كفاءتها وإتقانها وتميزها.

وكشفت دراسة الورثان (2007) عن مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم بمحافظة الأحساء، والعوامل التي تشجعهم على تقبل معايير الجودة الشاملة في التعليم، والمعوقات التي تحد من تقبلهم لهذه لمعايير، والمقترحات التي تفعل تقبلهم للمعايير، على اعتباران معرفة مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم من الخطوات الضرورية في تحقيق الجودة الشاملة، حيث يصعب تحقيق النجاح دون التعرف على مدى تقبل المعنيين كون آرائهم واتجاهاتهم تمثل ركيزة أساسية في هذه العملية التعليمية التربوية.وانتهت الدراسة بالنتائج التالية:

1. حظيت جميع معايير الجودة الشاملة في التعليم المتعلقة بالمعلم على تقبل بدرجة كبيرة من قبل المعلمين بإدارة التربية والتعليم بمحافظة الأحساء.
2. حصل معيار توفير المناخ التعليمي الملائم والتقيد به والحفاظ عليه على أعلى درجات التقبل بالنسبة لبقية معايير الجودة الشاملة في التعليم.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم في جميع متغيرات الدراسة (المؤهل الدراسي، نوعه، مدة الخبرة في التدريس– المرحلة الدراسية) ماعدا متغير الجنسية فكانت الفروق لصالح المعلمين غير السعوديين، وهذا يعني ضرورة الاهتمام بالمعلم السعودي والاعتناء بإعداده.
4. حظيت جميع العوامل التي تشجع المعلمين على تقبل معايير الجودة الشاملة بدرجة تقبل كبيرة من قبل المعلمين، وحصل عامل الاهتمام بالجانب الإنساني في العمل على أعلى درجة في المتوسط الحسابي من وجهة نظر أفراد العينة.

وطرح عبد الفتاح وشندي (2004) في دراستهما جودة التعليم من منظور اسلامي، السؤال الرئيس التالي: ماهي معايير جودة عناصر العملية التعليمية من منظور اسلامي؟ وتوصلت الدراسة الى ان هناك معايير ابعد من مفهوم الجودة (العلماني) لتحقيق الاتقان وهو مرهون بالامانة والاخلاص في العمل والتأكيد على المسؤلية الفردية وتركزت معايير التقويم من منظور اسلامي على تعدد وسائل التقويم وشمول ادواته وتوظيف نتائجه في تطوير التعليم مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وربط التعليم ببيئة المتعلم واعتبار التدريس امانة، وتركزت معايير جودة الاهداف على استمرارية التعلم واثارة التفكير العلمي والبحث والاستقصاء وجميعها مطالب قرانية والتاكيد على الموضوعية والعدل والمساواة واحترام انسانية الانسان.

ووصف عليمات(2004) عضو هيئة التدريس بالسمات التالية في عصر الجودة الشاملة:

1- السمات الشخصية: كالمرونة في التفكير والثقة بالنفس واحترام الاخرين .
2- الكفايات المهنية: كاحترام مهنته والدفاع عنها بما فيها الطلبة
3- الكفاءة التربوية: وهي المعرفة بالاساليب والطرق التربوية الحديثة.
4- الخبرات الموقفية: وهي الاستجابة لمتطلبات المرحلة الراهنة
5- الكفاءة العلمية: الالمام بالمعلومات والخبرات المتنوعة والهادفة.
6- الكفاءة الاتصالية والرغبة في العمل وطبقت جويلي (2003) دراسة بعنوان المتطلبات التربوية لتحقيق مجالات الجودة التعليمية في المدارس المصرية، وهدفت الدراسةالى الكشف عن متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في مجال التعليم،ومعرفة المبررات التي تستدعي تطبيق الجودة في النظام التعليمي، ومن اجل تحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الميداني، حيث اشارت نتائج الدراسة الى ان متطلبات تحقيق الجودة هي تحديد الاهداف والافكار واشراك جميع الاطراف المستفيدة والتركيز على المناخ التعليمي والادارة الواعية والمخرجات التعليمية والتأكيد على التحسن المستمر والتغذية الراجعة.

وعرض دارلن (Darlin,2002) الصفات الواجب توفرها في جودة المعلم وذلك في الدراسة المسحية التي اجراها على خمس ولايات امريكية، وتبين من هذه الصفات ما يلي:

1- الخبرة التدريسية.
2- الالمام بالمحتوى المعرفي.
3- القدرة اللفظية.
4- اجتياز الاختبارات التاهيلية.
5- التطوير المستمر في عملية التدريس.
6- الحماس لعملية التعليم.
7- اكتساب بعض سلوكيات التدريس.
8- المرونة والابداع.

وكشفت دراسة الرجب (2001) عن مدى قابلية نظام الجودة الشاملة للتطبيق في المدارس الشاملة في محافظة اربد، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في هذه المدارس، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث استبانة قام على اعدادها وتطويرها، ضمت (64) فقرة موزعة في (6) مجالات هي: الادارة المدرسية، والهيئة التدريسية والطلبة، والمناهج الدراسية، والامكانيات المادية، والتقييم. وتوصلت الدراسة الى ان قابلية تطبيق نظام الجودة الشاملة في

التعليم تراوحت ما بين المتوسطة والعالية. واوصى الباحث في ختام دراسته الى وضع برامج تدريبية شاملة لمفاهيم واساليب ادارة الجودة الشاملة لجميع العاملين في التعليم.

يتضح من عرض الدراسات السابقة ان تطبيق معايير الجودة الشاملة في مراحل التعليم المختلفة يتطلب تضافر كافة الجهود المادية والبشرية، وذلك من خلال التركيز على:

- دور المعلم المحوري واعداده علميا ومسلكيا ومعرفيا.
- الانتماء والرغبة الصادقة والاخلاص والانظباط في العمل.
- البحث والتفكير العلمي وتكنولوجيا التعليم.
- التركيزعلى المعرفة وكيفية انتاجها وادارتها واستغلالها وتوظيفها بالشكل الصحيح.
- ربط التعليم بالحياة والمجتمع والانفتاح على العالم في اطار المحافظة على الهوية والثقافة الوطنية.
- المشاركة في الحوار والنقاش واحترام الراى والراى الاخر.
- العدالة والمساواة والديمقراطية في التعليم.
- التدريب النوعي والتطوير الذاتي للمعلم لمواكب متطلبات العصر.
- التنويع في اساليب التعليم بما يتوافق مع مصالح الطلبة.
- الادارة النوعية والمناخ التعليمي الواعي لمتطلبات المرحلة الراهنة.
- احترام الوقت وادارته والحفاظ علي النظام.
- التقويم الهادف والتغذية الراجعة والمتابعة المستمرة

الطريقة والإجراءات: كان الهدف من هذه الدراسة هو تسليط الضوء على درجات تطبيق معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية لمعايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في منطقة اربد. ويبين هذا الفصل مجموعة الإجراءات والطرق التي اتبعت لتطوير اداة الدراسة وصدقها وثباتها، ومن ثم مجتمع الدراسة وعينتها ومعالجاتها الاحصائية واجراءات تنفيذها.

- ❖ **أداة الدراسة:** تم الرجوع الى قائمة معايير الجودة الشاملة الدولية الصادرة عن منظمة اليونسكو والمعمول فيها لدى معلمي المرحلة الثانوية في وزارة التربية والتعليم الاردنية واعتمادها كأداة للدراسة .
- ❖ **صدق الاداة:** يعتبر الصدق من الأمور الهامة الواجب توفرها في أداة الدراسة، وهو قدرتها على قياس ما صممت لقياسه، ومعرفة مدى مناسبة الفقرات للغرض الذي أعدت من اجله. وللتأكد من صدق الأداة والتحقق من صلاحيتها من حيث الصياغة والوضوح والشمولية، فقد اعتمد الباحث الصدق المنطقي ،لذلك عرضت الأداة (الاستبانة) على ثمانية محكمين من ذوي الخبرة والكفاءة والتدريس للجوانب المتعلقة بالجودة الشاملة وإبعادها في جامعات اليرموك والبلقاء التطبيقية واربد الأهلية ومديريات التربية والتعليم، بغرض توفير البيانات والمعلومات عن صدق المحتوى لهذه الأداة (Content Validity). بناء" على واقع أراء المحكمين وملاحظاتهم واقتراحاتهم، أجريت بعض التعديلات المتعلقة بتصحيح بعض الفقرات وتعديل الأخرى، وإعادة ترتيبها وصياغتها، فاستقر العدد النهائي على (73) فقرة، انطوت تحت (10) مجالات. والملحق رقم (1) يبين الصورة الكاملة لهذه الأداة.
- ❖ **ثبات الأداة:** يعد الثبات من المتطلبات الرئيسة في أداة الدراسة، كي تعطي اتساقا في النتائج عندما تطبق مرات متعددة، وللتأكد من ثبات الأداة، تم حساب الثبات والاتساق الداخلي للاداة ككل ومجالاتها من خلال استخدام معادلة كرونباخ الفا. والجدول رقم (1) يبين تفاصيل معاملات الثبات.

جدول رقم (1)

معاملات الثبات لاداة الدراسة ومجالاتها

	المجال		عدد الفقرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	معامل الثبات
تنسيق المعرفة وتطويرها	1-8		4.45	o.54	0.85	
تنمية مهارات التفكير	9-28		3.80	0.38		0.80
توفير بيئة صفية معززة للتعلم	29-33		3.40	0.51		0.83
توظيف تقنية المعلومات في التعلم	34-39		3.53	0.37		0.87
تفريد التعليم	40-43		3.42	0.38		0,86
ربط المدرسة بالمجتمع	44-47		3.53	0.45		0.88
العناية باساليب التقويم	48-53		3.24	0,48		0,78
النشاط غير الصفي	54-60		3.26	0.56		0.77
ترسيخ حب الوطن والانتماء اليه	61 - 66		3.48	0.37		0.83
الدعوة الى التسامح	67-73		3.60	0.38		0.80
	الاداة ككل			**3.62**	**0.32**	**83.2**

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين (مشرف مبحث) والبالغ عددهم (80) مشرفا ومشرفة، بحسب المعلومات الصادرة من رؤساء اقسام الاشراف في مديريات التربية والتعليم (الاولى والثانية والثالثة) في منطقة اربد، وعليه فان هذا المجتمع هو بمثابة عينة الدراسة. والجدول رقم (2) يبين تفاصيل هذه العينة.

جدول رقم (2)

توزيع افراد عينة الدراسة(المشرفين التربويين) حسب متغيراتها

المتغير	المستوي / الفئة	العدد	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	دكتوراه	26	32.5
	ماجستير	54	36.3
	المجموع	80	100.0
الجنس	ذكر	68	85.0
	انثى	12	15.0
	المجموع	80	100.0
حسب الجنس ذكور	المؤهل العلمي دكتوراه	23	28.8
	ماجستير	45	56.2
	المجموع	68	85.0
اناث	دكتوراه	3	3.8
	ماجستير	9	11.2
	المجموع	12	15.0

إجراءات الدراسة وتطبيقها:

- تم التنسيق مع الجهات ذات العلاقة لغايات تسهيل مهمة الباحث في تطبيق الدراسة.
- قام الباحث بالاجتماع مع رؤساء اقسام الاشراف وبعض المشرفين في مديريات التربية والتعليم الثلاثة مستفسرا منهم عن بعض القضايا المتعلقة بالاشراف التربوي، ومدى التزام المعلمين بتطبيق معايير الجودة في التعليم، وذلك من خلال المساعدة في توصيل الاستبانات (اداة الدراسة) الى كل مشرفة ومشرف معني بالاجابة عليها.

- تم توزيع (85) استبانة (أداة الدراسة) على عينة الدراسة المشاركين في الإجابة عليها، وبعد إعطائهم الوقت اللازم، تم استرجاع (80) استبانة، واعتمادها لغايات التحليل الإحصائي، بعد ان اسقط الباحث (5) استبانة لعدم صلاحيتها، والجدول رقم (2) يبين تفاصيل هذه العينة.

التحليل الإحصائي وعرض النتائج

تكونت أداة الدراسة من استبانة رئيسة ضمت (73) فقرة عكست معايير الجودة الشاملة الدولية في التعليم المدرسي. اما عدد المشرفين والمشرفات (عينة الدراسة) المشاركين في الإجابة على اداة الدراسة بلغ (80) مشرفا ممن يمارسون مهامهم (كمشرف مبحث) في مديريات التربية والتعليم الثلاثة في منطقة اربد. وقد طرح امام كل عبارة وبحسب مقياس لكرت خمس خيارات هي: عالية جدا، عالية، متوسطة، متدنية، متدنية جدا. فأعطيت الإجابة العالية جدا 5 علامات، والإجابة العالية 4 علامات، والإجابة المتوسطة 3 علامات ،والمتدنية علامتان والمتدنية جدا علامة واحدة. وبعد الإجابة على جميع الاستبانات، تم جمعها وإيداعها للحاسوب لإجراء المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) لحساب ما يلي :

- معامل الارتباط لأداة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمجالات الاستبانة.
- فحص الفرضيات باستخدام تحليل التباين الأحادي والثنائي والمتعدد.

ولتفسير إجابات أفراد عينة الدراسة تم استخدام المعيار الإحصائي الآتي:

1.00 – 1.49	بدرجة متدنية جداً
1.50 – 2.49	بدرجة متدنية
2.50 – 3.49	بدرجة متوسطة
3.50 – 4.49	بدرجة عالية
4.50 – 5.00	بدرجة عالية جداً

وفيما يلي عرض لهذه النتائج كما وردت في أسئلة الدراسة.

السؤال الأول: ما درجة تطبيق معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية لمعايير الجودة الشاملة الدولية في التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في منطقة اربد؟.

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة (المشرفين التربويين) على كل مجال من مجالات أداة الدراسة، والجدول (3) يبين تفاصيل ذلك.

جدول (3)

المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة (المشرفين التربويين) على كل مجال من مجالات أداة الدراسة مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الرتبة
1	تنسيق المعرفة وتطويرها	4.45	0.54	عالية	1
9	ترسيخ حب الوطن والانتماء اليه لدى الطلبة	3.94	0.37	عالية	2
2	تنمية مهارات التفكير	3.80	0.38	عالية	3
10	الدعوة الى التسامح	3.60	0.35	عالية	4
4	توظيف تقنية المعلومات في التعليم	3.53	0.37	عالية	5
6	ربط المدرسة بالمجتمع	3.53	0.45	عالية	6
5	تفريد التعليم	3.42	0.38	متوسطة	7
3	توفير بيئة صفية معززة للتعليم	3.40	0.51	متوسطة	8
8	النشاط غير الصفي	3.26	0.56	متوسطة	9
7	العناية بأساليب التقويم	3.24	0.48	متوسطة	10
	الأداة ككل	3.62	0.32	عالية	

يتبين من الجدول (3) ان المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة (المشرفين التربويين) تراوحت بين (3.24) إلى (4.45) وبدرجة تقدير تراوحت بين (متوسطة) و(عالية)، حيث جاء المجال الأول (تنسيق المعرفة وتطويرها) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.45) وانحراف معياري (0.54) وبدرجة تقدير (عالية)، وتلاه مجال (ترسيخ حب الوطن والانتماء إليه لدى الطلبة) في

المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.94) وانحراف معياري (0.37) وبدرجة تقدير (عالية)، وهكذا حتى مجال (العناية باساليب التقويم) الذي احتل المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي (3.24) وانحراف معياري (0.48) وسبقه مجال (النشاط غير الصفي) الذي احتل المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (3.26) وانحراف معياري (0.56) وبدرجة تقدير (متوسطة). وبلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة (المشرفين التربويين)على الأداة ككل (3.62) بانحراف معياري (0.32) وبدرجة تقدير (عالية).كما يتبين من الجدول (3) ان ستة مجالات من أصل عشرة مجالات جاءت بدرجة تقدير عالية، وأربعة مجالات جاءت بدرجة تقدير متوسطة.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة (المشرفين التربويين)على فقرات أداة الدراسة ككل والمتعلقة بدرجة تطبيق معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية لمعايير الجودة الشاملة الدولية في التعليم تعزى لمتغير (الجنس، والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما)؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة (المشرفين التربويين) على الأداة ككل، وحسب متغير (الجنس، والمؤهل العلمي)، والجدول رقم (4) يبين تفاصيل ذلك.

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة (المشرفين التربويين)على الأداة ككل وحسب متغير (الجنس، والمؤهل العلمي)

المؤهل العلمي	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دكتوراة	ذكر	23	3.64	0.44
	انثى	3	3.68	0.40
	الكلي	26	3.67	0.43
ماجستير	ذكر	45	3.57	0.26
	انثى	9	3.62	0.24
	الكلي	54	3.59	0.25
الكلي	ذكر	68	3.60	0.33
	انثى	12	3.65	0.27
	الكلي	80	3.62	0.32

يتبين من الجدول وجود فروق ظاهرية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة (المشرفين التربويين) على الأداة ككل والمتعلقة بدرجة تطبيق معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية لمعايير الجودة الشاملة الدولية في التعليم وحسب متغير (الجنس، والمؤهل العلمي)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق؛ تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA)، والجدول رقم(5) تفاصيل يبين ذلك.

جدول (5)

نتائج تحليل التباين الثنائي لمتوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة (المشرفين التربويين)على الأداة ككل وحسب متغير (الجنس، والمؤهل العلمي)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	0.104	1	0.104	0.989	0.323
الجنس	0.136	1	0.136	1.292	0.259
الجنس×المؤهل العلمي	0.013	1	0.013	0.119	0.731
الخطأ	7.999	76	0.105		
المجموع	8.251	79			

يتبين من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة (المشرفين التربويين) على الأداة ككل والمتعلقة بدرجة تطبيق معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية لمعايير الجودة الشاملة الدولية في التعليم يعزى لمتغير (الجنس، والمؤهل العلمي) والتفاعل بينهما.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة (المشرفين التربويين) على كل مجال من مجالات الأداة وحسب متغير (الجنس، والمؤهل العلمي)، والجدول (6) يبين تفاصيل ذلك.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة (المشرفين التربويين) على كل مجال من مجالات الأداة وحسب متغير (الجنس، والمؤهل العلمي)

المجال	الجنس	المؤهل العلمي					
		دكتوراة		ماجستير		الكلي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1- تنسيق المعرفة وتطويرها	ذكر	4.07	0.58	4.02	0.49	4.03	0.52
	أنثى	4.63	0.00	3.93	0.68	4.10	0.66
	الكلي	4.13	0.57	4.00	0.52	4.05	0.54
2-تنمية مهارات التفكير	ذكر	3.85	0.45	3.75	0.34	3.78	0.38
	أنثى	4.02	0.26	3.84	0.41	3.89	0.38
	الكلي	3.87	0.43	3.76	0.35	3.80	0.38
3- توفير بيئة صفية معززة للتعليم	ذكر	3.47	0.53	3.30	0.47	3.36	0.50
	أنثى	3.60	1.04	3.67	0.30	3.65	0.51
	الكلي	3.48	0.58	3.36	0.47	3.40	0.51
4-توظيف تقنية المعلومات في التعليم	ذكر	3.54	0.45	3.49	0.33	3.50	0.37
	أنثى	3.72	0.35	3.65	0.41	3.67	0.38
	الكلي	3.56	0.44	3.51	0.34	3.53	0.37
5-تفريد التعليم	ذكر	3.43	0.50	3.38	0.27	3.40	0.36
	أنثى	3.67	0.72	3.53	0.40	3.56	0.47
	الكلي	3.46	0.51	3.40	0.30	3.42	0.38
6- ربط المدرسة بالمجتمع	ذكر	3.52	0.61	3.55	0.38	3.54	0.46
	أنثى	3.58	0.63	3.47	0.34	3.50	0.40
	الكلي	3.53	0.60	3.54	0.37	3.53	0.45
7-العناية باساليب التقويم	ذكر	3.14	0.60	2.96	0.40	3.02	0.48
	أنثى	3.06	0.67	3.17	0.49	3.14	0.51
	الكلي	3.13	0.60	2.99	0.41	3.04	0.48
8- النشاط غير الصفي	ذكر	3.32	0.63	3.21	0.54	3.25	0.57
	أنثى	3.43	0.52	3.33	0.53	3.36	0.51
	الكلي	3.34	0.61	3.23	0.53	3.26	0.56
9- ترسيخ حب الوطن والانتماء اليه لدى الطلبة	ذكر	3.82	0.51	3.84	0.27	3.84	0.36
	أنثى	3.89	0.42	3.81	0.47	3.83	0.44
	الكلي	3.83	0.49	3.84	0.30	3.84	0.37
10- الدعوة الى التسامح	ذكر	3.60	0.44	3.59	0.28	3.59	0.34
	أنثى	3.76	0.46	3.65	0.47	3.68	0.45
	الكلي	3.62	0.43	3.60	0.31	3.60	0.35

يتبين من الجدول وجود فروق ظاهرية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة (المشرفين التربويين) على كل مجال من مجالات الأداة وحسب متغير (الجنس، والمؤهل العلمي).

مناقشة النتائج

كان الهدف من هذه الدراسة هو الإجابة على السؤال الرئيس التالي: ما درجة تطبيق معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية لمعايير الجودة الشاملة الدولية في التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في منطقة اربد؟. ولهذه الغاية تم اعتماد قائمة معايير الجودة الدولية الشاملة في التعليم، كاداة للدراسة، بعد التاكد من صدقها وثباتها. وسيناقش هذا الفصل نتائج الدراسة كما جاء في أسئلتها وفرضياتها، وبناء على البيانات الاحصائية لكل مجال من مجالات الاداة العشرة.

السؤال الأول: ما درجة تطبيق معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية لمعايير الجودة الشاملة الدولية في التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في منطقة اربد؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتقديرات (المشرفين التربويين) على كل مجال من مجالات أداة الدراسة والمتعلقة بدرجة تطبيق معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية لمعايير الجودة الشاملة الدولية في التعليم مرتبة ترتيباً تنازلياً بحسب ما جاء في الجدول رقم(3). وقد تميزت هذه الدرجات بنوع من الاتزان والموضوعية، اذ لم يظهر أية تطرف في المتوسطات الحسابية لدرجات التطبيق سواء كانت ايجابا ام سلبا، الا ان المعدل العام للمتوسطات الحسابية لدرجات الموافقة(3.62) جاء عاليا متجاوزا النسبة المقبولة تربويا وهي (80%). ويتبين من الجدول (3) ان المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة (المشرفين التربويين) تراوحت بين (3.24) إلى (4.45) وبدرجة تقدير تراوحت بين (متوسطة) و(عالية)، حيث جاء المجال الأول (تنسيق المعرفة وتطويرها) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.45) وانحراف معياري (0.54) وبدرجة تقدير (عالية)، تلاه مجال (ترسيخ حب الوطن والانتماء إليه لدى الطلبة) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.94) وانحراف معياري (0.37) وبدرجة تقدير (عالية)، وهكذا حتى مجال (العناية باساليب التقويم) الذي احتل المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي (3.24) وانحراف معياري (0.48) وسبقه مجال(النشاط غير الصفي) الذي احتل المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (3.26) وانحراف معياري (0.56) وبدرجة تقدير (متوسطة). كما يظهر في الجدول رقم (3) ان ستة مجالات من أصل عشرة مجالات جاءت بدرجات تقدير عالية، وأربعة مجالات جاءت بدرجات تقدير متوسطة.

ويمكن النظر الى معظم إجابات أفراد عينة الدراسة بعين من الارتياح والتفاؤل بجدية المشرفين التربويين في اشرافهم ومتابعتهم لتوجهات المعلمين وسلوكياتهم في الميدان من خلال توظيف التقنيات التعليمية والمستحدثات التربوية المعاصرة في المواقف التعليمية، وفي مقدمتها تنسيق المعرفة وتطويرها، وتنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، وذلك في ظل ما تبذله الحكومة من جهود مشتركة عبر مشروع التطوير التربوي (Educational Reform For Knowledge Economy) الهادف الى دعم التعليم وتجويده وتحسين نوعيته والارتقاء بمخرجاته، بما يتناسب وحاجات سوق العمل، ومتطلبات المجتمع، للحاق بركب الحضارة والدول المتقدمة، لان المعرفة أصبح تشكل الركيزة الأساسية التي سيبنى عليها تجويد التعليم حاضرا ومستقبلا أي كان مستواه (الهاشمي وصومان،2009).

ان حقوق الإنسان وحرياته تشغل بال المفكرين والسياسيين والتربويين، فأصبحت تحضي بمكانة بالغة الأهمية في المناهج والمواد الدراسية المتخصصة في حقوق الإنسان وحرياته في التعليم، فقامت الأمم المتحدة بإدخال مقررات دراسية خاصة بحقوق الإنسان وحرياته الأساسية في كافة المراحل الدراسية المدرسية والجامعية، وطالبت اليونسكو بربط المدرسة في المجتمع المحلي وبأنشطته وقوانينه المختلفة من خلال مواقف الحياة اليومية.

ان التعليم فلسفة شاملة للحياة، ورسالة حضارية خالدة تتصف بالديمومة والحيوية والاستمرارية، للأمة افرادا وجماعات، فهو الطريق الوحيد والسبيل الأمثل للتنمية البشرية، والعدالة الاجتماعية، وتكافؤ الفرص التعليمية، والتسامح والحرية والديمقراطية والمشاركة والمنافسة الشريفة ،من اجل ترسيخ حب الوطن والانتماء اليه، والحفاظ على هويته وثقافته، وضمان تنميتها ومواكبتها لمتطلبات العصر وتحدياته ، والتفاعل مع ثقافات وحضارات الأمم الأخرى على اساس مبدا العالمية والإنسانية، وليس مبدأ العولمة الذي يتعدى على الخصوصيات الثقافية والحضارية للأمم الأقل تقدما من النواحي التكنولوجية والتعليمية والاقتصادية، كما تتضح إرهاصاتها منذ بداية هذا القرن، وأخطارها تزداد يوما بعد يوم، مما جعل المجتمعات والحكومات مشغولة بجودة تعليمها، لمواجهة ومواكبة التطورات السائدة في العالم (محاسنة،2003). وبهذا الخصوص فقد ذكرت مؤثمن (2004) ان وزارة التربية والتعليم انجزت عدد من المشاريع التقنية والإدارية لدعم توجهات الحكومة نحو جودة التعليم، كحوسبة التعليم في بعض المراحل والمناهج التعليمية وإدخال تكنولوجيا المعلومات واتخاذ كافة الإجراءات وتهيئة الظروف والسبل التي تكفل النجاح الحقيقي لمثل هذه المشاريع.

وحول تدني درجات تطبيق المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في مجال (العناية باساليب التقويم) ومجال (النشاط غير الصفي)....الخ، فان الباحث يعزي احتمال ذلك الى ان بعض المعلمين لا يدركون اهمية هذا البعد كغيره من الابعاد الاخرى المكملة للعملية التعليمية.فعملية التقويم ليست غاية في حد ذاتها، ولا هي مسألة عارضة، اوهي نهاية المطاف التعليمي بالنسبة للعملية التعليمية. انها مكون رئيس من مكوناتها، يتم من خلالها التعرف على مدى تطابق الاداء مع الاهداف،ومساعدة الطلبة على توضيح المعارف والمعلومات وتثبيتها وتكاملها، تسهيلا لعمليتي الاحتفاظ والانتقال لدى الطلبة،وتاكيدا لحسن سير التعليم، واجراءات التدريس، والتخطيط للانشطة التعليمية وتنفيذها، لان التقويم في حد ذاته خبرة تعليمية فعالة وعملية مستمرة تبدا قبل تنفيذ النشاطات التعليمية وترافقها وتتلوها،باستخدام البيانات اوالمعلومات او المشاهدات التي يوفرها القياس، وصولا الى قرارات واحكام تتعلق

بالسبل المختلفة للعملية التعليمية.ونظرا لتشعب العملية التعليمية وزيادة اهميتها في الوقت الراهن،فانها معنية بالمراجعة الدورية، للتحقق من نجاحها، وكفاءة وضعها الحالي،وقدرتها على تنفيذ اهدافها ومخططاتها. بحيث لا يمكن تصور وجود مدرسة ناجحة تعمل بدون برنامج تقويمي منظم، يبين مدى تطابق اداء الطلبة مع الاهداف التعليمية، واتخاذ القرارات الحكيمة الموجهة للجهود المستقبلية. وتجدر الاشارة الى ان بعض المعلمين قد لا يعرفون ايضا ان عملية التقويم الشائعة في الاوساط التعليمية، تعنى بالتحقق الكمي وليس الوصفي من مدى تعلم الطلبة، وتوفرالخصائص والصفات، او الانماط السلوكية لديهم، وفاعلية الاستراتيجيات التعليمية وانشطتها المختلفة، ويمكن للمعلم قياس هذه الجوانب اذا امتلك المعرفة الكافية باستخدام الوسائل والادوات المتنوعة، كالاختبارات والاستبانات والاستفتاءات والمقابلات والملاحظة....الخ

وبخصوص تدني درجات تطبيق المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في مجال (النشاط غير الصفي) ومجال (تفريد التعليم)....فان الباحث يعزي ذلك الي ان الانفجار المعرفي والتقدم التقني، والتطور السريع لنظم الاتصالات وشبكات المعلومات، والمكتشفات الالكترونية، التي القت بظلالها على مختلف جوانب الحياة، جعلت النظرة الى التعليم تخرج من اطارها التقليدي المبني على الحفظ والتلقين والتكرار، الى التعليم الذاتي والتشاركي والاكتشافي... المبني على مهارات البحث العلمي واكتشاف المعرفة وتطويرها وتوظيفها، لان معطيات العلم والتكنولوجيا وتحديات العصر، وضعت الطالب والمدرس امام خيارات لابد منها، وهي الدخول الى عالم المعرفة والانترنيت والعولمة، من اجل مواكبة ديناميكية الحياة وجودتها تطورها.

وجاء في وثيقة منتدى التعليم في اردن المستقبل عام 2002، ان دور المعلم في تطبيق معايير الجودة الشاملة في التعليم، لا يقل أهمية عن دور المتعلم، فعليه اي المعلم ان يعمل مع فريق متكامل في بيئة تعليمية جاذبة، وبخطوات منطقية هادفة، ونشاطات تعاونية اثرائية مرنة وحرة، وحوارات ساخنة معززة بالتغذية الراجعة الناقدة، تبعث في المتعلمين حب المشاركة، وتشجعهم على التفكير الواعي البناء، وخلق المعرفة وتطويرها وتعديلها، بعيداً عن الأساليب التقليدية، وجعله قادرا عل فهم معاني الحياة، وإدراك مضامينها، ومعرفة الحقوق والواجبات التي تمليها عليه متطلبات الحياة، من خلال المشاركة في الرأي والحوار وحرية التعبير، والمواطنة الصالحة،وكسب العيش الكريم، من اجل بناء الذات، ليكون بمقدور المتعلم اداء الدور المناط به بصورة فاعلة وبدرجة إتقان عالية وجودة متميزة.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات (المشرفين التربويين) المتعلقة بدرجة تطبيق معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية لمعايير الجودة الشاملة الدولية في التعليم بحسب متغير (الجنس، والمؤهل العلمي)؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الثنائي لتقديرات أفراد عينة الدراسة (المشرفين التربويين) على الأداة ككل وحسب متغير (الجنس، والمؤهل العلمي)، والجدول رقم (4) يبين وجود فروق ظاهرية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة (المشرفين التربويين) على الأداة ككل، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق؛ تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA)، والجدول رقم (5) يبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة (المشرفين التربويين) على الأداة ككل والمتعلقة بدرجة تطبيق معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية لمعايير الجودة الشاملة الدولية في التعليم يعزى لمتغير (الجنس، والمؤهل العلمي). وهذا يعكس مدى الاهمية التي يبديها جميع المشرفين التربويين وانسجام ارائهم حول الدور الذي يضطلعون به تجاه مهامهم الاشرافية الميدانية،بالرغم من اختلاف جنسهم ومؤهلاتهم العلمية، لان الاشراف التربوي يرتبط بالتنظيم والرقابة والتنسيق والتوجيه،ويعتمد نجاحه على عدة عوامل تتعلق بمهارة مدير المدرسة والمعلمين ومؤهلاتهم وخبراتهم وتكوينهم النفسي والاجتماعي، وطبيعة نوع العمل اوالمهمة التي يقوم بها المعلم وتخصصه، ومدى كفاءة وفاعلية وسائل الاتصال المستخدمة بين المعلمين والطلبة، والعلاقات العامة بينهم، والموقع الجغرافي للمؤسسة(عليان،2002). والتعليم أي كان مستواه، شأنه شأن بقية القطاعات الأخرى التي انصرفت الى التغيير والتحديث، استجابة لمتطلبات الجودة، وتحديات العولمة وثورة المعلومات، حيث تؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة على ضرورة مواكبة السياسات التعليمية لمفردات القرن الحادي والعشرين المتسمة بالثورة التكنولوجية التطبيقية والانفجار المعرفي والتكتلات الاقتصادية، لان التعليم غدا يشكل قاطرة التنمية التي يقودها صانعوا التعليم من مفكرين ومشرفين ومبدعين، يتحملون الدور القيادي لتسيير وتوجيه دفة النماء والتقدم. فالأساليب والأنماط التعليمية التقليدية لم تعد قادرة على مواجهة مستجدات المرحلة الراهنة، وأصبح من الضروري إتباع الأساليب الايجابية العملية الحديثة، بمشاركة كافة أطراف العملية التعليمية، ضمن برامج وسياسات وفلسفات شاملة وهادفة، تتسم بالأداء النوعي والجودة العالية، وتعكس الرؤى المستقبلية

للتعليم، وتلتزم بالمعايير الوطنية والمواثيق الدولية المرتبطة بحقوق الإنسان، والمواطنة الصالحة، والانتماء والحرية والتسامح، والتعامل مع التكنولوجيا، بروح من المنافسة الشريفة وتعدد مصادر التعلم (الكيلاني،2001).

السؤال لثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات (المشرفين التربويين) على كل مجال من مجالات الاداء بحسب متغير (الجنس، والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما)؟.

لاجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، والجدولين رقم (5،6) يبينان عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة (المشرفين التربويين) على كل مجال من مجالات الأداة بحسب متغير (الجنس، والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما). وتؤكد هذه الاجابة النظرة التكاملية لاجابات المعلمين على اداة الدراسة من جهة، ولعمل المشرف التربوي، وارتباطه بمدخلات العملية التعليمة ارتباطا متبادلا، بغية الارتقاء باداء المعلم ، تضمن الجودة العالية للتعليم ورفع سوية مخرجاته ،بما يتفق مع حاجات الطلبة وطموحات ابناء المجتمع.

الاستناجات: ان التحديات التي تلوح في الافق تحديات جسام، وقد تتوفر الإرادة والمبادرة والقدرة على مواجهتها، اذا تم التخلص من بعض القيود التي تعترض سبل المسيرة التعليمية، ورتبّ البيت الداخلي للتعليم على أسس علمية واضحة، ورؤى جلية ،بما يجعل مدخلاته ومخرجاته تحقق متطلبات المرحلة الراهنة. فعجلة الزمان لا تعود الى الوراء، وإنما يجب الكف عن المغالاة والتقليد، والعودة الى التربية الحقيقية،كما فعل اليابانيون، بدءا من الأسرة والطفل، مرورا بالمدرسة والمجتمع والجامعة، وصولا الى مخرجات تعليمية متقنة عالية الكفاءة والجودة. لان العقل والمعرفة هما المرتكزان الأساسيان لمتطلبات الجودة، فنجاح أي عمل مرهون بمدى التخطيط العلمي والهادف، وتهيئة كافة الظروف المناسبة والسبل المادية والمعنوية والبشرية، واتخاذ الإجراءات،التي تكفل إنجاح اية خطة تصب في دعم برامج الجودة الشاملة في التعليم.

التوصيات:

أمام هذا التقدم العلمي والمعلوماتي،وتأثيراته الحالية والمستقبلية وخاصة في الميادين التربوية والتعليمية، وفي ظل ما جاء في ادبيات الدراسة ونتائجها، يوصي الباحث بما يلي:

- ❖ تبني سياسات تعليميةوادارية هادفة و داعمة لتوجهات الحكومة نحو تطبيق برنامج الجودة في التعليم والذي شرعت به منذ عام 2003.
- ❖ الالتفات الى المعلمين والاهتمام بهم، ورفع كفايتهم، والارتقاء بهم من كافة الجوانب.
- ❖ إعادة النظر في البرامج والمناهج التعليمية المدرسية وضبط جميع مدخلاتها مخرجاته بما يحقق متطلبات الجودة العالية التي تلبي حاجات سوق العمل وطموحات ابناء المجتمع.
- ❖ ترسيخ مفهوم ثقافة التغيير والتطوير في المجتمع، واقناع الافراد بان هذا التغيير والتطوير مطلب وطني عصري.
- ❖ ان الاداء الجيد في الوقت الجيد من الكادر الجيد يعطي المنتج الجيد.
- ❖ *اعتماد اساليب التقويم والتدريب المستمرين للمعلمين، والإفادة من أدلة التقويم الذاتي التي صدرت من منظمات العمل العربي المشترك والمنظمات الدولية.
- ❖ اجراء المزيد من الدراسات التي تبين درجات تطبيق المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم في الاردن.

المراجع العربية والاجنبية:

1. ابو الهيجاء، شرين. (2007). *ادارة الجودة الشاملة في التعليم*، اربد: دار الكندي، الاردن
2. اوزي، احمد. (2005). *جودة التربية وتربية الجودة*. الدار البيضاء: مطبعة النجاح، 5-20
3. بخش، هاله، وياسين، نوال. (2009). *تصور مقترح لسمات معلم التعليم العام في ظل تحديات العولمة والتنافسية الاقتصادية والثقافية*، بحث مقدم الى المؤتمر العلمي الثاني "دور المعلم في عصر التدفق المعرفي، جامعة جرش الخاصة، الاردن.
4. جويلي، مها.(2002). *المتطلبات التربوية لتحقيق الجودة التعليمية*، الاسكندرية: دار الوفاء
5. البيلاوي، حسن، حسين. (2008). *الجودة الشاملة في التعليم*، ط1، عمان: دار المسيرة
6. الخطيب، محمد بن شحات. (2003). *الجودة الشاملة والاعتماد الاكاديمي في التعليم*،الرياض: دار الخريجين للنشر والتوزيع.
7. الخطيب، محمود. (2007). *مدخل لتطبيق معايير ونظم الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم*، بحث مقدم الى المؤتمر العلمي الرابع عشر (الجودة في التعليم العام)، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية.
8. شاهين، محمد عبد الفتاح وشندي، اسماعيل. (2009). *جودة التعليم في منظور اسلامي*. جامعة القدس المفتوحة.

9. عباس، محمود. (2003)، *ادارة الجودة الشاملة كمدخل لتطوير التعليم الثانوي في مصر*، مجلة التربية والتنمية، مصر، السنة الحادي عشر، ع 27، 158
10. عبد البكر، محمد. (2001). *اسس ومعايير نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية*، المجلة التربوية، ع60، جامعة الكويت.
11. عبدالفتاح، محمد وشندي، اسماعيل. (2009). *جودة التعليم في منظور اسلامي*، جامعة القدس المفتوحة.
12. عثمان، خديجة امام. (2009). *جودة المناهج واساليب التدريس*، بحث مقدم الى المؤتمر العلمي الرابع (التعليم وتحديات المستقبل)، جامعة سوهاج، مصر.
13. عليان، ربحي مصطفى. (2002). *ادارة وتنظيم مراكز مصادر التعلم*، ط1، عمان دارصفاء للنشر والتوزيع،225
14. عليمات، صالح ناصر. (2004). *ادارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية*، ط1، عمان: دارالشروق.
15. الرجب، غازي.(2001). *مدى قابلية نظام الجودة الشاملة للتطبيق في المدارس الشاملة في محافظة اربد*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الاردن
16. رزق، خالد حسن. (1996). *جودة خدمة العملاء*، الرياض: دار افاق الابداع العالمية للنشر والاعلام، السعودية.
17. غريب، عبد الكريم. (2007). *العوامل المسؤلة عن جودة التعليم*، مجلة عالم التربية المغرب، ع28.
18. مازن، حسام محمد. (2008). *التفكير، المعلوماتية، الجودة الشاملة، تحديات عالمية لمناهجنا التربوية*، بحث مقدم الى المؤتمر العربي الثالث" التعليم وقضايا المجتمع المعاصر، جامعة سوهاج، مصر
19. ماضي، محمد. (1996). *ادارة الجودة- مدخل النظام المتكامل*، القاهرة: دار المعارف
20. محاسنة، عادل محمد. (2003). *العولمة في التعليم العالي والبحث العلمي*، مجلة التربية، قطر، (144).
21. مرسي، محمد. (2007). *ادارة الجودة في الادارة المدرسية*، مجلة التربية، قطر، ع160، ص129 .
22. مرعي، توفيق.(2005) *شرح الكفايات التعليمية*، جامعة اليرموك، اربد.
23. مؤتمن، منى. (2004). *دور النظام التربوي الأردني في التقدم نحو الاقتصاد المعرفي في الأردن*، مجلة رسالة المعلم، وزارة التربية والتعليم، عمان، 43(1). 95
24. الهاشمي، عبد الرحمن وصومان، احمد ابراهيم. (2008). *درجة توافر معايير الجودة الشاملة لدى معلمي المرحلة الثانوية في الاردن من وجهة نظر المشرفين التربويين*، بحث مقدم الى
25. المؤتمر العلمي الثاني، (دور المعلم العربي في عصر التدفق المعرفي، جامة جرش الخاصة، الاردن
26. الهنداوي، احمد. (2001). *ادارة الجودة الشاملة*، معهد الادارة العامة، جامعة اليرموك، اربد .
27. الناصري، ادريس. (2007). *الجودة في التربية والتعليم*، مجلة فضاء التربية والتكوين_ المغرب .
28. النجار، فريد.(2003). *ادارة الجامعات بالجودة الشاملة*، ط2، عمان: دار النشروالتوزيع.
29. الورثان، عدنان بن احمد. (2007). *مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم في محافظة الاحساء*، بحث مقدم الى اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية بعنوان (الجودة في التعليم العام).
30. Darling, H.L. (2002). *Teacher quality and achievement: A review state Policy evidence.* Education policy analysis archives .Available: http: llalam.ed esu.edu./EPAA /.V8.N1
31. Darling, H, L. (2006*). Constructing 21st century teacher education*, Journal of teacher education**,** 57(2), 101td
32. Jaymanalini, G. (1999*). An over view of TQM in libraries*. DRTC workshop an information management
33. Walklin, l. (2001).*Teaching and learning in further and adult education* , London, British library

تجربة إنشاء نظام داخلي لمقارنة أداء البرامج الأكاديمية بجامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية

أ.د. عبد الله المهيدب*، د. عدنان قاضي**، أ.د. أحمد عكاوي***
*عميد عمادة الجودة، **وكيل العمادة لضمان الجودة، ***مستشار عمادة الجودة
جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية

الملخص:

تهتم عمادة الجودة بجامعة الملك سعود بتقييم الأداء الجامعي على المستوى المؤسسي والبرامجي وفق نظام جامعة الملك سعود لإدارة الجودة KSU-QMS. تم جمع البيانات التعليمية والبحثية والمجتمعية والإدارية من معظم البرامج الأكاديمية بالجامعة والتي بلغ عددها (88) برنامج موزعة على (17) كلية. تم تحليل البيانات وحساب (26) مؤشر ومقارنة النتائج وترتيبها في أربعة مجموعات هي البرامج الصحية والعلمية والانسانية والمجتمعية. أسفر التحليل عن وجود إجادة في العديد من المجالات على مستوى معظم البرامج مثلاالاحتفاظ بأعضاء هيئة التدريس، تدريب أعضاء هيئة التدريس والموظفين، ارتفاع عدد الاستشهادات بالبحوث، النشر العلمي في مؤتمرات ومجلات علمية محكمة، ارتفاع عدد المقررات التي تم تقييمها من قبل الطلاب، تحسين المقررات عن طريق اجراء بحوث، جودة المقررات من وجهة نظر الطلاب، تخرج الطلاب في موعدهم المحدد، نجاح الطلاب في السنة الأولى، تقييم الطلاب لخبراتهم التعليمية، توظيف الخريجين خاصة في مجال تخصصهم، عدد أجهزة الحاسب الآلي المتوفرة للطلاب، عدد اجهزة الحاسب الآلي نسبة الى عدد الطلاب، عدد الطلاب إلى أعضاء هيئة التدريس، وكفاية المرافق والتجهيزات من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس. كما توجد جوانب تحتاج الى تحسين مثل عمل الخريجين في تخصصهم الدقيق، استكمال الخريجين لدراسات اخرى بعد تخرجهم، عدد اعضاء هيئة التدريس الحاصلين على جوائز.

كما أوضحت الدراسة أن هناك تفاوت من برنامج إلى آخر في الأداء سواء على مستوى التخصصات المشتركة أو البرامج ككل. ويستدعي ذلك قيام وحدات ولجان الجودة والتخطيط بكل كلية وبرنامج بالنظر في أسباب انخفاض الأداء في المجالات التي تم تحديدها وإعداد خطة تنفيذية للتحسين. وكذلك إيجاد آلية للحفاظ على نقاط التميز وتزكيتها ومكافأة وتشجيع المسؤولين عن هذه الانجازات المتميزة، والقيام بإعداد دليل للممارسات الجيدة التي أوصلت إلى هذه النتائج المرضية للاستفادة بها من قبل البرامج والكليات الأخرى.

الكلمات المفتاحية: نظام إدارة الجودة، عمادة الجودة، جامعة الملك سعود، مؤشرات الأداء الرئيسة، البرامج الأكاديمية.

مقدمة:

أ. جامعة الملك سعود

تأسست جامعة الملك سعود في عام 1957م (1377هـ)، وتضم 23 كلية تشمل التخصصات العلمية والصحية والإنسانية والمجتمعية. يعملفي الجامعة حوالي 6785عضو هيئة تدريس بينهم 3493 حاصلين على الدكتوراه، 11169 موظف إداري، ويدرس بها حوالي 59000 طالب وطالبة منهم 52339 طالب في مرحلة البكالوريوس، 6688 طالب في مرحلة الدراسات العليا موزعين على41 برنامج دبلوم دون الجامعي، 91 برنامج بكالوريوس، 2 برنامج دبلوم عالي، 88 برنامج ماجستير، 37 برنامج دكتوراه.

يضم الهيكل التنظيميلجامعة الملك سعود ثماني وكالات هي: وكالة الجامعة، وكالة الجامعة للشؤون التعليمية والأكاديمية، وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي،وكالة الجامعة للتطوير والجودة، وكالة الجامعة لتطوير الأعمال، وكالة الجامعة للتخصصات الصحية، وكالة الجامعة للمشاريع، وكالة الجامعة لشؤون الطالبات.

رسالة وكالة الجامعة للتطوير والجودة هي تحقيق الريادة العالمية للجامعة بالتخطيط الاستراتيجي الفاعل وتطبيق أنظمة الجودة، والتطوير الشامل لرفع كفاءة الأداء الإداري والأكاديمي في بيئة داعمة، وشراكة مجتمعية بناءة. تضم هذه الوكالة عدد من العمادات والإدارات وهي: عمادة الجودة، وعمادة التطوير، وعمادة التعليم الالكتروني، وإدارة المتابعة، والإدارة العامة للإحصاء والمعلومات.

ب. عمادة الجودة بجامعة الملك سعود

عمادة الجودة هي إحدى العمادات المساندة التي تتبع وكالة الجامعة للتطوير والجودة وتتمثل مهامها فيما يلي:

1. إدارة شؤون العمادة في حدود نظام الجامعة ولوائحها والقرارات والتعليمات السارية.
2. وضع إطار عام لخطة استراتيجية للجودة، واخرى للاعتماد الأكاديمي.

3. تفعيل مفهوم الجودة ونشر ثقافتها في الجامعة.
4. اقتراح وسائل ورفع كفاءة الأداء الإداري والاكاديمي في الجامعة.
5. وضع معايير ومؤشرات للأداء الإداري والأكاديمي.
6. ضبط ومراقبة مستوى الجودة في مختلف وحدات الجامعة .
7. وضع معايير وخطط وسياسات لقياس مخرجات التعليم والتعلم في الجامعة.
8. تقويم أداء مخرجات التعليم الجامعي من خلال بناء المقاييس والاختبارات المناسبة على مستوى البرامج والجامعة.
9. نشر ثقافة القياس والتقويم في الجامعة.
10. اقتراح تطوير وتحديث أساليب وانظمة قياس الأداء الأكاديمي وممارسته في الجامعة.
11. تقويم فاعلية عمليات التعليم والتعلم في الجامعة.
12. تقويم الأنشطة والبرامج والخدمات الجامعية بناء على طلب الجهة المختصة.
13. تقويم الدعم والمساندة والاستشارات للأقسام والكليات والإدارات في الجامعة فيما يتعلق بقياس الأداء والفاعلية.

تستعرض هذه الورقة أداء البرامج (البكالوريوس والدبلوم دون الجامعي– عددها 91، 41 على التوالي) للعام الجامعي 1433 – 1434هـ، حيث تتضمن تحليل وتقييم لمؤشرات الأداء التي تم الحصول على البيانات الخاصة بها، ومقارنة أداء البرامج الاكاديمية ببعضها، .ومقارنتها أيضاً مع مستويات الاداء الخاصة بنظام جامعة الملك سعود لإدارة الجودة (KSU–QMS). وتقدم الورقة عدد من التوصيات التي سوف تساهم في تحسين أداء البرامج بجامعة الملك سعود بشكل عام.

نظام جامعة الملك سعود لإدارة الجودة (KSU–QMS)

تعمل عمادة الجودة بجامعة الملك سعود وفق نظام إدارة الجودة الخاص بها والذي يسمى "نظام جامعة الملك سعود لإدارة الجودة KSU–QMS". يقيم هذا النظام أداء الجامعة والكليات والبرامج الأكاديمية بناء على معايير ومؤشرات أداء تقيس العمليات والنواتج. ويقيم الاداء الكلي من 1000 نقطة بناء على مؤشرات أداء كمية ونوعية تعتمد على بيانات إدارية وتعليمية وبحثية ومجتمعية. تبنى المعايير في هذا النظام على تلك الخاصة بالهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية NCAAA، وتتم عملية التقييم بناء على منهجية جائزة مالكولم بالدريج الوطنية للجودة الخاصة بالتميز في الأداء (توملا وتانج Tummala& Tang 1994، نست Nist 2009). المنهجية A (Approach) والتطبيق والنشر D (Deployment) والتعلم L (Learning) والتكامل I (Integration). كما يتم تقويم النتائج بمجموعة من المؤشرات الكمية والكيفية KPIs التي تقيس مستوى الأداء Le (Level) وتتبع الأداء على فترات زمنية متعاقبة T (Trend) ومقارنة الأداء مع مؤسسات نظيرة C (Comparison).

يشمل نظام جامعة الملك سعود لإدارة الجودة KSU–QMS – آليات تقويم أداء الجامعة (المؤسسة) والكليات والبرامج. تعتبر مؤشرات الأداء الرئيسة أحد الآليات التي تقيم هذا الأداء في جوانبه المتعددة (الإدارية والتعليمية والبحثية والمجتمعية). ويعتبر الاداء على المستوى المؤسسي انعكاساً للأداء على مستوى الكليات والبرامج الأكاديمية. وتوجد مؤشرات كثيرة على المستوى المؤسسي لا يمكن تفسيرها إلا من خلال المؤشرات على مستوى الكليات والبرامج، حيث يؤدي حساب تلك المؤشرات الفرعية إلى معرفة نقاط التميز وكذلك النقاط التي تحتاج الى تحسين في بعض الكليات والبرامج الأكاديمية. ويوجد بنظام جامعة الملك سعود لإدارة الجودة 56 مؤشراً للأداء، منها 42 مؤشر كمي Quantitative و14 مؤشر نوعي Qualitative.

مؤشرات الأداء الرئيسة

من منطلق التحسين المستمر لأنظمة وأدوات الجودة بالجامعة، قامت عمادة الجودة بتنفيذ ثلاث مراحل لإعداد نظام متكامل لمؤشرات الأداء.

المرحلة الأولى: هي تنفيذ مشروع يخص تحديد مجموعة من مؤشرات الأداء الرئيسة للجامعة KSU–KPIs، 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 وتشمل عدة عوامل مثل الصورة الإعلامية ومدى رضا المستفيدين عن الخدمات المقدمة من الجامعة ومدى المساهمة في حل مشكلات المجتمع والانخراط في قضاياه وغيرها من المحاور. كما تم تصميم قاعدة بيانات الكترونية لتحليل البيانات اللازمة لحساب مؤشرات الأداء، وتم تجميع البيانات اللازمة لتشغيل النظام والتي اشتملت على بيانات إدارية وطلابية وبحثية ومجتمعية وغيرها (شكل 1). كما تم إعداد قاعدة بيانات مسؤولي الاتصال المسؤولين عن الإمداد ببيانات مؤشرات الأداء بوحدات الجامعة، وتم توزيع النماذج المعدة لجمع البيانات بصورة ورقية وأخرى الكترونية. كما تم عقد عدد من ورش العمل للتوعية والتدريب بمفهوم تقويم الأداء ومؤشراته والبيانات المطلوبة وأهميتها، حيث استهدفت هذه الورش رؤساء ورئيسات وحدات الجودة وأعضاء هيئة التدريس والإداريين بكليات وعمادات وإدارات ومراكز الجامعة.

المرحلة الثانية تمت بغرض تحقيق شمولية مؤشرات الأداء وتعدد الجوانب التي تقيسها، حيث تم إعداد قائمة متكاملة من مؤشرات الأداء Consolidated List لتشمل مؤشرات الأداء الخاصة بمشروع مؤشرات الأداء KPIs–Project، ومؤشرات أداء نظام إدارة الجودة KSU–QMS، ومؤشرات أداء الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي NCAAA–KPIs .

المرحلة الثالثة:هدفت إلى رفع سقف مؤشرات الأداء وزيادة نطاقها من خلال ربطها بتلك الخاصة باستراتيجية الجامعة لتحقيق التكامل Integration والذي هو احد أركان نظام إدارة الجود بالجامعة KSU–QMS.أيضا خلال هذه المرحلة يتم تصنيف المؤشرات حسب أهميتها إلى ثلاث مستويات وهي مؤشرات الأداء العليا، مؤشرات الأداء الخاصة بصحة المؤسسة، ومؤشرات الأداء العادية، حيث تهم الأولى متخذ القرار أما الثانية والثالثة فتهم المعنيين بمتابعة تنفيذ الخطط والبرامج التشغيلية.

وتولي عمادة الجودة اهتماما كبيرا بمؤشرات الأداء باعتبارها نواة لنظام إدارة الجودة، وسعت العمادة لأتمتتها وإتاحة نتائج تحليلها للجميع بحيث تستخدم في التقارير الدورية ذات الصلة، وكذلك تبنى عليها الخطط التطويرية والتحسينية على اختلاف مستوياتها الاستراتيجية والتكتيكية والتشغيلية. لمزيد من التفاصيل، يتم الرجوع إلى: عكاوي، القرني (2010)، القرني، عكاوي (2010)، القرني، عكاوي (2011)، المهيدب، عكاوي (2014).

شكل (1) نسبة البيانات اللازمة لتفعيل نظام تقويم الأداء موزعة حسب مصدرها

مصادر البيانات الخاصة بالبرامج الأكاديمية

تم الحصول على البيانات التي استخدمت في حساب مؤشرات الأداء الواردة في هذه الورقة من الكليات المعنية وفق نموذج أعدته عمادة الجودة لهذا الغرض والذي أرسل الى الكليات، حيث تم جمع بيانات تخص 79 برنامج أكاديمي من 17 كلية موضحة في جدول (1).

جدول (1): بيان بمصدر البيانات المستخدمة في هذه الورقة

م	الكلية	عدد البرامج	اسماء البرامج
1	علوم الحاسب والمعلومات	5	علوم الحاسب – نظم المعلومات – هندسة الحاسب – هندسة البرمجيات – تقنية المعلومات
2	المجتمع	7	الاجهزة الطبية – علوم الحاسب – ادارة المبيعات – تخصص الادارة المالية – ادارة الموارد البشرية – تخصص مساندة – تأمين
3	إدارة الأعمال	9	المحاسبة – نظم المعلومات الادارية – التسويق – الادارة – المالية – الاقتصاد – التحليل الكمي – الادارة الصحية – الادارة العامة
4	السياحة والآثار	3	الاثار – الادارة السياحية والفندقية – ادارة موارد التراث والارشاد السياحي
5	اللغات والترجمة	10	اللغة الانجليزية – اللغة الفرنسية – اللغة الاسبانية– اللغة الألمانية – اللغة الروسية– اللغة العبرية– اللغة الفارسية – اللغة اليابانية– اللغة الصينية– اللغة التركية
6	طب الأسنان	1	طب وجراحة الفم والأسنان
7	التمريض	1	علوم التمريض
8	علوم الرياضة والنشاط البدني	1	عام
9	الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع	12	الاشعة – المختبرات – السجلات – المحاسبة – البرمجة وقواعد البيانات – التسويق – الانظمة – الاعمال المصرفية – التأمين – الاتصالات وشبكات الحاسب – السكرتارية – التمريض

م	الكلية	عدد البرامج	اسماء البرامج
10	التربية	6	الثقافة الاسلامية – علم النفس – التربية الفنية – التربية الخاصة – الدراسات القرآنية – رياض الاطفال
11	الهندسة	7	الهندسة المدنية – هندسة المساحة – الهندسة الكهربائية – الهندسة الميكانيكية – الهندسة الكيميائية – هندسة البترول والغاز الطبيعي – الهندسة الصناعية
12	الأمير سلطان للخدمات الطبية الطارئة	1	برنامج واحد (عام)
13	العلوم الطبية التطبيقية	9	العلوم الاشعاعية – المختبرات – البصريات وعلوم الرؤية – التكنولوجيا الطبية الحيوية – صحة الفم والاسنان – تقنية الاسنان – التغذية الاكلينيكية – التعليم الصحي – العلاج الطبيعي
14	الطب	1	الطب والجراحة
15	علوم الأغذية والزراعة	8	علوم الإنتاج النباتي – علوم الإرشاد الزراعي والمجتمع الريفي – علوم الأغذية وتغذية الإنسان – علوم الاقتصاد الزراعي والتسويق الغذائي – علوم الإنتاج الحيواني والدواجن – علوم التربة والمياه – علوم هندسة النظم الحيوية الزراعية ومياه الري – علوم وقاية النبات
16	الحقوق والعلوم السياسية	3	خاص – عام – علوم سياسية
17	الصيدلة	2	الصيدلة – دكتور صيدلي

المقارنات المرجعية المستخدمة

يوجد مصدران للمقارنات المرجعية لقيم مؤشرات الأداء الخاصة بالبرامج الأكاديمية الواردة في هذه الورقة وهما:

1. المقارنة النسبية للبرامج التي تنتمي إلى نفس التخصص الرئيسي، وهي أربعة أنواع:
   - برامج الكليات الصحية (الطب– طب الاسنان– الصيدلة– طب الطوارئ– التمريض – العلوم الطبية التطبيقية).
   - برامج الكليات العلمية (الهندسة– الزراعة– علوم الحاسب والمعلومات– إدارة الأعمال).
   - برامج الكليات الإنسانية (التربية – علوم الرياضة والنشاط البدني – الحقوق والعلوم السياسية – السياحة والآثار – اللغات والترجمة).
   - برامج الكليات المجتمعية (المجتمع– الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع).
2. مستويات الأداء المبينة في نظام إدارة الجودة بالجامعة KSU–QMS، والتي تضم ستة (6) مستويات للأداء تم إعدادها وفق أفضل الممارسات العالمية، حيث يشير المستوى الأول إلى المستوى الأدنى أما المستوى السادس فيشير إلى المستوى الأفضل كما هو موضح في الجدول (2).

جدول (2) مستويات الأداء حسب نظام جامعة الملك سعود لإدارة الجودة

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%

<u>تحليل الأداء السنوي</u>

أسفر تحليل قيم مؤشرات الأداء عن وجود ثلاثة أنواع من المؤشرات (وفق نظام جامعة الملك سعود لإدارة الجودة KSU–QMS) وهي:

1. مؤشرات تدل على أداء جيد
2. مؤشرات تدل على أداء متوسط وتحتاج إلى تحسين
3. مؤشرات تدل على أداء منخفض وتحتاج إلى تحسين

ويوضح الجدول (3) مثال لمقارنة هذه المؤشرات على مستوى التخصصات المختلفة، وكذلك أفضل أداء وأقل أداء.

جدول (3) مؤشرات الأداء الخاصة ببرامج الكليات الصحية (تم حذف اسماء البرامج من أجل الخصوصية)

رقم المؤشر	المؤشر	النهاية العظمى	البرامج الصحية		
			متوسط قيمة المؤشر	أفضل برنامج في الأداء	أقل برنامج في الأداء
1	النسبة المئوية (Percentage) لأعضاء هيئة التدريس المتفرغين الحاصلين على جوائز مهنية أو أكاديمية على المستوى الوطني أو الدولي	%100	%21	..... (%78)	..... (%3)
2	تقويم الطلبة الشامل لجودة خبراتهم التعلمية في البرنامج (مقياس متدرج من صفر الى خمسة درجات)	5	4	..... (4)	..... (3.43)
3	نسبة (Ratio) المقررات التي تم فيها إجراء تقييمات الطلبة خلال السنة الدراسية	1	0.84	..... (1)	..... (0.6)
4	النسبة المئوية (Percentage) للخريجين الذين يعملون في مجال تخصصهم الدراسي	%100	%98	..... (%100)	..... (%88)
5	نسبة (Ratio) الطلبة الملتحقين ببرامج البكالوريوس الذين أكملوا متطلبات البرامج في الحد الأدنى من مدة الدراسة	1	0.62	..... (1)	..... (0.25)
6	نسبة (Ratio) الطلبة الملتحقين ببرامج الدراسات العليا الذين أكملوا متطلبات هذه البرامج في الوقت المحدد	1	0.86	..... (0.98)	..... (0.73)
7	تقويم الطلبة لجودة المقررات (مقياس متدرج من صفر الى خمسة درجات)	5	3.63	..... (3.95)	..... (3.01)
8	نسبة (Ratio) الطلبة المنتظمين بدوام كامل إلى إجمالي عدد أعضاء هيئة التدريس	1 : 10	1 : 26	..... (3.41)	..... (114)
9	النسبة المئوية (Percentage) لأعضاء هيئة التدريس المتفرغين الحاصلين على شهادات الدكتوراه أو ما يعادلها مقارنة مع إجمالي عدد أعضاء هيئة التدريس المتفرغين	%100	%43.05	..... (%100)	..... (%5.56)
10	النسبة المئوية (Percentage) للطلبة الملتحقين بالبرامج والذين أتموا السنة الأولى بنجاح	%100	%73	..... (%100)	..... (%80)
11	النسبة المئوية (Percentage) للمقررات التي تحسنت نتيجة للبحث و / أو نتائج التقييم	%100	%18	..... (%21)	..... (%14)
12	نسبة (Ratio) خريجي البكالوريوس الذين في غضون ستة أشهر من التخرج تم توظيفهم	1	0.60	..... (1)	..... (0.08)
13	نسبة (Ratio) خريجي البكالوريوس الذين في غضون ستة أشهر من التخرج تم التحاقهم بدراسات أخرى	1	0.14	..... (0.47)	..... (0.02)
14	نسبة (Ratio) خريجي البكالوريوس الذين في غضون ستة أشهر من التخرج لايبحثون عن عمل أو لايرغبون في الالتحاق بدراسات أخرى	0.01	0.34	..... (%2)	..... (%83)
15	عدد الأبحاث المنشورة في مجلات محكمة خلال العام الدراسي السابق (تعتمد الأبحاث على الصيغة في اللائحة التنفيذية لنظام المجلس الأعلى باستثناء الأوراق البحثية المنشورة في المؤتمرات – المعدل والمستوى) لكل عضو هيئة تدريس (بحث/عضو)	1	0.04	..... (0.04)	-
16	عدد الاستشهادات في المجلات العلمية المحكمة من كافة أبحاث أعضاء هيئة التدريس خلال العام الدراسي السابق (المعدل والمستوى الذي تحقق) لكل عضو هيئة تدريس (استشهاد/عضو هيئة تدريس)	2≤	0.04	..... (0.04)	-
17	نسبة (Ratio) أعضاء هيئة التدريس المتفرغين الذين نشروا بحثا محكما واحدا على الأقل خلال العام الدراسي السابق إلى إجمالي عدد أعضاء	1	0.46	..... (1)	..... (0.04)

رقم المؤشر	المؤشر	النهاية العظمى	البرامج الصحية		
			متوسط قيمة المؤشر	أفضل برنامج في الأداء	أقل برنامج في الأداء
	هيئة التدريس				
18	تقويم بيئة دعم البحث والمرافق (معدل المتوسطات الحسابية والمستوى الذي تحقق استنادا إلى المسح) – استبيان لأعضاء هيئة التدريس (مقياس متدرج من صفر الى خمسة درجات)	5	3.21	..... (5)	..... (2.53)
19	عدد الأبحاث أو التقارير المقدمة للمؤتمرات العلمية خلال العام الدراسي الماضي نسبة إلى إجمالي عدد أعضاء هيئة التدريس المتفرغين (بحث/عضو)	≤0.25	1.34	..... (4.67)	..... (0.08)
20	تقويم الطلبة للإرشاد الأكاديمي والمهني (مقياس متدرج من صفر الى خمسة درجات)	5	3.57	..... (4)	..... (2.97)
21	تقويم الطالب لخدمات المكتبة (متوسط النسبة لمدى كفاية الخدمات المكتبية (مقياس متدرج من صفر الى خمسة درجات)	5	3.98	..... (3.98)	..... (2.8)
22	عدد أجهزة الحاسوب المتوفرة لكل طالب (حاسب/طالب)	1	0.30	..... (0.71)	..... (0.1)
23	تقويم كفاية المرافق والتجهيزات في استطلاع أعضاء هيئة التدريس (مقياس متدرج من صفر الى خمسة درجات)	5	3.44	..... (5)	..... (2.6)
24	نسبة (Ratio) أعضاء هيئة التدريس الذين تركوا العمل في المؤسسة خلال العام الدراسي الماضي لأسباب غير التقاعد إلى إجمالي عدد أعضاء هيئة التدريس	0.01	0.05	..... (0.01)	..... (0.05)
25	النسبة المئوية (Percentage) لأعضاء هيئة التدريس المتفرغين المشاركين في أنشطة التطوير المهنية خلال العام الدراسي الماضي	%100	%78.25	..... (%100)	..... (%56.5)
26	النسبة المئوية (Percentage) لموظفي الدعم المتفرغين (الاداريين) الذين تم تطوير مهاراتهم المعرفية والمهنية في المملكة العربية السعودية أو خارجها	%100	%73.94	..... (%100)	..... (%18.87)

وتم تكرار التحليل السابق لبقية البرامج العلمية والانسانية والمجتمعية.

مناقشة قيم مؤشرات أداء البرامج الصحية

من التحليل، اتضح أن برامج الكليات الصحية تتميز في عدة نقاط منها:

- تقييم الطلاب لخبراتهم التعليمية.
- اجراء تقييم لعدد كبير من المقررات الدراسية.
- توظيف الخريجين خاصة في مجال تخصصهم.
- تخرج الطلاب في موعدهم المحدد، نجاح الطلاب في السنة الأولى.
- النشر في المؤتمرات العلمية، الاحتفاظ بأعضاء هيئة التدريس.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس والموظفين.

وهناك نقاط أداء متوسط تتمثل في:

- جودة المقررات من وجهة نظر الطلاب
- نسبة الطلاب إلى أعضاء هيئة التدريس
- نسبة اعضاء هيئة التدريس الحاصلين على الدكتوراه
- تقييم اعضاء هيئة التدريس لإمكانات البحث العلميوالمرافق
- تقييم الطلاب للإرشاد الأكاديمي والمهني وجودة المكتبة. أيضا هناك نقاط أداء ضعيفة تتمثل في:
- انخفاض نسبة اعضاء هيئة التدريس الحاصلين على جوائز على المستويين الوطني والدولي.
- انخفاض التحاق الطلاب بالدراسات العليا بعدتخرجهم من البكالوريوس.
- عدد اجهزة الحاسب الآلي نسبة الى عدد الطلاب.
- النشر في الدوريات العلمية المحكمة.

وبالنظر في البيانات الخاصة بالبرامج، يتضح أن هناك تفاوت من برنامج إلى آخر. وهذه النتائج تستدعي قيام وحدات ولجان الجودة والتخطيط بكل كلية وبرنامج بالنظر في أسباب انخفاض الأداء في المجالات المبينة أعلاه وإعداد خطة تنفيذية للتحسين محددة بمسئوليات وزمن وتكلفة مالية ومؤشرات أداء لقياس هذه الخطط، كما يستلزم الأمر أيضا إيجاد آلية للحفاظ على نقاط التميز وتزكيتها ومكافأة وتشجيع المسؤولين عن هذه الانجازات المتميزة. كما يستلزم الأمر قيام هذه الكليات بإعداد دليل للممارسات الجيدة التي أوصلت إلى هذه النتائج المرضية للاستفادة بها من قبل البرامج والكليات الأخرى.

مناقشة قيم مؤشرات أداء برامج الكليات العلمية

من تحليل البيانات الخاصة بمؤشرات أداء برامج الكليات العلميةاتضح أن هناك عدد من نقاط التميز في برامج الكليات العلمية مقابل عدد قليل من النقاط التي تحتاج إلى تحسين، مع وجود نقاط يكون فيها الأداء متوسط وتحتاج أيضا إلى تحسين.

من أهم نقاط التميز في الأداء:

- عدد المقررات التي تم تقييمها من قبل الطلاب.
- عدد الطلاب إلى أعضاء هيئة التدريس.
- تحسين المقررات عن طريق اجراء بحوث.
- توظيف الخريجين، النشر العلمي في مؤتمرات ومجلات علمية محكمة.
- ارتفاع عدد الاستشهادات بالبحوث.
- عدد اجهزة الحاسب الآلي نسبة الى عدد الطلاب.
- كفاية المرافق والتجهيزات من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس.
- الاحتفاظ بأعضاء هيئة التدريس.

أما النقاط التي بها أداء متوسط فتشمل:

- تقييم الطلاب لجودة خبراتهم التعليمية.
- توظيف الخريجين في مجال تخصصهم.
- تخرج الطلاب في موعدهم المحدد.
- جودة المقررات.
- نسبة اعضاء هيئة التدريس الحاصلين على الدكتوراه.
- نسبة نجاح الطلاب في السنة الأولى.
- تقييم بيئة البحث والمرافق من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- تقييم الطلاب للإرشاد الأكاديمي والمهني وخدمات المكتبة.
- تدريب اعضاء هيئة التدريس والموظفين.

أما النقاط التي تحتاج الى تحسين فتشمل:

- انخفاض نسبة أعضاء هيئة التدريس الحاصلين على جوائز.
- استكمال الخريجين لدراسات أخرى بعد تخرجهم.

مناقشة قيم مؤشرات أداء برامج الكليات الإنسانية

من تحليل البيانات الخاصة بمؤشرات أداء برامج الكليات العلميةاتضح أن هناك مستوى من الأداء يخص برامج الكليات الإنسانية يتشابه أحيانا مع برامج الكليات الصحية والعلمية ويختلف ايضا معها في بعض المؤشرات.

فنجد أن نقاط التميز تشمل:

- تخرج الطلاب في موعدهم المحدد.
- جودة المقررات التي يدرسونها الطلاب.
- نسبة النجاح في السنة الأولى.
- تحسن المقررات بناء على نتائج البحوث.
- نسبة الطلاب إلى أعضاء هيئة التدريس.
- النشر في الدوريات المحكمة والمؤتمرات.
- كفاية المرافق والتجهيزات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

أما النقاط التي بها أداء متوسط فتشمل:

- تقويم الطلاب لجودة خبراتهم التعليمية.
- عدد المقررات التي تم تقييمها من قبل الطلاب.
- نسبة اعضاء هيئة التدريس الحاصلين على الدكتوراه.
- توظيف الخريجين.
- تقييم بيئة البحث والمرافق من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- تقييم الطلاب للإرشاد الأكاديمي والمهني وخدمات المكتبة.
- عدد أجهزة الحاسب الآلي نسبة إلى أعداد الطلاب.
- تدريب اعضاء هيئة التدريس والموظفين.

وهناك نقطتان بحاجة إلى تحسين وهما:

- عمل الخريجين في مجال تخصصهم.
- عدد الاستشهاد بأبحاث اعضاء هيئة التدريس.

وربما يعود انخفاض عدد الاستشهاد بالبحوث إلى نشر العديد منها في أوعية نشر محلية.

مناقشة قيم مؤشرات أداء برامج الكليات المجتمعية

هناك تشابه الى حد ما في نتائج مؤشرات الاداء مع بقية الكليات، حيث نجد أن نقاط التميز تشمل:

- ارتفاع عدد المقررات التي تم تقييمها من قبل الطلاب.
- جودة المقررات من وجهة نظر الطلاب.
- نشر البحوث في الدوريات المحكمة والمؤتمرات.
- عدد أجهزة الحاسب الآلي المتوفرة للطلاب.
- الاحتفاظ بأعضاء هيئة التدريس.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس والموظفين.

أما الأداء المتوسط في البرامج المجتمعية فقد شمل:

- تقييم الطلاب لخبرات التعلم.
- إكمال الطلاب للبرامج في الوقت المحدد.
- نسبة النجاح في السنة الأولى.
- تحسين المقررات بناء على نتائج بحوث.
- توظيف الخريجين.
- تقييم أعضاء هيئة التدريس للمرافق والتجهيزات.
- تقييم الطلاب للإرشاد الأكاديمي.

أما الأداء المنخفض فقد تمثل في:

- عمل الخريجين في مجال تخصصهم.
- نسبة الطلاب إلى أعضاء هيئة التدريس.
- نسبة أعضاء هيئة التدريس الحاصلين على الدكتوراه.
- الاستشهاد ببحوث أعضاء هيئة التدريس.

تفاصيل المؤشرات

تم اعداد تفاصيل لكل مؤشر من حيث:

- عنوان المؤشر كاملاً
- قيمة المؤشر لكل برنامج أكاديمي (خلال العام الجامعي)
- متوسط قيمة المؤشر للبرامج التي أفادت ببيانات
- المقارنات المرجعية (النسبية – مستويات الأداء حسب KSU-QMS)
- البرنامج الأكاديمي والكلية التابع لها
- التمثيل البياني.

ويوضح الجداول (4، 5، 6، 7) أمثلة على مؤشرات الأداء التي تم حسابها وتحليلها في الكليات الصحية، العلمية، الانسانية، المجتمعية على التوالي.

جدول (4) نسبة المقررات التي تم فيها إجراء تقييمات الطلبة خلال السنة الدراسي (المعدل والمستوى الذي تحقق)– الكليات الصحية.

البرامج (مرتبة من الأقل أداء إلى الأفضل أداء)	الكلية	قيمة المؤشر	مستويات الأداء طبقاً لنظام إدارة الجودة بالجامعة KSU-QMS					
			المستوى 1:الانجاز 0,15>0,01	المستوى 2: الانجاز 0,30>0,15	المستوى 3:الانجاز 0,45>0,30	المستوى 4:الانجاز 0,60>0,45	المستوى 5:الانجاز 0,80>0,60	المستوى 6:الانجاز 1,00-0,80
أ	1	0.6						
ب	1	0.65						
ع	2	0.81						
ج	1	0.82						
د	1	0.91						
هـ	1	0.93						
ل	3	1						
و	1	1						
المتوسط	**جميع البرامج**	**0.84**						

جدول(5) تقويم الطالب لخدمات المكتبة (متوسط النسبة لمدى كفاية الخدمات المكتبية على مقياس من خمس نقاط في المسح السنوي لطلبة السنة النهائية– معدل المتوسطات الحسابية والمستوى الذي تحقق استنادا إلى المسح)– الكليات العلمية.

البرامج (مرتبة من الأقل أداء إلى الأفضل أداء)	الكلية	قيمة المؤشر	مستويات الأداء طبقاً لنظام إدارة الجودة بالجامعة KSU-QMS				
			المستوى 1:اقل من 2,49	المستوى 2: 2,5 – 2,99	المستوى 3:3,00 –3,49	المستوى 4: 3,5 – 3,99	المستوى 5:4,00 –4,49	المستوى 6: 4,5 –5,00
أ	1	3.46						
ب	1	3.47						
ج	1	3.71						
د	1	3.84						
هـ	1	4						
و	1	4.6						
المتوسط	**جميع البرامج**	**3.85**						

جدول (6) نسبة خريجي البكالوريوس الذين في غضون ستة أشهر من التخرج (معدل المتوسطات الحسابية والمستوى الذي تحقق استنادا إلى المسح): تم توظيفهم – الكليات الانسانية.

البرامج (مرتبة من الأقل أداء إلى الأفضل أداء)	الكلية	قيمة المؤشر	مستويات الأداء طبقاً لنظام إدارة الجودة بالجامعة KSU-QMS					
			المستوى 1: الانجاز 0,15>0,01	المستوى 2: الانجاز 0,30>0,15	المستوى 3: الانجاز 0,45>0,30	المستوى 4: الانجاز 0,60>0,45	المستوى 5: الانجاز 0,80>0,60	المستوى 6: الانجاز 1,00-0,80
أ	1	0.2						
ب	1	0.25						
ج	1	0.31						
د	1	0.32						
ع	2	0.34						
ل	2	0.5						
ن	2	0.5						
د	1	0.75						
هـ	1	1						
المتوسط	**جميع البرامج**	**0.46**						

جدول (7)النسبة المئوية لأعضاء هيئة التدريس المتفرغين الحاصلين على شهادات الدكتوراه أو مايعادلها مقارنة مع إجمالي عدد أعضاء هيئة التدريس المتفرغين (معدل المتوسطات الحسابية والمستوى الذي تحقق) – الكليات المجتمعية.

البرامج (مرتبة من الأقل أداء إلى الأفضل أداء)	الكلية	قيمة المؤشر	مستويات الأداء طبقاً لنظام إدارة الجودة بالجامعة KSU-QMS					
			المستوى 1: الانجاز 0 %30>%	المستوى 2: الانجاز %45>%30	المستوى 3: الانجاز %65>%45	المستوى 4: الانجاز %75>%65	المستوى 5: الانجاز %90>%75	المستوى 6: الانجاز %100-%90
أ	1	4%						
ب	1	9%						
ج	1	13%						
ل	2	14%						
د	1	14%						
هـ	1	23%						
و	1	25%						
ع	2	27%						
م	2	30%						
س	2	38%						
ص	2	43%						
ض	2	67%						
ت	2	100%						
ن	1	100%						
المتوسط	**جميع البرامج**	**36%**						

اجراءات التحسين والتوصيات

- أن يستمر العمل بحساب مؤشرات الأداء على مستوى البرامج لأنه يوضح التباين في الأداء بين التخصصات المختلفة وكذلك البرامج داخل هذه التخصصات.
- ضرورة المحافظة على نقاط التميز الموجودة في غالبية البرامج وتنميتها مثل: نسبة المقررات التي يتم تقييمها من قبل الطلاب، عدد البحوث المنشورة في دوريات علمية محكمة، نشر أعضاء هيئة التدريس لبحث واحد على الأقل سنويا، النشر في المؤتمرات العالمية، احتفاظ الجامعة بأعضاء هيئة التدريس. ويفضل ربط نتائج هذه المؤشرات مع جوائز أو ميزات للبرامج ذات الأداء المتميز.
- ضرورة الإسراع في العمل بمشاريع جديدة من شأنها رفع المستوى العام للأداء مثل إنشاء مستودع للبيانات data warehouse وكذلك أتمتة الاستبيانات الموحدة لكي يتم توفير بيانات مؤشرات الأداء على جميع المستويات (البرامج/الكليات/الجامعة).
- بصفة عامة، هناك حاجة الى بذل جهود في عدد من المجالات مثل: رضا الطلاب عن خبراتهم التعليمية، رضا الطلاب عن المكتبة، رضا الطلاب عن الارشاد الأكاديمي المقدم لهم، رضا اعضاء هيئة التدريس عن بيئة البحث والمرافق، نسبة الطلاب الذين يلتحقون بدراسات أخرى بعد تخرجهم، نسبة اعضاء هيئة التدريس الحاصلين على الدكتوراه، عدد البحوث التي اتخذت كمراجع citations.
- حث الكليات للإمداد ببيانات مؤشرات الأداء، حيث أن الكليات هي المستفيد الرئيس من هذه النتائج، والعمل على اكتمال البيانات ومراعاة الدقة فيها.
- بناء جسور تعاون وشراكات استراتيجية بين عمادة الجودة من ناحية ووكالات الجامعة والعمادات المساندة والإدارات المركزية من ناحية أخرى بشأن توفير البيانات اللازمة لتطبيق نظام الجودة وحساب مؤشرات الأداء الرئيسة على مستوى الجامعة والكليات والبرامج الأكاديمية.

المراجع العربية

1. أحمد عكاوي، عوض القرني (2010م): دور مؤشرات الأداء في تقويم وتحسين التعلم القائم على النواتج: نموذج من عمادة الجودة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية"، مؤتمر مخرجات التعليم العالي وسوق العمل في الدول العربية الاستراتيجيات– السياسات– الآليات، المنامة، البحرين، أكتوبر 2010م.
2. عوض القرني، أحمد عكاوي (2010م): أهمية العلامات المرجعية في تحقيق قيم مؤشرات الأداء: مثال من عمادة الجودة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية"، مؤتمر تطبيق المؤشرات الإقليمية والعالمية للجودة في الاعتماد الأكاديمي في جامعات العالم الإسلامي، نحو التميز وسيلة لاغاية، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، ديسمبر 2010م.
3. عوض القرني، أحمد عكاوي (2011م): مؤشرات الأداء المالية للجامعات: مثال من جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية. مؤتمر تقييم وقياس جودة الأداء الجامعي، بيروت، لبنان، سبتمبر 2011م.
4. عوض القرني، أحمد عكاوي، إبراهيم الداود (2013): تجربة جامعة الملك سعود في بناء نظام للمقارنات المرجعية. المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، الأردن، عمان، 2–4 أبريل 2013م، ص 427–437.
5. عبد الله المهيدب، أحمد عكاوي (2014): نظام إدارة الجودة بجامعة الملك سعود. المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي، الاردن، الزرقاء، 1–3 أبريل 2014م، ص 704–715.

المراجع الاجنبية

1. NCAAA (National Council for Academic Assessment and Accreditation) (2008), Standards for Quality Assurance and Accreditation of Higher Education Institutions (June 2008).
2. NCAAA (National Council for Academic Assessment and Accreditation) (2008), Self Evaluation Scales for Higher Education Institutions (June 2008).
3. 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).
4. 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).
5. 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).

6. KSU-QMS Handbook (1st ed., May 2009): King Saud University Quality Management System, 330p.
7. KSU-QMS Work Book (1st ed., May 2009): King Saud University Quality Management System, 78p.
8. KSU-QMS Handbook1 (2rd ed., May 2012): King Saud University Quality Management System, 216p.
9. KSU-QMS Handbook2 (3rd ed., May 2012): SID (Statistics, Information and Documents) System for Practitioners, 119p.
10. NIST (2009): MalcomBaldridge 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.
11. Tummala, V.M. and Tang, C.L. (1994): Strategic quality management, MalconBaldrige and European Quality Awards and ISO 9000 Certification: core concepts and comparative analysis. Annual Journal of IIE (MK), Hong Kong, December, pp. 40-55.

درجة فاعلية تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في مستشفى الجامعة الأردنية التعليمي

الدكتور تركي مجحم الفواز
استاذ مشارك/ جامعة ال البيت- كلية المال والاعمال، قسم اقتصاديات المال والاعمال
alfawwaz@aabu.edu.jo
الأستاذ الدكتور جمال عادل الشرايري
**استاذ/ جامعة ال البيت/ كلية المال والاعمال/ قسم المحاسبة

الملخص:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى قياس درجة فاعلية تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في مستشفى الجامعة الأردنية التعليمي، وللتحقق من درجة فاعلية تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة، قام الباحثان بعرضه على عينة الدراسة المكونة من موظفي الوحدات الادارية في مستشفى الجامعة الأردنية. واستخدم الباحثان استبانه تضم مجالات نظام إدارة الجودة الشاملة، وقد اشتملت الاستبانة في صورتها النهائية على (56) فقرة تضم المجالات التالية: الإدارة العليا للمستشفى، الثقافة التنظيمية، إدارة الموارد المادية، إدارة شؤون الموظفين، رضا العملاء(المرضى). تهدف بمجملها إلى الكشف عن أراء واتجاهات أفراد مجتمع الدراسة حيال درجة فاعلية تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في مستشفى الجامعة الأردنية التعليمي، وقد تم التحقق من صدق وثبات الاداه، وللكشف عن درجة فاعلية تطبيق نظام ،فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة وكل مجال من مجالات نظام إدارة الجودة الشاملة. وقد توصل الباحثان إلى إن درجة إمكانية تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في مستشفى الجامعة الأردنية كانت كبيرة. وفي ضوء هذه النتائج التي تمخضت عنها هذه الدراسة أوصى الباحثان بقيام المستشفيات الأردنية بتبني نظام إدارة الجودة الشاملة من خلال إنشاء مراكز خاصة لإدارة الجودة الشاملة في المستشفيات الأردنية، تعمل على تصميم وتطبيق برامج تدريبية بشكل دائم ومستمر للكوادر الطبية والإدارية، تركز على تحقيق مستوى جودة عالي في أداء العمل.

الكلمات الدالة: *إدارة الجودة الشاملة، مستشفى الجامعة الأردنية التعليمي.*

Degree of effectiveness Application of the total quality management system at Jordan University Hospital

Abstract:

This study aimed to identify the measurement of the efficiency of applying the total quality management (TQM) procedures at the University of Jordan Teaching Hospital ز To ascertain the possibility degree of applying the TQM, the two researchers applied it on a study sample consisted the administrative units employees at the University of Jordan Teaching Hospital. The researchers used a constructed questionnaire included domains of the total quality management pattern. The final form of the questionnaire consisted of 56 items covering the following areas: higher management of the hospital. Organizational culture, material resources management, personnel affairs management, and clients' (patients) satisfaction. All the above areas totally aim at revealing the views and attitudes of the members of the study population toward the efficiency of applying the TQM at the University of Jordan. The validity and reliability of the instrument were realized. To explore the possibility degree of applying the total quality management at the University of Jordan Hospital, the means as well as the standard deviations were computed for each item and each area of the areas of the pattern of the TQM. The researchers concluded that the possibility of applying the total quality management system at the University of Jordan was high In the light of these results emerged by the study, the researchers recommended that the Jordanian hospitals need to adopt the TQM system through initiating special centers for TQM at the Jordanian hospitals. Such centers are required to work on designing and applying training programs on a permanent and continuous basis for the medical and administrative cadres, with a special focus on realization of a high quality level in work performance.

Key word: *total quality management system, Jordan University Hospital.*

مقدمة:

إن التحدي الكبير الذي أصبح يواجهه منظمات الأعمال بشكل عام والمنظمات الصحية بشكل خاص في ظل العالمية (Globalization) هو ازدياد المنافسة العالمية، مما جعلها لا تهتم بالمنافسة المحلية فحسب، وإنما تتنبه لخطر المنافسة العالمية في ظل الانتشار الواسع للأسواق العالمية، وحرية التجارة، وظهور التكتلات الاقتصادية والتجارية، وظهور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وما رافقها من تغير في متطلبات المستهلكين وحاجاتهم.

هذه العوامل جعلت معظم الدول ومنظماتها تهتم بموضوع الجودة على حد سواء، وتضعه في سلم أولوياتها الاقتصادية من خلال التطوير والارتقاء بالأداء، وتحسين استخدام الموارد. فقد أصبحت النظم الاقتصادية الدولية تتميز بنسق مشترك قائم على أساس احترام المستهلك والعمل على إرضاءه، وذلك انطلاقا من أهمية المنافسة كمحدد أساسي لمركز أي منظمة في السوق وبالتالي تجعلها أكثر قدرة على الاستجابة لمتطلبات المستهلك وإرضاء من خلال قيامها بتقديم المنتجات التي تحقق رغباته، إذ أصبحت فكرة إشباع حاجات المستهلك ورغباته سر التميز والتفوق لمعظم المنظمات في الوقت الحالي.

وقد اهتمت معظم المنظمات الناجحة بالعمل على معرفة مواصفات المنتج وخصائصه، بالإضافة إلى ودرجة الاعتمادية المرغوبة، طريقة التسليم، والسعر المناسب الذي يريده المستهلكين، فالمنظمات الآن ومع زيادة حدة المنافسة بحاجة إلى الارتقاء والتفكير في تحديث الأساليب الإدارية و لعل أحد الاتجاهات الحديثة التي لاقت قبولا عام في معظم دول العالم هو تبني مفهوم إدارة الجودة الشاملة (Total Quality Management)، فتجد المنظمات الأمريكية تسعى إلى تحقيق المفهوم من خلال إرضاء زبائنها وإبهارهم بينما تجد المنظمات اليابانية فهي تسعى إلي إسعاد زبائنها وتقديم ما لا يتوقعونه، وكذلك بالنسبة للدولة الأردنية ونظراً لوجود العديد من المؤشرات الموضوعية تحتم عليها التوجه نحو المفهوم الجديد فقد انضمت إلى المنظمة العالمية للتجارة، ومعاهدة تحرير التجارة الخارجية كمعايير دولية متفق عليها فيما يخص الجودة الشاملة، وينبغي على كل مؤسسة تهدف إلى دخول الأسواق الأجنبية احترامها ونقصد بذلك الحصول على شهادة المعايير الدولية (الأيزو).

إن إيجاد وحدات الجودة والنوعية في المنظمات الصحية لم يعد مجرد نظرية إدارية جديدة وإنما أصبح ضرورة ملحة وذلك لضمان تحسين وتطوير الأداء بصورة مستمرة وتقديم خدمات صحية متميزة فيها من خلال استطلاع أراء متلقي الخدمة للتأكد من تحقيق رضاهم ومدى تلبية متطلباتهم وللاستفادة من الموارد المتاحة على أكمل وجه

ويعتبر تطبيق الجودة الشاملة في جميع المؤسسات وبخاصة في المؤسسات الصحية، من أهم المعايير للمنافسة في جذب رؤوس الأموال الاستثمارية في الأردن محلياً وعالمياً، ومن المتوقع إن تشتد المنافسة قي تطبيق نظام الجودة في قطاع الخدمات الصحية أكثر من القطاعات الصناعية والتجارية، وذلك من اجل إعداد وتكوين الكوادر البشرية لجميع مجالات تقديم الخدمات الصحية بجودة عالية للمرضى.

إذ يعاني القطاع الصحي الحكومي في الأردن، كغيره من القطاعات الصحية في دول العالم، ارتفاعاً في تكلفة تقديم الخدمات الصحية، وعدم القدرة على الاستمرار في تقديم هذه الخدمات مجاناً مع المحافظة على جودة الخدمات المقدمة، كما إن القطاع الصحي الخاص ايضاً يسعى جاهداً إلى توفير المبالغ المالية التي تساعده في توفير التقنية الطبية المتطورة والمتغيرة باستمرار والى الاستغلال الامثل لهذه الموارد المرتفعة التكلفة وصولاً إلى تخفيض التكلفة وتحسين جودة الخدمات الصحية المقدمة.

إن المتتبع لفكرة جودة الخدمات الصحية المقدمة للمرضى سيلاحظ إن الاهتمام بهذه الفكرة قديم جداً قدم الرعاية الصحية نفسها، والإقرار بان على مقدمي تلك الخدمات الصحية واجب دعم معايير الرعاية الصحية للمرضى ليس موضوعاً جديداً، ولكن الجديد في هذا الموضوع يكمن في عملية استخدام الطرق العلمية والأساليب الإحصائية الحديثة لتطبيق برامج إدارة الجودة، وكذلك في وضع المعايير الملائمة وتقويم مستويات الأداء والمحافظة على مستويات عالية من الأداء الإداري والفني من خلال تطبيق تلك البرامج. ومن هنا جاءت فكرة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الصحية الأردنية ومنها مستشفى الجامعة الأردنية التعليمي وذلك للتعرف على احتياجات العملاء والعمل على تحقيقها من خلال تقليل الأخطاء وتحسين العمليات المقدمة لهم.

مشكلة الدراسة:

أصبح الاهتمام بالجودة هاجساً كبيراً في إدارة المؤسسات الصحية، للوصول بها إلى مستويات نوعية أفضل للمحافظة على أداء نوعي متميز لهذه المؤسسات، ولمواكبة التطورات العلمية والطبية، والتكيف مع المتغيرات البيئة والاجتماعية، وهذا مما دعا إدارة مستشفى الجامعة الأردنية باعتماد تطبيق نظام ادارة الجودة الشاملة من مدخلات وعمليات ومخرجات، بهدف تعزيز كفاءته وتطوير وتجويد مكوناته من خلال رؤية مستقبلية تركز على تحسين البعد النوعي للنظام الإداري. إذ تبنى مستشفى الجامعة

الأردنية نظام الجودة مدخلاً لتحسين العمل الإداري، ورغبة منه ايضاً في الارتقاء بمستوى أداء الوحدات الإدارية والفنية لتقديم خدمات صحية للعملاء على قدر عال من الجودة مع مراعاة التحسين المستمر لهذه الخدمات كماً ونوعاً .

ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة في محاولة التعرف على فاعلية تطبيق نظام الجودة في مستشفى الجامعة الأردنية التعليمي، وذلك من خلال الإجابة على السؤال التالي:

ما درجة فاعلية تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في مستشفى الجامعة الأردنية التعليمي ؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في تناولها لموضوع الجودة والمتمثل بقياس فاعلية نظام إدارة الجودة الشاملة في أحدى المؤسسات الصحية الأردنية وهو مستشفى الجامعة الأردنية. إذ يعتبر من أوائل المستشفيات الأردنية التي تم فيها تطبيق مفاهيم إدارة الجودة وتساهم هذه الدراسة في تقيم تجربة مهمة في تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الصحية الأردنية، مما يساعد في التعرف على مدى نجاح هذه التجربة، وبيان الجوانب التي يمكن من خلالها تفعيل هذا النظام وتحسينه، مما قد يساعد على تعميم هذه التجربة على بقية المستشفيات الأردنية من اجل الارتقاء بها إلى معدلات عالية من الأداء والجودة، ورفع كفاءة الخدمات الصحية المقدمة فيها وللدراسيين والباحثين في مجال الجودة ،كما يؤمل إن تستفيد منها صانعي السياسات والقرار في القطاع الصحي في الأردن.

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى :

- الى التعرف فاعلية نظام إدارة الجودة الشاملة في مستشفى الجامعة الأردنية التعليمي.

تعريف المصطلحات:

لأغراض الدراسة تم تعريف المصطلحات التالية:

- **إدارة الجودة الشاملة:** هي فلسفة إدارة تعتمد على التزام القيادات العليا والتي تعطى الطاقة والمصداقية لتطبيق عملية التحسين المستمر للجودة ضمن إستراتيجية واسعة تغطى كل المنظمات التي تقدم الخدمات الصحية، بحيث يعطى التزام القيادات العليا القيمة لكل المنتفعين من خلال خلق بيئة مناسبة للتحسين المستمر في مهارات العاملين، وفي العمليات لتشييد ونشر سياسة الأحسن داخل كل قطاعات الصحة.

الإطار النظري والدراسات السابقة مفهوم إدارة الجودة الشاملة:

مرَ تطور مفهوم الجودة (quality) بعدة مراحل، فمن مفهوم الفحص أو التفتيش مروراً بمفهوم المراقبة وتأكيد الجودة ثم مفهوم الجودة الشاملة، ويرجع هذا التطور لأسباب عديدة كالتطور في الوسائل و ظهور المصانع، وكذلك دور الأفكار التي أسهم المفكرين في ميدان الجودة، من أبرزهم : (Deming) و(Juran) و(Crosby) و(Feigenbaum) بالإضافة إلى التحديات التي يعرفها السوق كالعالمية، وخصخصة الشركات، وثورة الاتصالات المعلوماتية، والتكتلات الاقتصادية.

أصبحت المنظمات تسعى لتبني مفهوم الجودة الشاملة، هذا المفهوم الإداري الحديث الذي يؤكد على مشاركة العنصر البشري بتحريك مواهبه وقدراته من أجل التحسين المستمر، مما يزيد انتمائه وولائه من جهة، وتلبية رغبات المستهلكين وإرضائهم من جهة أخرى. وبتحقيق الجودة الشاملة يمكن للمنظمة أن تتأهل للحصول على شهادة الأيزو مما يزيد في ولاء المتعاملين معها ووفائهم لها، وكذلك الحصول على أسواق جديدة داخلية وخارجية.

يمكن النظر إلى الجودة من خلال ثلاثة زوايا: ترتبط الأولى بجودة التصميم وترتبط الثانية بجودة الإنتاج، أما الثالثة فترتبط بجودة الأداء والتي تظهر للمستهلك عند الاستعمال الفعلي للمنتج.

وفي العادة ينظر رجال التسويق إلى الجودة من خلال وجهة نظر المستهلك و رضاه عن المنتج، في حين ينظر رجال الإنتاج إلى الجودة من جانب تصنيعي، من خلال مدى مطابقة السلع أو الخدمات للمواصفات أو المعايير الموضوعة.

اعتبر كل من (Hill and Jones, 2010) المنتج بكونه مجموعة من السمات المادية المتعددة والتي تشمل الشكل، والميزات، والأداء، والمتانة، والموثوقية، والأسلوب، والتصميم. ويقال إن المنتج عالي الجودة عندما يرى العملاء أن خصائصه توفر لهم فائدة أعلى من سمات المنتجات المباعة من قبل منافسيه.

تعود جذور الاهتمام بالجودة إلى سبعة آلاف سنة خلت حيث اهتم المصريون القدامى بها من خلال النقوش الفرعونية، وذلك من خلال الرسم الموجود على المعابد، الذي أظهر صور لقطع حجر ينفذ نقشا وفقا لطلب عميله بينما يقوم مفتش الجودة من التحقيق المستمر من سلامة ودقة التنفيذ وهذا وفقا للمعايير الموضوعة. ومع ظهور المصنع الكبير خلال فترة الثورة الصناعية أدى إلى الحاجة لوجود ممارسات جديدة لإدارة المصانع حيث شهدت هذه الفترة قيام صاحب العمل بالرقابة على جودة أداء العاملين بنفسه في الورشة التي كان يشرف عليها؛ إذ قدم (Whitney) فكرة الأجزاء الممكن استبدالها في المنتج بعد استخدامه لفترة طويلة وخصوصا في صناعة الأسلحة و بشكل يضمن التطابق بين المعايير المحددة لهذه الصناعات وصورة الإنتاج التي تخرج بها.

إن التقدم التقني الذي عقب الثورة الصناعية خلال النصف الثاني من القرن الثامن عشر ساعد على ظهور الإنتاج الكبير والذي قابله الطلب المتزايد على المنتجات الصناعية والذي أدى بدوره إلى ظهور فلسفة لإدارة الجودة والتي مرت بمراحل متعددة وهي كالآتي:

- مرحلة الإدارة العلمية– الفحص؛ ارتبطت هذه المرحلة بنظرية الإدارة العلمية "لتايلور" الذي كان يهدف إلى رفع من مستوى الكفاءة الإنتاجية داخل المصنع عن طريق التخصص، والنمطية، وتبسيط العمل وتقسيم العمل الذي يسمح بالاستغلال الأمثل لليد العاملة المتوفرة وغير المؤهلة كأفضل طريقة لزيادة الإنتاج وبأقل تكلفة كما دعا إلى ضرورة الفصل بين وظيفة الإنتاج ووظيفة التفتيش وهذا النظام يرتكز نشاط التفتيش بفحص المنتجات التي ينتجها المصنع في المرحلة النهائية ليتأكد من مطابقتها لمعايير الجودة المحددة مسبقا وكشف عيوب المنتجات وهذا بهدف تطور العملية الإنتاجية ().
- مرحلة الرقابة على الجودة؛ لقد فرضت ظروف الحرب العالمية الثانية على الجيش الأمريكي استخدام إجراءات لاختيار العينات الإحصائية، ووضع مواصفات محددة لكل الإمدادات التي يستخدمها الأمر الذي ساهم في زيادة شهرة استخدام أساليب الرقابة الإحصائية على الجودة. أما في مجال الصناعة تم تطوير أسلوب إحصائي للرقابة على الجودة في الشركات الصناعية، وقد كانت حينها شركة الهواتف الأمريكية "Belltelephone" من الشركات الرائدة التي عملت على تطبيق أساليب متميزة للرقابة على الجودة. إذ تم إنشاء قسم للفحص لأول مرة و نظام لضمان الجودة. () وفي هذا المجال تجدر الإشارة إلى المساهمة الفردية لِ Deming الذي اقترح طريقة إحصائية للرقابة على الجودة في الشركات الصناعية اليابانية وقبل قبول توصياته وتطبيقها، كانت هذه الشركات تنتج منتجاتها بمستوى رديء، إلا أن هذه الصورة تغيرت بشكل كبير و خاصة في الوقت الحاضر، وإلى " KAORU ISHKAWA" عام 1943 باستخدامه لرسم السبب و الأثر "Diagram Cause and Effect"، وهو صورة مكونة من خطوط و رموز مصممة لتمثيل علاقة ذات معنى بين الأثر وأسبابه و قد استخدمت رسومات السبب و الأثر في فحص أثر " رديء " وأخذ إجراء تصحيح للأسباب، وأثر "جيد" لتعلم الأسباب المسئولة ولكل أثر يحتمل أن توجد عدة أسباب ورسومات السبب والأثر تسمى أيضا "برسومات عظمة السمكة".()
- مرحلة تأكيد أو ضمان الجودة؛ تميزت هذه المرحلة بتجاوز مرحلة مراقبة الجودة وأدت إلى ظهور نظرة جديدة، نمت تدريجيا منذ بداية 1950م متمثلة في تأكيد أو ضمان الجودة بسبب ما تميزت به هذه المرحلة من تحولات كبيرة في العالم من الناحيتين الاقتصادية الصناعية والاجتماعية، حيث ارتكزت هذه التحولات على نقطتين أساسيتين: فالتطور الأول يرتكز على ضرورة الاهتمام باحتياجات المستهلك وأولوياته والاعتراف بالعلاقة بين مورد– زبون داخل وخارج المنظمة الذي من شأنه تحسين الرضا النهائي للزبائن خارج المنظمة.

ما سلف ذكره من مراحل لفلسفة إدارة الجودة الشاملة كان عن التطور الأول، أما التطور الثاني لإدارة الجودة الشاملة، فركز على البعد الاقتصادي للجودة، حيث كان معروفا عند الصناعات الغربية بأن الجودة تكلف كثيرا، و إن المنتج الجيد يباع بسعر مرتفع، لكن حاول "JURAN" إثبات العكس، فاعتبر تكاليف الجودة التي يمكن تجنبها والضغط عليها والتقليل منها بواسطة العمليات الوقائية في مختلف مراحل الإنتاج ()، ففي عام 1970م لوحظ تحولا ملموسا في مجال إدارة الجودة، من التركيز فقط على الأساليب الإحصائية في الرقابة على الجودة إلى اعتبار الجودة فلسفة إدارية ترتبط بجوانب عديدة في المنظمة، حيث قام اليابانيون في عام 1981م بتطوير مواصفات جديدة لإدارة الجودة الشاملة عرفت باسم "المعيار الصناعي"، وقد كان له الدور الأكبر في التفوق الواضح لجودة السيارات اليابانية على مثيلتها الأمريكية، و كذلك الأمر بالنسبة لإنتاج التلفزيونات، والفيديوهات، وكافة الوسائل السمعية والبصرية، ومع ضرورة إدراك تفوق الولايات الأمريكية في الصناعات التكنولوجية المتقدمة مثل الليزر ومعدات القياس الدقيق وأجهزة الكمبيوتر وغيرها من السلع الصناعية، أما اليابان فقد تفوقت على كافة الدول الصناعية في مجال السلع الاستهلاكية. ()

وبناءاً على ذلك يمكن اعتبار هذا التطور بمثابة طريقا لبروز مفهوم الجودة الشاملة في المنظمة ولكن قبل التطرق إلى هذا المفهوم الإداري الحديث فيما يلي عرضاً للأفكار الأساسية للمفكرين في مجال الجودة التي أسهمت في وضع مبادئ الجودة الشاملة في المنظمة.

- أكد إدوارد ديمنق على ضرورة مطابقة المنتج للمواصفات الموضوعة في المنظمة وذلك من خلال تخفيض درجة عدم التأكد والتباين في مرحلة تصميم المنتج وفي العملية الإنتاجية، ثم عملية الفحص والاختبار وأخيرا في مرحلة البيع، بهدف تحسين وضعها التنافسي في السوق، من خلال تحقيق مستويات عالية من الجودة وبالتالي الوصول إلى مستوى مرتفع من الإنتاجية، مع ضرورة توفر جانب مرتفع

من المعرفة لدى العاملين وخاصة الجوانب المتعلقة باستخدام الأساليب الإحصائية في الرقابة و الجودة. كما يرى أن تحقيق التميز في جودة المنتجات يتم من خلال الاعتماد على برنامج متكامل يتكون من أربعة عشرة مبدأ، هي: إيجاد التناسق بين أهداف المنظمة والالتزام الدائم من قبل الإدارة العليا فيها بالجودة و الإنتاجية؛ إيمان قيادتها بالتغيير والتطوير؛ والاهتمام بالتدريب بشكل مستمر؛ والتفوق والتميز في الأداء؛ والاعتزاز بالعمل لدى العاملين؛ والتحسين الدائم للمنتج و الخدمات المقدمة من قبلها.

- حدد فليب كروسبي أربعة شروط لإدارة الجودة هي: () أن تعرف الجودة بكونها المطابقة للمواصفات والمتطلبات؛ واعتبر الوقاية نظام الجودة، والمقصود بالوقاية منع حدوث الأخطاء و العيوب؛ وتكون الحالة العادية هي الرفض المطلق للخطأ؛ ويتمثل قياس الجودة في تكلفة عدم المطابقة.
- ركز جوزيف جوران ()؛ على أن الجودة يجب أن تكون على مستويين: على مستوى المنظمة ككل وهذا من خلال دورها في تقديم منتج ذو جودة عالية، وعلى مستوى كل قسم من أقسامها للقيام بعمليات الإنتاج، والتصنيع وتقديم خدمات الدعم والإسناد المختلفة بمستوى مرتفع من الجودة؛ كما طور العمليات الأساسية لإدارة الجودة و هي: التخطيط للجودة؛ والرقابة على الجودة؛ تحسين الجودة. ويرى أن تعطي المنظمة اهتماما خاصا للتخطيط الإستراتيجي للجودة كالاهتمام الذي تعطيه للتخطيط لنشاطاتها.
- أشار لأرماند فيجنيوم (Feigenbaum) إلى مفهوم (الجودة من المنبع) فالمسؤولية عن الجودة تقع على من يؤدون العمل، بمعنى أن كل عامل مسئول عن أداء عمله بجودة متفوقة، وأكد على ضرورة أن تكون جودة المنتج أعلى أهمية من معدلات وحجم الإنتاج، كما يجب أن يكون للعاملين الحق في إيقاف الإنتاج عند حدوث أية مشاكل في جودة السلع التي يتم إنتاجها.
- ناقش بكاورو إشيكاوا () أن المسؤولية عن جودة المنتج في الشركات الأمريكية تنحصر في عدد محدود من طاقم الإدارة، بينما في الشركات اليابانية فإن كل المديرين مسئولين عن الجودة وملتزمون بها؛ كما اقترح أسلوب "تحليل عظمة السمكة" أو ما يسمى "أشكال الأثر والسبب" والتي تستخدم لمتابعة شكاوي الزبائن عن الجودة وتحديد مصادر الخطأ والقصور، ويتطلب استخدام هذا الأسلوب تحديد الموضوع المراد تحليله، ثم يتم رسم هيكل لظهر سمكة ذي عظمات مختلفة، ليتم بعدها دراسة كل القضايا المثارة والأفكار حولها على التوالي، من خلال وضع كل قضية على عظمة من عظمات السمكة و يتم الاستمرار بذلك حتى يتم وضع جميع القضايا على رسم ظهر السمكة فهي تساعد بالتالي على تكوين مجموعات للنقاش و تحفيز عملية إثارة الأفكار.

وبناء على ما سلف ذكره، يمكن القول أن مفهوم الجودة قد تطور بتطور الأفكار، وتطور الوسائل، وتطور الأسواق، ولم يُعد إجراء فحوصات على المنتجات فقط، وعليه ظهر المفهوم الإداري الحديث للجودة، ألا وهو مفهوم إدارة الجودة الشاملة، الذي تسعى العديد من المنظمات لترسيخ مبادئه، حتى تستطيع مواجهة التحديات الجديدة المرتبطة بشدة المنافسة على المستويين المحلي والدولي.

مفهوم الجودة في المؤسسات الصحية:

تعود ظروف ظهور إدارة الجودة الشاملة ومعايير الأيزو (ISO 9000) إلى أسباب الداخلية؛ وتتعلق بالمنظمة ومدى اهتمامها بالجودة في البحث عن التفوق وخدمة الزبون؛ وأسباب خارجية تتمثل في الصحوة الاقتصادية لدول الشرق الأقصى–النمور الأسيوية– التي أدت إلى زيادة العرض بمعدلات تفوق معدلات زيادة الطلب، مما يعني وجود زبائن أمام العديد من البدائل المتاحة أي إمكانية الاختيار و المفاضلة بين المنتجات بناءا على جودتها وأسعارها؛ وتغير النظرة التقليدية للمنظمات الصناعية خاصة من التركيز على فلسفة "أصنع أكثر " "Doing More " إلى فلسفة توفير التكاليف وتنص على "أصنع أفضل" " Doing Better".

يقصد بالجودة الشاملة؛ التطوير والمحافظة على إمكانيات المنظمة وقدراتها لتحسين الجودة وبشكل مستمر، والإيفاء بمتطلبات الزبون وتجاوزها، و كذلك البحث عن الجودة و تطبيقها في أي مظهر من مظاهر العمل بدءا من التعرف على احتياجات الزبون وانتهاء بمعرفة مدى رضا الزبون عن الخدمات أو المنتجات المقدمة له"؛ ويقصد بها على أنها ثورة ثقافية في الطريقة التي تعمل و تفكر بها الإدارة حول تحسين الجودة، فهي نظام لإدارة الأعمال الحديثة، يؤكد على مشاركة العنصر البشري بتحريك مواهبهم و قدراتهم، يهدف إلى التحسين المستمر من أجل خدمة المستهلك وبتكلفة منخفضة". وهناك من أدرج الجودة الشاملة ضمن سياسات المنظمة، باعتبارها سياسة تصنعها المنظمة وهذا بتجنيد دائم لكافة أعضائها لتحسين كل من جودة المنتجات والخدمات المقدمة، وجودة العمل، وربحية المنظمة وإشباع وتلبية حاجات ورغبات الزبائن.

أما معهد الجودة الفيدرالي فقد عرفها على أنها "منهج تطبيقي شامل يهدف إلى تحقيق حاجات و توقعات الزبائن، إذ يتم استخدام الأساليب الكمية من أجل التحسين المستمر في العمليات

والخدمات".

من خلال التعريفات السابقة يمكن القول، بأن الجودة الشاملة هي أحد أبرز المفاهيم الإدارية الحديثة التي تعمل على إحداث تغيرات جذرية في أسلوب عمل المنظمة وفلسفتها وأهدافها، بهدف إجراء تحسينات شاملة في جميع مراحل العمل بالشكل الذي يتفق مع المواصفات المحددة والمتطابقة مع حاجات ورغبات الزبائن، فهي محصلة لمجموعة من العناصر المتداخلة فيما بينها[0] (التكلفة، مشاركة العاملين، التحسين المستمر، الأدوات و الزبون).

أما بالنسبة لمفهوم الجودة في المؤسسات الصحية؛ يمكن النظر إلى هذا المفهوم من ثلاثة زوايا هي:

- مقدم الخدمة: أن يقدم الرعاية الصحيحة للحالة المرضية الصحيحة في الوقت المناسب وبطريقة صحيحة.
- المرضى: أن يحصل المرضى على الرعاية الصحيحة بسهولة ويسر في الوقت المناسب وبطريقة دقيقة وأن يحصلوا على معلومات كاملة عن المخاطر حتى يتجنبوا الإجراءات غير الآمنة، وعلى معلومات كاملة عن منافع الرعاية التي يتلقونها.
- احترام حقوق كل من المرضى ومقدمي الخدمة.

وأما بالنسبة لمفهوم إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة الصحية؛ فهو فلسفة إدارة تعتمد على التزام القيادات العليا والتي تعطى الطاقة والمصداقية لتطبيق عملية التحسين المستمر للجودة ضمن إستراتيجية واسعة تغطى كل المنظمات التي تقدم الخدمات الصحية، بحيث يعطى التزام القيادات العليا القيمة لكل المنتفعين من خلال خلق بيئة مناسبة للتحسين المستمر في مهارات العاملين، وفي العمليات لتشييد ونشر سياسة الأحسن داخل كل قطاعات الصحة.

وبناءاً على هذا المفهوم فإدارة الجودة الشاملة هي : نظرة جديدة إلى طرق تقديم الخدمات الصحية، وعرض جديد للإدارة في مجال الرعاية الصحية، وطريقة جديدة للتعرف والاستجابة لرغبات المستفيدين من الخدمة، وأن تطبيقها يؤدى إلى رضاء المنتفعين، وزيادة الفاعلية، والقدرة على المنافسة، وتقليل التكلفة إدارة الجودة الشاملة تعلو من قيمة احتياجات وتوقعات وآراء المنتفعين من الخدمة، ورغبات وتوصيات واقتراحات وقدرات وخبرات وآراء مقدمي الخدمة من خلال المشاركة في (صنع القرار، وحل المشكلات، ووضع الأهداف، والتخطيط، والالتزام والرؤية الشاملة والمشاركة وتفويض السلطات والاجتهاد والمسؤولية في مجال الإدارة، والاتحاد وحق الملكية لمزيد من الأفكار والاحترام المتبادل والتشجيع المستمر بالحوافز والجوائز للفريق تتضمن فلسفة إدارة الجودة الشاملة مجموعة من المبادئ الواجب الالتزام بها لتحقيق النجاح في تطبيق هذا المفهوم والأهداف التي يسعى هذا الأسلوب الإداري إلى تحقيقها والمتمثلة في تحسين الأداء الإداري، وتحقيق الرضا لدى الزبائن، وهذه المبادئ هي:

أ- التغير في رؤية الإدارة؛ إعلان الإدارة العليا عن التزامها التام ببرامج الجودة الشاملة، من خلال توضيحها لأهمية الجودة ونشرها داخل المنظمة؛ والاهتمام بالتحسين الشامل والمستمر؛ وتهيئة البيئة الملائمة والمشجعة لتنفيذ برامج الجودة الشاملة؛ والقدرة على التنظيم و توزيع السلطات بين العاملين؛ وتلبية حاجات الزبائن أينما وجدوا وكيفما رغبوا؛ وفاعلية الاتصال مع العاملين و مع مختلف الجهات المتعاملة مع المنظمة.

ب- الانفتاح في عملية الاتصال: يتطلب نظام إدارة الجودة الشاملة اتصالا تنظيميا بمعنى:

1. من أعلى إلى أسفل: بين الإدارة والعاملين لنقل المعلومات والتعليمات.
2. من أسفل إلى أعلى: لنقل الاستفسارات والشكاوي ووجهات نظر العاملين إلى الإدارة.
3. اتصالا أفقيا للتنسيق وتبادل المعلومات والآراء ووجهات النظر في المسائل والموضوعات المشتركة.

ج- التغذية العكسية (Feed-back): عبارة عن معلومات مرتدة عن كفاءة و فعالية المخرجات حتى يتم الاستمرار على نفس المستوى إذا كانت المعلومات إيجابية، أو يتم التغيير إذا كانت المعلومات سلبية، وحصولنا على تغذية عكسية موثوق منها هي من أهم عوامل الزيادة في فرص النجاح و الإبداع.

إن الجودة الشاملة تركز على الإبداع بدرجة كبيرة، يعني ذلك أن يتمتع العاملون بمهارات عالية و كفاءات، لكي يحافظوا على استمرارهم ووجودهم في المنظمة، وبالتالي دفعهم لبذل المزيد من الجهود الرامية إلى تحقيق زيادة قدرات المنظمة على المنافسة من خلال إتباع أساليب وطرق عمل جديدة للارتقاء بمستوى السلعة المنتجة أو الخدمة المقدمة، لزيادة المبيعات والأرباح، وزياد ولائهم وانتمائهم للمنظمة.

وفي هذا المجال، يمكن اعتبار إدارة الجودة الشاملة وسيلة من وسائل التطوير التنظيمي من خلال بعدي الرضا والولاء التنظيمي، اللذين يهدفان إلى تغيير الثقافة التنظيمية القائمة واستبدالها بثقافة تنظيمية جديدة، حيث تعتبر الثقافة التنظيمية أحد أساليب التطوير.

د- مكافأة العاملين: يتطلب تحقيق إدارة الجودة الشاملة إعطاء الأفراد حوافز تساعد على إشباع حاجاتهم و تدفعهم لبذل قصارى جهدهم لتحقيق أهداف التنظيم، فأنظمة الحوافز وما

يتبعها تُعد وسائل فعالة لتطوير أداء العاملين. فللحوافز صور متعددة كالمكافآت المادية، الترقية، الاعتراف؛ وأن إعطاء العاملين بعض الامتيازات مثل الضمان الاجتماعي، والتأمين الصحي، وصندوق التقاعد يؤثر على شخصية الأفراد وسلوكياتهم الوظيفية الأمر الذي يدفعهم إلى تحسين الأداء وتحقيق أهداف التنظيم.

ه- إدراك الجودة: أن يتم إدراك جودة التصميم، جودة الأداء و جودة المطابقة.

إن استخدام مبادئ ومفاهيم إدارية معينة لا يمكن أن يحظى بالاهتمام من طرف الإدارة العليا إلا إذا ترتب على تطبيق واستخدام هذه المبادئ تحقيق فوائد معينة، ويؤدي تحقيق مفهوم الجودة الشاملة إلى ما يلي:

1- فوائد على مستوى المنظمة؛ وتتمثل بتحسين نوعية الخدمات والسلع المنتجة؛ ورفع مستوى الأداء، ويقصد بالأداء المخرجات أو الأهداف التي يسعى النظام إلى تحقيقها، وهو مفهوم يعكس كلا من الأهداف و الوسائل اللازمة لتحقيقها، أي أنه مفهوم يربط بين أوجه النشاط و بين الأهداف التي تسعى هذه الأنظمة إلى تحقيقها"()؛ وتخفيض تكاليف التشغيل، مع تقليص لعدد الحوادث و الشكاوي؛ والعمل على تحسين و تطوير إجراءات و أساليب العمل؛ وزيادة ولاء وانتماء العاملين؛ وزيادة قدرة المنظمات على البقاء والاستمرار؛ وزيادة الكفاءة والفعالية والإنتاجية.

2- فوائد مستوى على الأفراد العاملين والتي يجنيها الأفراد العاملون نتيجة لالتزامهم بتحقيق مفهوم الجودة الشاملة فتشمل() إعطاء العاملين الوقت والفرصة لاستخدام خبراتهم و قدراتهم؛ وتنمية مهاراتهم من جلال المشاركة في تطوير أساليب وإجراءات العمل؛ وتوفير التدريب اللازم؛ وإعطاؤهم الحوافز الملائمة للجهود التي يبذلونها للقيام بأعمالهم.

ويستنتج مما سبق أن للجودة الشاملة فوائد متعددة تعود على المنظمة وعلى الأفراد العاملين بالنتائج الجيدة، كالتحسين المستمر للسلع وزيادة ولاء وانتماء الزبائن، وزيادة الأرباح والحصة السوقية من جهة، وتنمية مهارات العنصر البشري داخل المنظمة، والاهتمام بتأصيل مفاهيم الإبداع والابتكار وسط التنافس الشديد للمنتجات والخدمات المقدمة من جهة أخرى.

إن إدارة الجودة الشاملة في المنظمة تعني مجموعة من الأنشطة التابعة لوظيفة الإدارة، وتعمل على ضمان وضع خطط وسياسات وأهداف للجودة والعمل على تحقيقها من خلال مجموعة من الوسائل والأساليب منها ضبط الجودة، وتحسين الجودة، والرقابة على الجودة في إطار نظام الجودة. وإدارة الجودة الشاملة وإن كان ينبغي إرساؤها من طرف الإدارة العليا في المنظم إلا أنها مسألة الكل. حيث يلتزم كل فرد بتحقيق مبادئها وتحقيق أهدافها بصورة صحيحة و في هذا الصدد تتوفر لدى المؤسسة مجموعة من الأدوات و الطرق التي تسمح بتحقيق الجودة وإدارتها بصورة فعالة كونها تمكنها من مراقبة مستويات الجودة ومدى التقدم في تحسينها، وذلك أخذ بعين الاعتبار مستويات الجودة العالمية.

ويقصد بإدارة الجودة الشاملة جميع أنشطة الإدارة العامة للمنظمة، والتي تحدد سياسة الجودة والأهداف والمسؤوليات، وتطبقها بالاستعانة بوسائل مثل التخطيط، ضبط وتحسين الجودة، ضمن إطار نظام الجودة الشاملة

وتمر عملية تطبيق الجودة الشامل بالمراحل الآتية:

1. التخطيط للجودة الشاملة؛ ويعني جميع الأنشطة التي تحدد الأهداف والمتطلبات الخاصة بالجودة، وبتطبيق عناصر نظام الجودة ويشمل تخطيط نظام المنتج التخطيط الإداري والعملياتي، وإعداد خطط الجودة ووضع الترتيبات اللازمة لتحسين الجودة()، وتشمل الوظيفة الإدارية لعملية التخطيط تحديد الأهداف ووضع السياسات.

2- التنظيم للجودة الشاملة؛ يقصد بتنظيم الجودة الشاملة مجموعة الإجراءات والقواعد التي يتم تحديدها وفقا للهيكل التنظيمي وتسمح بالتنسيق بين أنشطة المنظمة وتعمل على إشراك جميع العاملين فيها، بالإضافة إلى الأنظمة القرارية والمعلوماتية.

إذ إن توافر نظام معلوماتي فعال يساعد المنظمة على تجميع المعلومات المرتدة من السوق، واعتمادها كأساس لتحسين المنتجات، لذلك فإن تحديد المسؤوليات لكل شخص داخل المنظمة يصبح أمراً هاماً وخاصة المسئول عن الجودة، والذي يجب أن يتصف بالقدرة على إجراء الحوارات والاتصالات لتبادل الآراء مع المسئولين داخل المنظمة، وتقديم الإرشادات الضرورية من أجل التوجيه المناسب للوقاية من الوقوع في الأخطاء.

3- القيادة (leadership)؛ تلعب القيادة الممثلة في فريق الإدارة العليا دورا هاما في عملية إنجاح إدارة الجودة الشاملة عن طريق تحديد الرؤية؛ من خلال توفير المفاهيم والتوجيهات الرئيسية للجودة الشاملة في المنظمة؛ وتحديد رسالتها من خلال توضيح الرؤية بالنسبة لما يجب تحقيق من غايات وأهداف؛ ووضع الإستراتيجية التي توفر للقيادة الرؤية المتكاملة لما يجب استثماره من فرص والاستفادة من نقاط القوة، و كيف يمكن مواجهة المخاطر ونقاط الضعف؛ وتوفير المناخ التنظيمي الإيجابي لإدارة الجودة الشاملة الذي يهيئ الظروف

والإمكانيات اللازمة لتطبيقها، كالقيام بالاجتماعات، الشهرية لجميع المستخدمين للتركيز على كيفية إرضاء الزبائن؛ وتوفير المتطلبات المادية والبشرية لإدارة الجودة الشاملة؛ ووضع السياسات التي توضح القواعد والأسس والمعايير والنشاطات التي تلتزم بها إدارة الجودة الشاملة؛ وتقويم ومتابعة نظام إدارة الجودة الشاملة والعمل على تصويب مساره في الاتجاهات المحققة لأهداف المنظمة؛ وتحفيز ودعم الآخرين للنظر إلى المشاكل بطرق جديدة واستعمال تقنيات لحلها.

4- الرقابة على الجودة الشاملة: تعتبر الرقابة على الجودة الشاملة() نظام شامل يبدأ بدراسة السوق ويستمر طول العملية الإنتاجية وينتهي بوصول المنتج إلى المستهلك بالمستوى الذي يشبع حاجاته ورغباته وتتمثل هذه المرحلة في: دراسة السوق، التصميم، اتخاذ قرار الشراء، وتحديد مواصفات المواد والأجزاء التي تتفق مع المواصفات الهندسية. تحديد أفضل مصادر الشراء وشروط التوريد، واختيار طريقة الإنتاج والتصنيع، وتنفيذ العمليات الإنتاجية، والنقل، وتقديم خدمات ما بعد البيع معرفة رد فعل المستهلك عن جودة الإنتاج.

وبناء على ذلك يمكن القول أن الرقابة على الجودة الشاملة تهدف إلى رفع كفاءة التخطيط والكفاءة الإنتاجية، وتحسين جودة المنتجات مع تخفيض تكاليف الإنتاج، ويمكن استخدام عدة طرق ونماذج للقيام بعملية مراقبة الجودة الشاملة داخل المنظمة منها: الفحص، وأسلوب عينات والقبول، وعظمة السمكة، وتوظيف الأفكار.

أسس إدارة الجودة الشاملة :

يشير عقيلي، وآخرون، (1996) إلى ستة مبادئ أساسية لإدارة الجودة الشاملة هي :

التركيز على العميل، التحسين المستمر (كايزن)، التعاون الجماعي بدلاً من المنافسة، الوقاية بدلاً من التفتيش، المشاركة الكاملة،اتخاذ القرار بنا على الحقائق

الدراسات السابقة

لقد قام الباحثان بالإطلاع على الدراسات السابقة بموضوع الدراسة ،والمتعلقة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الصحية وهي:

هدفت دراسة (بظاظو، والعمايرة،2010) إلى تشخيص مدى إدراك العاملين في الفنادق فئة الخمس نجوم لأهمية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة التي تمثلت في رضا الزبون، والتزام ودعم الإدارة العليا، والتحسين المستمر، وإشراك الموظفين وتمكينهم، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أهمها: وجود فروق معنوية في إدراك العاملين في الفنادق فئة الخمس نجوم لأهمية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة تعزى لبعض لمتغيري الخبرة، والمستوى التعليمي، وعدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية تعزى لـــلمستوى الوظيفي، الحجم.

أما دراسة (السعدي, 2010) هدفت التعرف على أثر تطبيق أنظمة الجودة الشاملة على الأنظمة المحاسبية في البنوك التجارية الأردنية، من خلال مجالات التركيز على العميل، والقيادة والإدارة، وتطوير إدارة الموارد البشرية، والمقاصة الإلكترونية. وقد أظهرت النتائج أن مجال المقاصة الإلكترونية احتل المرتبة الأولى في تطبيق إدارة الجودة الشاملة، ثم جاء مجال تطوير إدارة الموارد البشرية ثم مجال القيادة والإدارة ثم مجال التركيز على العمل، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمجالات الدراسة تبعا لمتغيرات الجنس ونوع العمل والمستوى التعليمي وسنوات الخبرة.

وجاء في (Zickien, 2009 التي هدفت إلى مقارنة مدى استخدام إدارة الجودة الشاملة بين دولة لاتفيا ودول الاتحاد الأوروبي، وتوصلت الدراسة إلى أن دولة لاتفيا تقوم باستخدام إدارة الجودة الشاملة ولكن كان هنالك فرق لصالح دول الاتحاد الأوروبي، والسبب في ذلك يعود إلى أن معظم المنظمات الموجودة لا تربط إدارة الجودة بإستراتيجيتها وذلك خلافا لدول الاتحاد الأوروبي، وأخيرا إن الاهتمام بالعنصر البشري في ضمن إدارة الجودة الشاملة لم يكن ضمن الحد المقبول في الاهتمام بالعنصر البشري في المنظمات وبذلك أوضح الباحث بضرورة الاهتمام بالعنصر لأنه أساس تقدم المنظمات.

بينما هدفت دراسة (Others, 2007 & Wilkinson) إلى مناقشة الأهمية المتزايدة لإدارة الجودة في المملكة المتحدة، من خلال الخطوط العريضة للمبادئ الأساسية لإدارة الجودة الشاملة، ودراسة آثارها على مشاركة الموظف. وانتهت الدراسة إلى أن هناك تناقضات عناصر إدارة الجودة الشاملة وتتمثل في العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة ومشاركة الموظف الذي لم يتم الكشف عنها بالكامل. من خلال الاعتماد على برنامج رئيسي للبحث في مشاركة الموظف.

في حين هدفت دراسة (أبو فارة، 2006) إلى تحليل وقياس واقع إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية، من خلال اختبار عشر فرضيات شملت كل عناصر إدارة الجودة الشاملة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كانت كما يلي: إن الجامعات الفلسطينية لا تولي اهتماما بالعناصر التالية: التركيز على المستفيد، الثقافة المنظمية، تصميم العملية، دعم الإدارة العليا للجودة، التحسين المستمر، التركيز على

العاملين، والعلاقة مع الموردين. وان الجامعات تولي اهتماما في ثلاث عناصر من عناصر إدارة الجودة الشاملة وهي: القياس الدقيق، ضمان الجودة، والبعد المجتمعي

وهدفت دراسة (الرحاحلة, 2005)() التعرف إلى مدى فاعلية أداء أجهزة التدقيق الداخلي في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة، وقد توصلت الدراسة إلى الجامعات الأردنية تلتزم بمعايير التدقيق الداخلي، كما أن العوامل المتعلقة بأفراد عينة الدراسة لها تأثير على فاعلية الأداء بسبب التجانس، أما بالنسبة لعمر الجامعة كان له اثر على فاعلية أداء التدقيق الداخلي.

وهدفت دراسة (الفرجات، 2003 الى التعرف على واقع وظيفة التدقيق الداخلي في الجامعات الأردنية الرسمية وتقييم فاعليتها وبيان المعوقات التي تواجهها, وبينت نتائج الدراسة أن وظيفة التدقيق الداخلي في الجامعات الرسمية تحقق درجة عالية من الفاعلية، وان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجامعات الرسمية تبعاً لسنوات تأسيسها.

وايضا هدفت دراسة (العميرة، 2003) إلى التعرف على مدى الدعم الذي تقدمه الإدارة العليا لتطبيق الجودة الشاملة، ومدى فاعليتها، ومعرفة مستوى المعرفة بمفاهيم الجودة الشاملة لدى العاملين ودورها على الأداء الوظيفي، واتجاه العاملين نحو تطبيق هذا المفهوم، ومعوقات تطبيقه. وقد توصل الباحث إلى أن نتائج الدراسة تشير إلى أن أغلب العاملين يطبقون مفهوم إدارة الجودة الشاملة، كما يشير العاملين إلى ضرورة تطبيقها، وبالمقابل يشيرون إلى عدم التشجيع الكافي من قبل الإدارة العليا لتطبيقها مما يعيق فعاليتها.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة:

يتكون المجتمع الأصلي لهذه الدراسة من جميع الموظفين الإداريين، العاملين في الوحدات الإدارية في مستشفى الجامعة الأردنية التعليمي، وقد بلغ عددهم (335) موظفاً.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (100) موظف من موظفي الوحدات الإدارية في مستشفى الجامعة الأردنية التعليمي وبنسبة (30%) من مجتمع الدراسة تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية لمختلف الوحدات الإدارية فيه والتي تضم (العلاقات العامة، الرقابة والتدقيق، التدريب والتطوير والتخطيط، العطاءات والتزويد، خدمات المرضى، الموارد البشرية، الخدمات العامة، الشؤون المالية، المعلومات والحاسوب، والهندسة والصيانة والتشغيل).

أداة الدراسة:

للإجابة على سؤال الدراسة، فقد طور الباحثان استبانه تضم المجالات الخمسة لأسس إدارة الجودة الشاملة، وذلك للتعرف على فاعلية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مستشفى الجامعة الأردنية التعليمي، معتمداً فيها على ما جاء من مبادئ إدارة الجودة الشاملة والدراسات المحكمة السابقة. وقد تم عرضها على مجموعة من المحكمين والخبراء المختصين في الإدارة العامة والإدارة الصحية في الجامعات الأردنية، لإبداء ملاحظاتهم وارئهم وتقديرهم لمدى ملائمة فقرات الاستبانه الخاصة بمجالات ادارة الجودة الشاملة، وفي ضوء اقتراحات المحكمين وملاحظاتهم ، تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، ودمج الفقرات المتشابهة لتخرج الاستبانه بصورتها النهائية، لتضم (56) فقرة تهدف بمجملها للكشف عن رأي إفراد مجتمع الدراسة حول فاعلية تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة، والمتثلمة بمجالاتها الخمسة التالية:

الإدارة العليا للمستشفى (13) فقرة، الثقافة التنظيمية (10) فقرات، إدارة الموارد المادية (12) فقرة ،شؤون الموظفين (15) فقرة، رضا العملاء (6) فقرات، والجدول (1) يوضح مجالات أداة الدراسة وعددها وفقاً لنظام إدارة الجودة.

جدول (1)

مجالات أداة الدراسة وعدد الفقرات

الرقم	المجال	أرقام الفقرات	عدد الفقرات
1	الإدارة العليا للمستشفى	1-13	13
2	الثقافة التنظيمية	14-23	10
3	إدارة الموارد المادية	24-35	12
4	شؤون الموظفين	36- 50	15
5	رضا العملاء	51- 56	6
	المجموع	1-56	56

وقد تم وضع سلم خماسي التدرج على نمط ليكرت كمقياس للإجابة عن الفقرات، مكون من خمس درجات هي: موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة.

ولإغراض تحليل المعلومات تم اعتماد ترتيب المتوسطات الحسابية للفقرات وتحديد فاعليتها المطبقة في مستشفى الجامعة الأردني التعليمي حسب المحك التالي:

المتوسطات(4.5) تمثل كفاءة التطبيق بدرجة كبيرة جداً، المتوسطات (3.5-اقل من 4.5) تمثل كفاءة التطبيق بدرجة كبيرة، المتوسطات (2.5- اقل من 3.5) تمثل كفاءة التطبيق بدرجة متوسطة، المتوسطات (1.5- اقل من 2.5) تمثل كفاءة التطبيق بدرجة قليلة، المتوسطات (اقل من 1.5) تمثل كفاءة التطبيق بدرجة قليلة جداً.

صدق الأداة

للتحقق من صدق الأداة اعتمد الباحثان على صدق المحتوى من خلال عرض فقرات الاستبانة التي تضم المجالات الخمسة لنظام إدارة الجودة على مجموعة من المحكمين والخبراء المختصين بالإدارة العامة، والإدارة الصحية في الجامعات الأردنية، الذين قاموا بتحكيم الاستبانة لإبداء ملاحظاتهم، وارئهم وتقديرهم لمدى ملائمة فقرات الاستبانة الخاصة بمجالات إدارة الجودة في مستشفى الجامعة الأردنية التعليمي.

وفي ضوء اقتراحات المحكمين وملاحظاتهم، تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض، ودمج الفقرات المتشابهة، وإضافة بعض الفقرات، لتخرج الاستبانة بصورتها النهائية حيث اشتملت الاستبانة على خمسة مجالات تضم (56) فقرة لقياس فاعلية تطبيق نظام الجودة في مستشفى الجامعة الأردنية التعليمي.

ثبات الأداة

لغرض التحقق من ثبات الأداة قام الباحثان بإتباع طريقة: الاختيار وإعادة الاختيار

(Test-Re-Test)، على عينة من مجتمع الدراسة تكونت من (15) موظفاً، حيث تم تطبيق الأداة على إفراد العينة مرة ثانية بعد أسبوعين من التطبيق الأول وتم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين استجابات إفراد العينة في المرتين. اذ بلغ معامل الثبات الكلي للأداة (0.91) وهي نسب مرتفعة لهذه الغاية ، وبهذا اصبحت الأداة جاهزة للتطبيق على مجتمع الدراسة.

اجراءت الدراسة:

لقد قام الباحثان ببناء أداة الدراسة الخاصة بمجالات نظام إدارة الجودة، وتحديد مجتمع الدراسة وعينتها، وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها تم توزيع الاستبانة على إفراد مجتمع الدراسة في مستشفى الجامعة الأردنية، وبعد ذلك تم استرجاع الاستبانات من إفراد العينة حيث بلغت نسبة الإرجاع (87%).

المعالجة الإحصائية:

للاجابة عن سؤال الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة، ولكل مجال من المجالات الخمسة لنظام ادارة الجودة لقياس فاعليتها في مستشفى الجامعة الأردنية التعليمي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

هدفت الدراسة التعرف إلى قياس فاعلية تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في مستشفى الجامعة الأردنية التعليمي، ولدى تطبيق إجراءات الدراسة واستعمال المعالجات الإحصائية المناسبة، بينت نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها للإجابة عن سؤال الدراسة: مادرجة فاعلية تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في مستشفى الجامعة الأردنية التعليمي؟

وللاجابة عن هذا السؤال، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مرتبة تنازلياً حسب المجالات الخمسة لنظام إدارة الجودة.

ويوضح الجدول رقم (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات إفراد العينة لفاعلية تطبيق نظام إدارة الجودة في مستشفى الجامعة الأردنية حسب المجالات الخمسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

جدول (2)

الرتبة	الرقم	مجالات نظام إدارة الجودة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الكفاءة
1	1	الادارة العليا للمستشفى	4.61	0.77	عالية
2	4	إدارة شؤون الموظفين	4.11	0.68	عالية
3	3	إدارة الموارد المادية	3.95	0.81	عالية
4	5	رضا العملاء	3.31	0.91	متوسطة
5	2	الثقافة التنظيمية	3.15	0.85	متوسطة
		المجموع	3.87	0.82	عالية

يشير الجدول (2) إلى الترتيب التنازلي لمجالات نظام الجودة الخمسة، وفقاً لتقديرات عينة الدراسة لقياس فاعلية تطبيقها في مستشفى الجامعة الأردنية، حسب المتوسطات الحسابية، حيث جاء في المرتبة الأولى مجال (الإدارة العليا للمستشفى)، إذ حصل على متوسط حسابي (4.61)، وجاء في المرتبة الثانية مجال (إدارة شؤون الموظفين)، وحصل على متوسط حسابي مقداره (4.11)، كما جاء في المرتبة الثالثة مجال (ادارة الموارد المادية)، وحصل على متوسط حسابي مقداره (3.95)، وجاء في المرتبة الرابعة مجال (رضا العملاء)، بمتوسط حسابي مقداره (3.31)، كما جاء في المرتبة الخامسة والاخيرة (الثقافة التنظمية)، وحصل على متوسط حسابي مقداره (3.15) .

كما يبين الجدول السابق ان المتوسط الحسابي الكلي لمجالات نظام الجودة الخمسة من وجهة نظر الموظفين في الوحدات الادارية في مستشفى الجامعة الاردنية لقياس فاعلية تطبيق المجالات الخمسة لنظام قد تم بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي مقداره (3.87).

واظهرت النتائج المتعلقة بالاجابة عن سؤال الدراسة ان المتوسطات الحسابية لتقديرات افراد عينة الدراسة على جميع فقرات مجالات نظام الجودة قد جاءت بدرجة كبيرة ومتوسطة حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية مابين (3.15-4.61) من

اصل (5.00) وذلك بالاعتماد على المحك المستخدم في هذه الدراسة.

اذ اظهرات نتائج الدراسة ان مجال (الادارة العليا للمستشفى) جاء في المرتبة الاولى وبمتوسط حسابي مقداره (4.61) من (5.00) وهذا يعني إن كفاءة نظام الجودة تكون اكبر مايمكن في هذا العنصر، ويعزى ذلك لما يتمتع به مستشفى الجامعة الأردنية من مجلس إدارة عليا تملك قيادة إدارية متحمسة وذات رؤية واضحة قادرة على تحقيق التفاعل بينها وبين الموظفين، وايجاد التعاون والانسجام بينها وبينهم لتكوين فريق عمل متكامل ومتعاون لديه ولاء وانتماء، يضع المصلحة العامة قبل الخاصة.

كما أظهرت النتائج إن مجال (إدارة شؤون الموظفين) ، قد جاء في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (4.11)، وتعزى هذه النتيجة إلى سعي إدارة مستشفى الأردنية إلى تحديد واستقطاب حاجتها من الكوادر الادارية والفنية، القادرة والراغبة في أداء العمل كماً وكيفاً من الكفاءات المتميزة، تمهيداً لاختيارها، تحقيقاً لأهداف المستشفى في الأجل القصير والطويل كذلك سعي إدارة المستشفى إلى التعامل مع الكوادر الإدارية والفنية ، كفريق واحد من خلال مشاركتهم في اتخاذ القرارات وتقديم المشورة والاقتراحات، التي ستؤدي إلى اتخاذ رؤية مشتركة بين جميع تلك الكوادر والإدارة العليا للمستشفى، وتصبح توجهاً موحداً للتنظيم ككل، مما يعمل على خلق درجة عالية من التنسيق ، والتخلص من تكرار الجهود.

كذلك توفر إدارة المستشفى نظام خاص لتحفيز العمل الجماعي. إذ تعتبر الحوافز بشكل جماعي أكثر باعث ومحرك لطاقات الإنسان من اجل تنمية روح التعاون، والمسؤولية الجماعية وزرع الولاء والانتماء لدى الموظفين، وجعلهم متقبلين لكل شيء جديد في ادنى حد من المقاومة.

كما اظهرات النتائج ان مجال (رضا العملاء)، قد جاء في المرتبة الرابعة من بين المجالات الخمسة لنظام الجودة، بمتوسط حسابي مقدارة (3.31)، وهذه تدل على كفاءة متوسطة لتطبيقها فيما يتعلق بهذا المجال. اذ تسعى إدارة المستشفى إلى تحقيق رضا العميل المباشر وهو المريض والعملاء غير المباشرين وهم المجتمع وشركات التامين الصحية عن طريق تحديد ودارسة حاجات ومطالب العملاء وتوفير الكوادر الطبية المؤهلة والعمل على توفير احدث الأجهزة الطبية ذات الجودة العالية لتقديم الخدمات الصحية لهم والتزام المستشفى بمستوى الجودة المطلوب لتحقيق ذلك الرضا.

واظهرات نتائج الدراسة إن مجال (الثقافة التنظيمية)، قد جاء بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي مقدارة (3.15)، من أصل (5.00). وهذا يعزى إلى إن الثقافة التنظيمية تشكل بيئة اجتماعية تشتمل على مجموعة من المبادئ والقيم والمفاهيم التي يجب إن تسود المستشفى لدى جميع العاملين فيها، لذلك على إدارة المستشفى إن تسعى إلى تهيئة وإعداد جميع الموظفين في مختلف المستويات التنظمية داخل المستشفى فكرياً ونفسياً، لفهم وإدراك مفاهيم إدارة الجودة الشاملة، وتقبلها، وذلك من اجل ضمان تعاونهم والتزامهم واقتناعهم بها، وتقليل درجة مقاومتهم للمبادئ التي ستحدث تغيرات ضرورية في مدخلات وعمليات ومخرجات نظام المستشفى، وذلك من خلال إيجاد خطط لتدريب الموظفين كفريق واحد وتنفيذ برامج تدريبية، بشكل دائم ومستمر للكوادر الإدارية والفنية تركز على الجودة في أداء العمل في فلسفة ضوء إدارة الجودة ومبادئها والعمل على توفير مناخ إداري تعاوني هدفه التغير نحو الأفضل في المستشفى.

التوصيات:

1- العمل على تنمية القيم والاتجاهات لبناء ثقافة تنظمية راسخة لتأكيد الجودة الشاملة وعمليات تنفيذها لدى جميع الموظفين في المستشفى ومن ابرز تلك القيم التعاون، والعمل بروح الفريق، والمحافظة على الوقت، والرغبة في الابتكار والتجديد، والتحسين المستمر، والتي تعكس مدى الاهتمام بتحقيق الجودة الشاملة.
2- انشاء وحدات خاصة لضمان الجودة في جميع اقسام المستشفى وادخالها ضمن الهيكل التنظيمي لها.
3- انشاء مركز تدريبي لادارة الجودة الشاملة يعمل على تصميم وتنفيذ برامج تدريبية بشكل دائم ومستمر للكوادر الادارية والفنية.
4- العمل على تفعيل مكتب خدمات المرضى واجراء الدراسات الميدانية للتعرف على احتياجات المرضى ومدى رضاهم عن الخدمات التي يقدمها المستشفى.

المراجع

1. الخطيب، احمد، (1999). ادارة الجودة الشاملة: تطبيقات في الادارة الجامعية، اتحاد الجامعات العربية، العدد (3).
2. الخولي، محمد، الوريني، هناء، (1993). تقيم انخفاض مستوى ادارة الجودة الكلية للخدمات عن المستوى العالمي مع التطبيق على قطاع المستشفيات في القاهرة الكبرى، المؤتمر السادس للتدريب والتنمية الادارية، ابريل، القاهرة .
3. الشرقاوي، مريم، (2003). ادارة الجودة الشاملة، ط2 مكتبة النهضة المصرية: القاهرة
4. القحطاني، سالم، (1994). ادارة الجودة الكلية وامكانية تطبيقيها في القطاع الحكزمي، الادارة العامة، العدد (78).

5. المطيري، حزام، (1997). الادارة الاسلامية: المنهج والممارسة (الرياض: مطابع الفرزدق التجاري).
6. المنصور، (1997). ادارة الجودة الشاملة في القطاع الصحي الاردني، دراسة ميدانية مقارنة بين القطاع العام والخاص، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة بغداد.
7. بدح، احمد (2006). انموذج مقترح لادارة الجودة الشاملة في الجامعات الاردنية، اتحاد الجامعات العربية، العدد (46) ، عمان.
8. بن سعيد، (1994). مدى فعالية برامج الجودة النوعية بمستشفيات وزارة الصحة السعودية، المجلة العربية للعلوم الادارية، جامعة الكويت، المجلد الثاني، العدد الاول.
9. بن سعيد،(1997). ادارة الجودة الشاملة تطبيقات على القطاع الصحي، الرياض
10. حمود، خضر، (2002). ادارة الجودة وخدمة العملاء، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
11. خضر، نهى عادل، (1994). مفهوم الجودة في الخدمات الصحية، سلسلة ضمان الجودة في وزارة الصحة الاردنية بالتعاون مع وكالة الولايات المتحدة للانماء الدولي، عمان، مطابع الدستور.
12. سلامة، اسامة، (1999). ادارة الجودة الشاملة في قطاع الخدمات الصحية في الاردن دراسة حالة: مستشفى الجامعة الاردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ال- البيت، المفرق.
13. طعامنة محمد، (1996). ادارة الجودة الشاملة في القطاع الصحي: حالة وزارة الصحة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.
14. عقيلي، عمر، (2001). المنهجية المتكاملة لادارة الجودة الشاملة، "وجهة نظر" ط1، دار وائل للطباعة والنشر،عمان
15. وزارة الصحة الاردنية، (2006). مفهوم الجودة في الخدمات الصحية، الاردن، عمان.
16. مستشفى الجامعة الاردنية، (2006)، التقرير السنوي، الجامعة الاردنية.
17. الحمد، الهيب، فهاد، صالح، (2003). خدمات المستشفيات استطلاع لاراء المستفدين، الادارة العامة، العدد 71.
18. صالح مهدي العامري وطاهر محسن منصور الغالبي، الإدارة والأعمال، (عمان: دار وائل، 2007)، ص310.
19. العميره، محمد بن عبد العزيز، (2003). علاقة الجودة الشاملة بالأداء الوظيفي في القطاع الصحي (من وجهة نظر العاملين في مركز الأمير سلطان لمعالجة أمراض وجراحة القلب للقوات المسلحة بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.
20. يشير عقيلي، عمر وصفي وآخرون، مبادئ التسويق، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ،1996.
21. J.M .Juran, (1992), Juran on Quality by Design: the New Steps for Planning Quality into Goods and Services (New York: The Free Press.
22. L.J.Bittle, (1987), Quality Assurance in: L.F. wolper and J.J.Pena, Health Care Administration: Principles and Practices (Rock Ville, Maryland: As pen Publishers, Inc
23. B. Scott-Ladd, A. Travaglione, and V. Marshall, "Causal Inferences between Participation in Decision Making, Task Attributes, Work Effort, Rewards, Job Satisfaction and Commitment", Leadership & Organization Development Journal, Vol. 27, No. 5, 2006, pp. 399-414. 66.
24. Davis, B&Burnham, J (1997). Re-engineering and Total Quality in Health School, London, Pitman.
25. F. Heller, E. Pusic, G. Strauss, and B. Wilpert, Organizational Participation: Myth and Reality, (New York, Oxford University Press, 1998).
26. Jablonski J.R, (1988) .Implementing Total Quality Management: An Overview Preiffer & Company California.
27. Janis Miller & Everett Adam, (2002). Total Quality Managing Human Resources, Florida, St Luice Press Delray Beach.
28. K. Wang, and S. Celgg, "Trust and Decision Making: Are Managers Different in the People's Republic of China and in Australia ,? Cross Cultural Management ,Vol. 9, No. 1, 2002, pp. 30-45.
29. M. Ryan, "The Role of Social Process in Participative Decision Making in an International Context", Participation & Empowerment: An International Journal, Vol. 7, No. 2, 1999, pp. 33-42.
30. P .Koopman, and A. Wierdsma ,Participative Management ,In P. Doentu, H. Thierry and C. De Wolff, (Eds), A Handbook of Work and Organizational Psychology, Personnel Psychology, Vol. 3, Psychology Press, Hove, 1998, pp. 297-324 .
31. W.E Deming, (1982), Quality, Productivity and Competitive Position, Cambridge, Massachusetts: Institute of Technology.
32. Y. Wang, "Trust and Decision-making Styles in Chinese Township-village Enterprises", Journal of Managerial Psychology, Vol. 18, No. 6, 2003, pp. 541-556.

مساهمة التعلم الالكتروني في ضمان جودة التعليم
المعهد العالي للخدمة الاجتماعية بالإسكندرية ــ نموذجاً

أ. م. د. نهي سعدي أحمد مغازي
المعهد العالي للخدمة الاجتماعيةــ الإسكندريةــ مصر

الملخص:
التعلم الالكتروني في المعاهد العليا ضرورة حتمية وليس خياراً إستراتيجياً للدخول إلي معطف الاعتماد والجودة ولذا هدفت الدراسة الحالية لتوضيح مدي مساهمة التعليم الالكتروني في ضمان جودة التعليم في المعاهد العليا للخدمة الاجتماعية.
الكلمات المفتاحية: *التعلم الالكتروني، ضمان جودة التعليم، المعاهد العليا للخدمة الاجتماعية.*

The contribution of e-learning in ensuring the quality of education
Experimental Study

Assistant Prof. Noha Sadee Ahmed Moghazy –Alexandria – Egypt

Abstract:
E-learning is one of the educational techniques for delivering the information to the learner. This technique uses the modern mechanisms of communication that include: computer, computer networks, advanced media (e.g: voice, image and graphics), and electronic libraries mechanisms, as well as online portals whether remote or in the classroom. It refers to the use of technology of all kinds in the delivery of information to the learner in the shortest time and with less effort and greater authentication. we are in the middle of the rapid development and competing between the journals of Science and technology in the modern era along with the increase in students number and significant horizontal and vertical expansion of the educational institutions that led to the diversity of modern teaching methods according to change in the perception of the nature of the learning process so institutions of higher education and especially universities focused on using Internet as modern means to attract students who are not able to attend regular classes in university.

Keywords:
(Salwa Abdul Karim Ahmed Said (2011) The role of e-learning in improving the perception of digital content in academic programs.

Introduction:
E-learning is one of the educational techniques for delivering the information to the learner. This technique uses the modern mechanisms of communication that include: computer, computer networks, advanced media (e.g: voice, image and graphics), and electronic libraries mechanisms, as well as online portals whether remote or in the classroom. It refers to the use of technology of all kinds in the delivery of information to the learner in the shortest time and with less effort and greater authentication. we are in the middle of the rapid development and competing between the journals of Science and technology in the modern era along with the increase in students number and significant horizontal and vertical expansion of the educational institutions that led to the diversity of modern teaching methods according to change in the perception of the nature of the learning process so institutions of higher education and especially universities focused on using Internet as modern means to attract students who are not able to attend regular classes in university.
(Salwa Abdul Karim Ahmed Said (2011) The role of e-learning in improving the perception of digital content in academic programs.

مقدمة :

حرصت عديد من مؤسسات التعليم العالي بدول العالم المختلفة إلي تبني الجودة كمنحي ومنهج للعمل وهناك أسباب عديدة دعمت مؤسسات التعليم العالي للاتجاه إلي ذلك ولعل من أبرزها: تنوع أهداف مؤسسات التعليم العالي وتعددها (مؤسسات قائمة / أو غير قائمة على الربح المادي)، التوسع في الطلب على التعليم العالي، وظهور أنماط جديدة لمؤسسات التعليم العالي (منظمات أو شركات متعاونة، مؤسسات متعددة الجنسيات) وتتعدد بيئات التعلم (الكليات، الجامعات، مراكز التعليم، المكتبات العامة، المنزل)

وتنوع الشهادات، خفض التمويل الحكومي والتوسع في التعليم العالي الخاص.

(رشدي أحمد طعيمة وآخرون ، 2006 ، ص 33)

وقد كان لمؤتمر "دنفر" عام 1997 الريادة في إقرار أن التعلم الالكتروني وجميع وسائله ستكون ضرورية وشائعة لإكساب المستفيدين منها المهارات اللازمة للمستقبل.

(المحيسن إبراهيم بن عبد الله ، 2003)

كما أكد المؤتمر السنوي الرابع لتميز التعلم الالكتروني في الشرق الأوسط في (2011) إلي اعتماد معايير بيئة التعلم عبر الانترنت بمؤسسات التعليم العالي.

(الحافظ محمود عبد السلام، 2011)

ولضمان الجودة ينبغي علينا بشكل جاد إلي قياسات للتأكد من منتجاتها أو الخدمات التي تقابل المعايير والمستويات المقررة لها وبالنسبة لتعليم الخدمة الاجتماعية فإن مقاييس ضمان كفاءة الخدمة تتضمن وضع نظام لتقييم العمل من خلال ارتفاع مستوي جودته بالتحسين المستمر للتدريس الفعال بداية من مرحلة البكالوريوس.

(بتصرف من قاسم محمد رفعت، فرماوي مصطفي، 2006،3601)

ولذلك سعت هذه الدراسة إلي توضيح مدى مساهمة التعلم الالكتروني لتحقيق أهداف تعليم الخدمة الاجتماعية بشكل أفضل وضماناً لجودته .

(الموسي عبد الله عبد العزيز، 2003)

مشكلة البحث:

التعلم الالكتروني أسلوباً من أساليب التعلم في إيصال المعلومة للمتعلم ويتم فيه استخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب آلي وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة ورسومات وآليات بحث ومكتبات الكترونية وكذلك بوابات الانترنت سواء كان عن بعد أو في الفصل الدراسي لذلك اتجهت مؤسسات التعليم لاستخدام الانترنت كوسيلة حديثة لجذب الطلاب الذين ليس في إمكانهم الحضور إلي الجامعة.

(السعيد سلوي عبد الكريم ، 2011)

ولقد أصبح التعلم الالكتروني الآن في برنامج الجامعات ضرورة حتمية وليس خياراً إستراتيجياً للدخول إلي معطف الاعتماد والجودة، حيث دخل التعليم الجامعي منعطفاً جديداً معتمداً على التقنيات الحديثة للحاسب والشبكة العالمية ووسائطها المتعددة التي ساهمت في تطوير المصادر التعليمية مفتوحة المصدر وإيجاد أنماط جديدة من التعاون بهدف إنتاج وإتاحة المصادر التعليمية وتحسين جودة التدريس.

(الصديفي إنعام قاسم ، نعمة أحمد عبد الله ، 2013)

وتعد مادة خدمة الجماعة في المعاهد العليا للخدمة الاجتماعية بين المواد التخصصية في تعاليم الخدمة الاجتماعية وهي تحتوي على العديد من الموضوعات والرسومات وهي تحتاج إلي منح الطلبة فرصة إضافية خارج وقت المحاضرة لدراستها واستيعابها.

(مغازي نهي سعدي أحمد ، 2013)

ومن هنا فكرت الباحثة أن يتم التركيز على النقاط الأساسية في الموضوع من خلال طرحه على الانترنت ممثلاً في التصفح عبر الشبكة لطلاب الفرقة الثالثة بالمعهد العالي للخدمة الاجتماعية لتنمية اتجاهاتهم نحو التعلم الالكتروني وعلى حسب النتائج يمكن التوصية بالتطبيق على باقي المواد بالمعاهد العليا لتعاليم الخدمة الاجتماعية وعليه فتتحدد مشكلة الدراسة في معرفة وكفاءة وفاعلية التعلم الالكتروني في العملية التعليمية لطلاب المعاهد العليا للخدمة الاجتماعية .

3. الجودة : (Quality)

هي درجة استيفاء المتطلبات التي يتطلبها المستفيد من الخدمة والمتفق عليها معه (11).

التعريف الإجرائي: هو عبارة عن أسلوب مستمر في الأداء يستهدف الارتقاء بمستوي الطلاب في جميع الجوانب (العقلية، الجسمية، النفسية، الاجتماعية) أي إتقان الأعمال وحسن إدارتها.

4. ضمان الجودة: (Quality Assurance)

هي عملية مستمرة ونشاط منظم لقياس الجودة طبقاً لمعايير قياسيه بغرض تحليل أوجه القصور المكتشفة واتخاذ الإجراءات اللازمة لتحسين وتطوير الأداء ثم قياس الجودة مرة أخرى لتحديد مدي التحسن الذي تحقق بغرض التأكد من الامتثال للمواصفات أو المتطلبات أو المعايير كما يشمل ضمان الجودة وضع المعايير وإبلاغها وتحديد المؤشرات اللازمة لرصد الأداء أو الامتثال للمعايير (12).

التعريف الإجرائي: هي العملية التي تنبغي القيام بها للوصول إلي مستوي أداء معين أو الحفاظ عليه أو تطويره من خلال الالتزام بمعايير وإجراءات تؤدي إلي مخرجات جيدة .

5. ضمان جودة التعليم العالي:

تشير إلي المعايير والخصائص التي تنبغي أن تتوافر في جميع عناصر العملية التعليمية بالجامعة سواء ما يتعلق بالمدخلات أو بالعمليات أو بالمخرجات التي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته ورغبات المتعلمين وحاجاتهم وتتحقق من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر البشرية والمادية (13).

6. تعاليم الخدمة الاجتماعية:

هي مهنة عالمية الانتشار وأصبح الإعداد لبرامج تعليم الأخصائيين الاجتماعيين من الأساسيات التي ترتكز عليها الهيئات التعليمية وهي توضح القيم والمعارف والمهارات التي تستند عليها الخدمة الاجتماعية (14).

التعريف الإجرائي: تخص الباحثة بتعاليم الخدمة الاجتماعية المعاهد العليا للخدمة الاجتماعية والتابعة لإشراف الوزارة وهي معاهد خاصة وليس لها أي تمويل خارجي فهي تعتمد على ذاتها في إدارة مواردها بخلاف كليات الخدمة الاجتماعية التي تتبع للجامعة في ميزانيتها ومواردها.

مواد البحث قوطرائفه:

أولاً : فروض الدراسة:

1. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي ≤ 0.05 بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار خدمة الجماعة لصالح التطبيق البعدي بعد التدخل وتطبيق البرنامج .
2. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي ≤ 0.05 بين متوسطي النسب المعدلة للكسب لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار خدمة الجماعة لصالح طلاب المجموعة التجريبية .
3. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي ≤ 0.05 بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو التعلم الالكتروني لمادة خدمة الجماعة لصالح التطبيق البعدي .

ثانياً: هدف الدراسة:

توضيح مدى مساهمة التعلم الالكتروني في ضمان جودة التعليم في المعاهد العليا للخدمة الاجتماعية .

ثالثاً: مفاهيم الدراسة:

1. التعلم الالكتروني: (Electronic Learning)

يعرف التعلم الالكتروني بأنه نظام تعليمي يهدف إلي إيجاد بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات المعتمدة على تقنيات الحاسب الآلي والشبكة العالمية للمعلومات وتمكن الطالب من الوصول إلي مصادر التعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة وبصورة تمكن من إدارة العملية التعليمية وضبطها وقياس وتقييم أداء الطلاب(9).

التعريف الإجرائي: هو استخدام التعلم الالكتروني عبر شبكة الانترنت من خلال التصفح والتي يستطيع من خلالها طلاب الفرقة الثالثة بالمعهد العالي للخدمة الاجتماعية في مادة الجماعة للحصول على معلومات عن المادة والتي تم شرحها من خلال المحاضرة.

2. التحصيل: (Achievment)

هو مدي استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات معينة في موضوع معين مقاساً بالدرجات التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي (10).

التعريف الإجرائي: هو عبارة عن ناتج ما تعلمه الطلاب من معلومات في مادة خدمة الجماعة بعد الانتهاء من التجربة مقدرة بالدرجات التي حصلوا عليها خلال الاختبار التحصيلي التي أعدته الباحثة .

رابعاً: الإطار النظري للدراسة:

أولاً: الجودة في المعاهد العليا:

لتحقيق الجودة في مجال تعليم المعاهد العليا يتبع مجموعة من الوسائل الهامة:

1. التخطيط للجودة: ينظر إليه بكونه الأنشطة التي تحدد الأهداف والمتطلبات الخاصة بالجودة وبتطبيق عناصر نظام الجودة وإعداد خطط الجودة وتحسينها.
2. ضبط الجودة وتشمل عمليات:
   - مراقبة العملية التعليمية.
   - الحد من أسباب التدني في العملية التعليمية في المعاهد العليا.
   - ضمان الجودة ينظر إليه على أنه جميع الأنشطة المطبقة ضمن نظام الجودة ومراجعتها مع أداء المعاهد العليا.
   - تحسين الجودة: وتعرفه أنظمه الجودة بكونه الأعمال التي تقوم بها المعاهد العليا لزيادة فعالية الأنشطة والعمليات وعائدها بهدف زيادة نسب النجاح للمؤسسة ولسوق العمل ويتم التحسين من خلال تحقيق ضبط أفضل لجميع الأنشطة داخل المؤسسة التعليمية (15).

ثانياً : معايير الجودة الشاملة في المعاهد العليا:

المحور الأول:

معايير مرتبطة بالطالب من حيث الانتقاء ونسبة الطلبة إلي أعضاء الهيئة التدريسية ومتوسط تكلفة الطالب والخدمات التي تقدم لهم ودافعية الطلبة واستعدادهم للتعليم .

المحور الثاني:

معايير مرتبطة بأعضاء الهيئة التدريسية من حيث حجم الهيئة التدريسية وكفاءتهم ومدي مساهمتهم في خدمة المجتمع.

المحور الثالث:
معايير مرتبطة بالمناهج الدراسية من حيث أصالة المناهج وجودة مستواها ومحتواها.

المحور الرابع :
معايير مرتبطة بالإدارة من حيث التزام القيادات بالجودة والعلاقات الإنسانية الجيدة واختيار الإداريين .

المحور الخامس:
معايير مرتبطة بالإدارة التعليمية من حيث التزام القيادات التعليمية بالجودة وتفويض السلطات اللامركزية .

المحور السادس:
معايير مرتبطة بالإمكانات المادية من حيث مرونة المبني بالمعاهد العليا وقدرته على تحقيق الأهداف ومدي استفادة الطلاب من المكتبة، الأدوات، حجم الاعتمادات المالية .

المحور السابع:
معايير مرتبطة بالعلاقة بين المعهد والمجتمع من حيث مدي وفائها باحتياجات المجتمع المحيط والمشاركة في حل مشكلاته (16).

دور عضو هيئة التدريس في التعلم الالكتروني:

1. **دوره كباحث:** أي البحث في كل ما هو جديد ومتعلق بالموضوع الذي يقدمه لطلابه وكذلك ما هو متعلق بطرق تقديم المقررات خلال الشبكة .
2. **مصمم خبرة:** أي تصميم الخبرات التي يقدمها لطلابه لأن هذه الخبرات مكملة لما يكتسبها الطالب داخل قاعات الدرس وأيضاً تصميم بيئات التعلم الالكترونية النشطة .
3. **دورة التكنولوجي:** أي إتقان إحدى لغات البرمجة وبرامج تصفح المواقع واستخدام برامج حماية الملفات والمستحدثات التكنولوجية وغيرها .
4. **مقدم للمحتوي :** تقديم المحتوي خلال الموقع التعليمي من خلال الشبكة.
5. **مرشد وميسر للعمليات:** أصبح دوره تسهيل الوصول للمعلومات وتوجيه الطلاب وإرشادهم أثناء تعاملهم مع المحتوي من خلال الشبكة.
6. **مقوم :** يمكن أن يتعرف على أساليب مختلفة لتقويم طلابه من خلال الشبكة وأن تكون لديه القدرة على تحديد نقاط القوة والضعف لدي طلابه .

قائد العملية التعليمية : هو مديراً للموقف التعليمي حيث يقع عليه العبء الأكبر في إعداد الملتحقين بالمقررات الشبكية ومواعيد اللقاءات وأساليب عرض المحتوي وأساليب التقويم(17).

مزايا التعلم الالكتروني:

1. يحقق مزايا متعددة مثل توفير معلومات إضافية عن المقرر.
2. تحسين المستوي التعليمي للطلاب وحصولهم على درجات عالية (18).
3. توفير بيئة تعليمية مرنة Flexible Learning من حيث الأمان والمكان .
4. كسر حاجز الخجل الذي يشعر به الطلبة عند المشاركة في القاعة الصفية بين زملائهم فهم أكثر مساهمة في حلقات النقاش الالكتروني (19).
5. يعمل التعلم الالكتروني على استبدال الكتابة اليدوية التقليدية بالكتابة المطبوعة وسهولة وصولها إلي الطلبة(20).
6. يعمل التعلم الالكتروني على تلبية احتياجات الطلبة الاكاديمية (21).
7. يعمل التعلم الالكتروني علي زيادة التفاعل الأكاديمي بين الطلبة بعضهم من جهة والطلبة وأعضاء هيئة التدريس من جهة أخرى (22).
8. كما أن نسبة التوفير في وقت الاستيعاب تراوحت ما بين 38% إلي 70% (23).
9. ارتفاع نسب الأداء للطلاب المستخدمين للتعلم الالكتروني عن التعلم التقليدي (24).

متطلبات ضمان الجودة والاعتماد في تعليم الخدمة الاجتماعية:

لقد اهتمت المجالس القومية المتخصصة برفع كفاءة خريجي المعاهد العليا في تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا (المجالس القومية المتخصصة: 1995) بما يرفع من مستوي جودة منتجها البشري من خلال ما يلي:

1. تطوير أساليب نقل المعرفة على نحو يمكن من تنمية قدرات الطلاب على التعليم الذاتي واكتساب المعرفة .
2. ضرورة إتقان الطلاب لاستخدام التكنولوجيا المتقدمة .
3. ضرورة إتقان الطلاب لعلوم الحاسب الآلي وتطبيقاته وإتقان الأساليب الحديثة في الحصول على المعلومات (الانترنت).

وقد أوضحت دراسة "**موري وأروين Moore & Urwin, 1990**" أن ضبط الجودة في برامج الخدمة الاجتماعية منها:

1. تطوير أسلوب التدريس في الخدمة الاجتماعية .
2. وجود أساليب اتصال فعالة (25).

خامساً: الإجراءات المنهجية:

نوع الدراسة: تنتمي هذه الدراسة إلي نمط الدراسات الشبه تجريبية حيث تستهدف الوقوف على طبيعة العلاقة بين متغيرين هما استخدام التعلم الالكتروني (كمتغير مستقل) وضمان جودة التعليم (كمتغير تابع) .

المنهج المستخدم : وفقاً لطبيعة الدراسة فإن المنهج المستخدم هو المنهج التجريبي القائم على اختيار مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة حيث يستخدم هذا النوع مجموعتين متكافئتين وتقاس المجموعتين قبل التجربة. ثم يتم إدخال المتغير التجريبي على المجموعة التجريبية منها ثم تقاس المجموعتين مرة أخرى بعد ذلك ويعتبر الفرق في نتائج القياس ناتجاً عن المتغير التجريبي (26).

أدوات الدراسة: استعانت الباحثة بأدوات تساعدها في إجراء البحث:

1. اختبار تحصيلي (لمادة خدمة الجماعة) تطبق على طلاب الفرقة الثالثة (قبل وبعد التعلم الالكتروني).
2. استمارة قياس اتجاهات الطلاب نحو التعلم الالكتروني.

إعداد أدوات البحث:

أولاً: إعداد وضبط اختبار خدمة الجماعة:

أُعِد اختبار خدمة الجماعة لطلاب الفرقة الثالثة وضُبِط؛ تبعاً للخطوات التالية:

1. تحديد الهدف من الاختبار:

يُعد الهدف الأساسي من وراء تطبيق هذا الاختبار هو التعرف علي اثر استخدام الاختبار التحصيلي في تحقيق أهداف تدريس مادة خدمة الجماعة لدي طلاب الفرقة الثالثة، أي التعرف علي اثر استخدام الاختبار التحصيلي في تحصيل الطلاب في مادة خدمة الجماعة .

2. تحديد وتصميم مفردات الاختبار:

بُنِي محتوى الاختبار في ضوء الهدف العام منه، وتكون محتوى الاختبار من اللغة المكتوبة المتعلقة، بحيث صيغت مفردات الاختبار بعبارات لفظية ترتبط بالبنية المعرفية لمادة خدمة الجماعة، وبحيث تُبُنِيَ نمط الاختيار من متعدد لتُصَاغ أسئلة الاختبار به، وقد بلغ العدد الكلي لمفردات الاختبار سبعين مفردة.

3. التقدير الكمي لأداء الطلاب علي الاختبار:

تحدَد تقدير درجات الاختبار بإعطاء الدرجة (1) عند الاستجابة الصحيحة للطالب علي المفردة، وإعطاء الدرجة (صفر) عند الاستجابة الخاطئة للطالب، وفي ضوء التحديد السابق يمكن الحكم علي تحصيل الطالب في ضوء الدرجة التي يحصل عليها، وبذلك تكون الدرجة العظمي المخصصة للاختبار سبعين درجة.

4. صدق الاختبار:

4 ــ 1 الصدق المنطقي:

حُسِب الصدق المنطقي للاختبار بعرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين* من أعضاء هيئة التدريس في مجال: العلوم التربوية، والعلوم الاجتماعية والمناهج وطرق التدريس؛ لاستبيان آرائهم حول مدي مناسبة مفردات الاختبار: لأهدافه، وخصائص طلاب الفرقة الثالثة، والبنية المعرفية لمادة خدمة الجماعة، فضلاً عن استبيان آرائهم حول صياغة المفردات، ومدي سلامة ودقة ووضوح تعليمات الاختبار، ثم حُسِبت النسبة المئوية لمعامل الاتفاق بين استجابات المحكمين، حيث أسفرت آراء المحكمين عن: اتفاق أكثر من 85% من المحكمين على ارتباط جميع مفردات الاختبار بالأهداف، واتفاق 80% من المحكمين على دقة صياغة معظم مفردات الاختبار، مع الإشارة إلي تعديل صياغة بعض مفردات الاختبار لتناسب كل من طبيعة المادة، وخصائص الطلاب، كما عُدِلت صياغة مفردات أخري من الاختبار؛ لمزيد من الدقة والوضوح في صياغة هذه المفردات، ويمكن توضيح التعديلات التي اقترحها السادة المحكمون علي المفردات كما يلي:

- استبدل مصطلح المداخل السوسيولوجية بالدراسات السوسيولوجية من المفردة الأولي للاختبار.
- حُذِفت كلمة الإثارة من بديل الاختيار الأول للمفردة السادسة من الاختبار.
- استبدل البديل الرابع من المفردة السابعة ببديل أخر وهو "سرعة إلي الوصول إلي قرارات".
- حُذِفت كلمة الندوات من بديل الاختيار الأول للمفردة الثامنة من الاختبار .
- أُضيفت عبارة "في التسجيل" في رأس المفردة السابعة عشر من الاختبار.
- استبدلت كلمة استرجاعها بالرجوع إليها في المفردة الخامسة والعشرين للاختبار.
- استبدلت عبارة "تخفيض نسبة الحوادث" بعبارة " بالإقلال من " في المفردة الخامسة والخمسين للاختبار.
- أُضيفت كلمة الحديثة إلي الاتجاهات في البديل الرابع من المفردة السبعين من الاختبار .

وقد أُجرِيت التعديلات التي أوصى بها المحكمون، وأصبح عدد مفردات الاختبار سبعين مفردة، بعد إجماع المحكمين على أن مفردات الاختبار مناسبة لقياس ما وضعت لقياسه؛ أي تأكد صدق الاختبار.

*انظر ملحق رقم (2) .

4 - 2 صدق الاتساق الداخلي:

لحساب صدق الاتساق الداخلي للاختبار طُبق الاختبار علي العينة الاستطلاعية*، ثم حُسِب درجة ارتباط كل مفردة بالدرجة الكلية للاختبار ، ويوضح الجدول التالي النتائج التي حُصل عليها.

جدول رقم (1)

قيم معاملات صدق الاتساق الداخلي لاختبار خدمة الجماعة

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
1	0.481**	25	0.358*	49	0.291*
2	0.37*	26	0.39**	50	0.295*
3	0.369*	27	0.415**	51	0.402**
4	0.381**	28	0.272*	52	0.378**
5	0.392**	29	0.294*	53	0.402**
6	0.423**	30	0.374**	54	0.421**
7	0.401**	31	0.39**	55	0.388**
8	0.365*	32	0.401**	56	0.413**
9	0.298*	33	0.279*	57	0.352*
10	0.395**	34	0.388**	58	0.375**
11	0.277*	35	0.371*	59	0.401**
12	0.382**	36	0.421**	60	0.378**
13	0.381**	37	0.298*	61	0.289*
14	0.395**	38	0.29*	62	0.294*
15	0.368*	39	0.289*	63	0.371*
16	0.326*	40	0.37*	64	0.363*
17	0.377**	41	0.374**	65	0.397**
18	0.301*	42	0.391**	66	0.291*
19	0.4**	43	0.288*	67	0.338*
20	0.385**	44	0.304*	68	0.295*
21	0.361*	45	0.382**	69	0.399**
22	0.297*	46	0.388**	70	0.369*
23	0.299*	47	0.289*		
24	0.35*	48	0.294*		

*** دالة عند مستوي 0.05، حيث القيمة الجدولية = 0.288 عند درجة الحرية 48.**

**** دالة عند مستوي 0.01، حيث القيمة الجدولية = 0.372 عند درجة الحرية 48 .**

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط الخاصة بالاختبار ككل دالة إحصائياً، ومن ثم فجميع المفردات المُصاغة مناسبة لقياس ما وضعت لقياسه؛ أي تأكد صدق الاختبار.

5. حساب ثبات الاختبار:

بعد تطبيق الاختبار علي طلاب العينة الاستطلاعية، حُسِب ثبات الاختبار، باستخدام معادلة "كيودر ريتشاردسون" الصيغة "21"؛ وذلك لأن درجات تلك المفردات تكون (واحداً) في حالة الاستجابة الصحيحة للطالب، أو (صفراً) في حالة الاستجابة الخاطئة للطالب، ويعرض الجدول التالي البيانات الإحصائية لثبات اختبار خدمة الجماعة لطلاب الفرقة الثالثة.

جدول رقم (2)

البيانات الإحصائية لثبات اختبار خدمة الجماعة لطلاب الفرقة الثالثة

عدد المفردات	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	تباين الدرجات	معامل الثبات
70	60.45	6.236	38.887	0.7993

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل ثبات الاختبار هو (0.7993)، وهو معامل ثبات يمكن الوثوق به، والاطمئنان إلى النتائج التي يتم الحصول عليها بعد تطبيق الاختبار على عينة البحث الأساسية.

6. تحديد زمن الاختبار:

لتحديد الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار أُجريت مجموعة من الخطوات بدأت بترتيب أوراق إجابة طلاب العينة الاستطلاعية، والتي بلغ عددها خمسين طالباً وطالبة ترتيباً تصاعدياً حسب الزمن الذي استغرقه كل طالب في أداء الاختبار بالدقائق (كانت الباحثة تدون زمن إجابة كل طالب أو طالبة على مفردات الاختبار)، ثم فُصِلَ الإرباعي الأعلى، والإرباعي الأسفل لهذه الأزمنة، تلي ذلك حساب متوسط زمن الأداء لكل من الإرباعيين الأسفل والأعلى، وقد بلغ المتوسط ما بين (60) دقيقة و(90) دقيقة على التوالي، وانتهت هذه الخطوات بحساب متوسط متوسطي زمن الأداء لكل من الإرباعيين الأسفل والأعلى بحيث يكون الناتج هو زمن أداء الاختبار.

$$\text{زمن أداء الاختبار} = \frac{90+60}{2} = 75 \text{ دقيقة}.$$

7. حساب معاملات السهولة :

بعد تطبيق علي طلاب عينة البحث الاستطلاعية، حُسِبت الإجابات الصحيحة، والإجابات الخاطئة علي كل مفردة من مفردات الاختبار، ثم طبقت معادلة "معامل السهولة المصحح من أثر التخمين"، وقد اُعتُبرت المفردة التي يجيب عنها أكثر من 80% من الطلاب مفردة سهلة جداً ويجب حذفها، والمفردة التي يجيب عنها أقل من 20% من الطلاب مفردة صعبة جداً، ويجب حذفها، وقد وُجِد ان قيم معاملات السهولة المصححة من أثر التخمين لمفردات الاختبار تراوحت ما بين القيمتين (0.32)، (0.68) وهي قيم متوسطة مقبولة لمعاملات السهولة.

8. حساب معاملات التمييزية:

يعبر معامل التمييزية عن قدرة المفردة علي التمييز بين الطالب الممتاز، والطالب الضعيف وتُعد المفردة التي يقل معامل تمييزها عن (0.2) مفردة غير مميز، ولحساب معامل التمييز لمفردات الاختبار استُخدمت معادلة "جونسون" لحساب معامل تمييزية المفردة حيث تطلب الأمر ترتيب درجات الطلاب في الاختبار

*انظر تفصيل العينة الاستطلاعية ص (21) .

ترتيباً تنازلياً، ثم فُصِل 27% من درجات طلاب العينة ناحية الإرباعي الأعلى، وفُصِل 27% من درجات طلاب العينة ناحية الأرباعي الأسفل، تلي ذلك تطبيق معادلة "جونسون" للحصول علي معامل التمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار، وقد وُجِد أن قيم معاملات التمييزية لمفردات الاختبار تراوحت ما بين القيمة (0.37)، والقيمة (0.75) وهي تشير إلي أن مفردات الاختبار ذات قوة تمييزية مناسبة يمكن الوثوق بها.

وخصائص الطلاب، فضلاً عن استبيان آرائهم عن صياغة عبارات المقياس ومدي سلامة ووضوح تعليماته، ثم حُسِبت النسبة المئوية لمعامل الاتفاق بين استجابات المحكمين، حيث أسفرت آراء المحكمين عن: اتفاق 90% من المحكمين على ارتباط جميع عبارات المقياس بالأهداف، واتفاق 80% من المحكمين على دقة صياغة معظم عبارات المقياس، مع الإشارة إلي تعديل بعض الكلمات لمجموعة من العبارات التي تشملها المقياس، وذلك لتحقيق مزيد من الدقة في صياغة هذه المفردات.

وقد أجريت التعديلات التي أوصي بها المحكمون، وأصبح عدد عبارات المقياس خمس وثلاثين عبارة، بعد إجماع المحكمين على أن عبارات المقياس مناسبة لقياس ما وضعتن لقياسه، أي تأكد صدق المقياس.

9. الصدق الذات:

حُسب الصدق الذاتي للمقياس، بحسب الجذر التربيعي لقيمة معامل الثبات، حيث وُجد أن قيمته تساوي (0.8916)، وهي قيمة مرتفعة يمكن الوثوق به والاطمئنان إليها عند تطبيق المقياس.

ثالثاً: الصورة النهائية للمقياس:

تأسيساً على نتائج التجربة الاستطلاعية ، وبعد إجراء التعديلات على الصورة الأولية لمقياس الاتجاه نحو التعليم الالكتروني، أصبح المقياس في صورته النهائية، وهي عبارة عن كراسة تتكون من صفحة الغلاف، يليها صفحة البيانات والتعليما، يليها مباشرة العبارات المختارة للمقياس، والتي بلغ عددها خمس وثلاثين عبارة.

مجالات الدراسة:

أ. **المجال المكاني:** المعهد العالي للخدمة الاجتماعية بالإسكندرية.

ب. **المجال البشري:** يتمثل المجال البشري في طلاب الخدمة الاجتماعية (الفرقة الثالثة) ويبلغ عددهم (60) طالب وطالبة يتم تقسيمهم إلي مجموعتين إحداهما تجريبية وعددها (30 طالب وطالبة) وسوف يعرضون لبرنامج التعلم الالكتروني على الانترنت و(30 طالب وطالبة) كمجموعة ضابطة ولم تتعرض لأي برنامج.

ج. **المجال** الزمني: استغرقت الدراسة 5 شهور من بداية شهر سبتمبر 2013 إلي نهاية يناير 2014.

سادساً: برنامج التدخل المهني:

أهداف برنامج التدخل المهني:

1. يهدف إلي تحقيق الهدف من البحث هو مدي مساهمة التعلم الالكتروني في ضمان جودة تدريس مادة خدمة الجماعة للفرقة الثالثة بالمعهد العالي للخدمة الاجتماعية/ مصر. ويتم ذلك من خلال : **الصورة النهائية للاختبار:**
2. تأسيساً علي آراء المحكمين، وبعد إجراء التعديلات علي الصورة الأولية لاختبار خدمة الجماعة لطلاب الفرقة الثالثة؛ أصبح الاختبار في صورته النهائية *، وهو عبارة عن كراسة أسئلة تتكون من 11 صفحة، عبارة عن صفحة الغلاف يليها صفحة التعليمات والتي تضمنت: توضيح كيفيه تسجيل بيانات الطالب علي الاختبار، والهدف من الاختبار، وعدد مفرداته، وكيفية الإجابة عليه، فضلاً عن التأكيد علي ضرورة إجابة الطالب علي جميع مفردات الاختبار، يليها مباشرة مفردات الاختبار، والتي بلغ عددها سبعين مفردة، تقيس تحصيل طلاب الفرقة الثالثة في مادة خدمة الجماعة.

ثانيا: تقنيين المقياس

قُنِن المقياس بحساب ثباته وصدقه من خلال تطبيقه علي العينة الاستطلاعية سالفة التحديد .

أ. حساب ثبات المقياس:

حُسِب ثبات المقياس من خلال تطبيقه علي العينة الاستطلاعية للبحث، وحُسَبَت درجات استجابة العينة علي المقياس، ثم طُبِقَ المقياس علي العينة نفسها بعد مرور أسبوعين لتفادي تأثير التطبيق الأول، ثم حُسَبَت درجات استجابة العينة علي التطبيق الثاني للمقياس، تلي ذلك تطبيق معادلة "بيرسون" لحساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين الأول والثاني، وقد أسفرت النتائج عن أن قيمة معامل الارتباط بين التطبيقين هي (0.795)، وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية عند درجة حرية (48) لمستويي الدلالة: 0.05، و 0.01؛ وُجِدَ أنها أكبر من القيمة الجدولية عند المستويين سالفي التحديد؛ ومن ثم يمكن الوثوق لثبات المقياس، وهذا ما يعني الاطمئنان إلي النتائج التي يتم الحصول عليها عند تطبيق المقياس على عينة البحث الأساسية.

ب. حساب صدق المقياس:

* انظر ملحق رقم (2) .

1. **صدق المضمون:**

تم التأكد من الصدق الداخلي لعبارات المقياس؛ وذلك بصياغة العبارات المُتَضمَنة في المقياس صياغة إجرائية ؛ بحيث لا تشتمل كل عبارة علي أكثر من رأي واحد يعبر عن اتجاه الطالب.

2. **الصدق المنطقي:**

حُسِب الصدق المنطقي للمقياس بعرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين* من أعضاء هيئة التدريس في مجال: العلوم التربوية، والعلوم النفسية والمناهج وطرق التدريس؛ لاستبيان آرائهم حول مدي مناسبة عبارات المقياس: لأهدافه،

1. توجيه الطلاب كيفية استخدام الانترنت.
2. حث الطلاب على التعلم الالكتروني.
3. مساعدة الطلاب للتواصل عبر شبكة التصفح للتعرف على مقرر مادة خدمة الجماعة.
4. زيادة مستوي تحصيل الطلاب وجعلهم يتحكمون في تعلمهم من خلال التعلم الالكتروني.
5. مساعدة الطلاب لمعرفة اتجاهاتهم نحو التعلم الالكتروني.

أدوات التدخل:

التواصل مع الطلاب من خلال صفحة "Facebook"

جدول رقم (3)

محتوي برنامج التدخل

التاريخ	البرنامج/ النشاط	الهدف	الإستراتيجية
	إجراء القياس القبلي	رصد وقياس اتجاه الطلاب نحو التعلم الالكتروني	ــ
	تكوين الجماعة وتهيئتها	بناء التنظيم الجماعي الذي يتم من خلاله حماية وتطبيق برنامج التدخل المهني	المساعدة وتوفير المعلومات
	تعرف الأعضاء	– توطيد العلاقات بين الأعضاء . – الوقوف على مستوي مهاراتهم. – الوقوف على مستوى معلوماتهم بالتعلم الالكتروني.	التعليم
	عرض برنامج التدخل وأهدافه	– توضيح خطة العمل مع الجماعة. – توضيح الهدف من الجماعة.	المساعدة وتوفير المعلومات والتعليم
	انتخاب مجلس إدارة الجماعة	بناء الهيكل التنظيمي للجماعة.	المساعدة وتوفير المعلومات عن التعلم
	توجيه الطلاب لاستخدام التعلم الالكتروني	إلمام الأعضاء بالأساس للتعلم الالكتروني.	توفير المعلومات
	حث الطلاب على التعلم الالكتروني	النظر ألي أنفسهم نظرة إيجابية باستخدام التعلم الالكتروني.	التعليم ــ توفير المعلومات.
	مساعدة الطلاب على التقويم ممارستهم في التعلم الالكتروني	إلمام الطلاب بالأساس المعرفي للتعلم الالكتروني ومهاراته.	توفير المعلومات.
	تشجيع الطلاب على ممارسة التعلم الالكتروني	إطلاق قدراتهم.	تنميةالمهارات التعليمية.
	مساعدة الطلاب لمعرفة اتجاهاتهم نحو مادة خدمة الجماعة.	قياس اتجاه الطلاب نحو مادة خدمة الجماعة من حيث تدريسها بالتعلم الالكتروني.	
	تهيئة المجموعة التجريبية للانهاء	إعداد الجماعة للاستفادة من التعلم الالكتروني.	التأثير ــ التعلم
	القياس البعدي للجموعتين التجريبية والضابطة	رصد وقياس اتجاهات الطلاب نحو تدريس مادة خدمة الجماعة من خلال التعلم الالكتروني	

مراحل التدخل المهني:

1. **المرحلة التمهيدية:** تتطلب مقابلة أعضاء المجموعة التجريبية (الجماعة) ودراسة خصائصهم واتجاهاتهم ومهاراتهم وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن آرائهم واتجاهاتهم نحو تدريس مادة خدمة الجماعة وإمكانية استفادة كل عضو من المجموعة وقدرتهم جميعاً على تحقيق هدف الجماعة وتم تحديد الإمكانيات المتاحة لتنفيذ برنامج الجماعة وتم الاتفاق على مواعيد الالتقاء على Facebook مرتين أسبوعياً (السبت، الثلاثاء) من كل أسبوع لمدة ساعة ونصف .
2. **مرحلة النضج:** تتطلب هذه المرحلة قيام أعضاء المجموعة التجريبية **بتحديد** هدفهم والعمل على الوصول إليه من خلال تنفيذ أنشطة البرنامج وتدريب أعضاء المجموعة التجريبية وحثهم على التعلم الالكتروني وتوضيح اتجاهاتهم نحو تدريس خدمة الجماعة بهذا الأسلوب.

*انظر ملحق رقم (8) .

مرحلة الإنهاء والتقويم: في هذه المرحلة تم التعرف على الانجازات التي حققتها المجموعة التجريبية والتعرف على الانجازات التي تحققت من خلال البرنامج باستخدام التعلم الالكتروني في تحصيل مادة خدمة الجماعة والتأكد من أن البرنامج سار وفقاً للأهداف المرجوة وقد تم إنهاء التدخل المهني وتقويميه من خلال:

- القياس (مقياس الاتجاه نحو التعلم الالكتروني لمادة خدمة الجماعة) لرصد الفرق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.
- الاختبار التحصيلي لمادة خدمة الجماعة.
- أساليب المعالجات الإحصائية.

سابعاً: النتائج والمناقشة

أولاً: النتائج الخاصة بالاختبار التحصيلي لمادة خدمة الجماعة

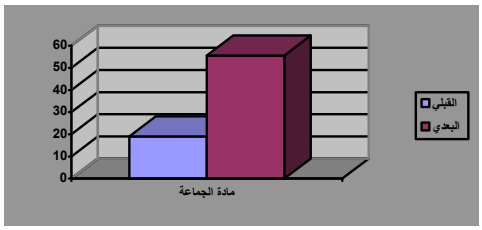
جدول رقم (4)

الإحصاء الوصفي، وقيمة" ت "، وقيمة " η2 "، وقيمة "d" المقابلة لها لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار خدمة الجماعة

التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		قيمة "ت" عند درجة حرية = 29		قيمة η2	قيمة d
المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	الجدولية	المحسوبة		
19.067	5.085	55.6	4.031	2.04	49.008	0.988	18.2

تشير النتائج الموضحة في الجدول السابق إلي أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار خدمة الجماعة يساوي 55.6 درجة من المجموعة الكلي للاختبار والبالغ 70 درجة بنسبة مئوية بلغت79.43%، بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي للاختبار ذاته 19.067 درجة، وبنسبة مئوية بلغت 27.24%، وبينت النتائج أيضاً أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي 49.008، وهي أكبر من القيمة الجدولية لقيمة "ت" والبالغة 2.04؛ مما يعني أن الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار خدمة الجماعة دال إحصائياً عند مستوي 0.05، ولصالح التطبيق البعدي، وهذا يشير إلي الأثر الايجابي لاستخدام التعلم الالكتروني في تحقيق أهداف تدريس مادة خدمة الجماعة لدي طلاب الفرقة الثالثة. ويتضح من الجدول أيضا أن التباين الكلي لتحصيل مادة الجماعة ككل في العينة موضع البحث، والذي يرجع إلي أثر استخدام التعلم الالكتروني لضمان جودة تعليم مادة خدمة الجماعة بلغ القيمة 0.988، وهذا يعني أن تأثير استخدام التعلم الالكتروني علي تحصيل طلاب الفرقة الثالثة لمادة خدمة الجماعة بلغت نسبته 98.8%، وأن مقدار هذا التأثير تخطي القيمة 0.8، حيث بلغ القيمة 18.2؛ وهذا يدل علي أن مقدار تأثير استخدام التعلم الالكتروني بالنسبة لتحصيل مادة خدمة الجماعة لدي طلاب الفرقة الثالثة ذو تأثير كبير.

ويمكننا أن نعبر عن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار خدمة الجماعة بالرسم البياني الموضح في الشكل التالي.



شكل رقم (1) : متوسطا درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار خدمة الجماعة

نخلص مما سبق أن هناك فرق دال إحصائياً عند مستوي ≤ 0.05 بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار خدمة الجماعة لصالح التطبيق البعدي؛ ومن ثم قبول الفرض الأول للبحث لثبوت صحته، ورفض الفرض البديل.

2-1 اختبار صحة الفرض الثاني:

ينص الفرض على أنه "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي ≤ 0.05 بين متوسطي النسب المعدلة للكسب لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار خدمة الجماعة لصالح طلاب المجموعة التجريبية".

ولاختبار صحة هذا الفرض استلزم الأمر:

أ. توفير شروط اختبار "ت":

لتطبيق اختبار "ت" مجموعة من الشروط لابد من توافرها، وهي شروط تتعلق بكل من: حجم العينة، والفرق بين حجم عينتي البحث، ومدى تجانس العينتين (النسبة الفائية) ، ومدى اعتدالية التوزيع التكراري لكل من عينتي البحث (معامل الالتواء) (27).

وقامت الباحثة بالتأكد من توافر شروط اختبار "ت"، وقد تطلب ذلك حساب: متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، والوسيط، والانحراف المعياري لكل منهما في التطبيق القبلي لاختبار خدمة الجماعة ؛ ثم حُسِب كل من: معامل الالتواء، والنسبة الفائية، ويلخص الجدول التالي الخصائص الإحصائية لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة بالنسبة لأدائهما في التطبيق القبلي لاختبار مادة الجماعة.

جدول رقم (5)

الخصائص الإحصائية لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة بالنسبة لأدائهما في التطبيق القبلي لاختبار خدمة الجماعة

المجموعة	عدد الطلاب	متوسط الدرجات	الوسيط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء	قيمة "ف"عند درجتي حرية = 29 ، 29		مستوي الدلالة للنسبة الفائية
						الجدولية	المحسوبة	
التجريبية	30	19.067	18	5.085	0.629	1.85	1.18	غير دال عند مستوي 0.05
الضابطة	30	18.7	18	4.662	0.45			

أ. يتضح من الجدول رقم (5) ما يلي:

1. عدد طلاب كل من المجموعة التجريبية والضابطة مساوٍ 30 طالباً؛ وهذا مناسب لاستخدام اختبار "ت".
2. لا يوجد فرق بين أعداد طلاب المجموعة التجريبية والضابطة.
3. قيمتا معامل الالتواء لطلاب المجموعة التجريبية والضابطة تقترب من الصفر؛ مما يحقق اعتدالية التوزيع التكراري لكل من المجموعتين.

قيمة النسبة الفائية للتباينات تقترب من الواحد الصحيح، وبمقارنة القيمة المحسوبة والقيمة الجدولية للنسبة الفائية عند درجتي حرية (29، 29) نجد أنها غير دالة إحصائياً عند مستوي 0.05، حيث أن قيمة "ف" المحسوبة تساوي 1.18، بينما القيمة الجدولية تساوي 1.85؛ وذلك يعني أن المجموعتين متجانستان .

نخلص مما سبق أن شروط تطبيق اختبار "ت" متوافرة.

ب . تطبيق اختبار "ت":

بعد تطبيق اختبار خدمة الجماعة قبلياً وبعدياً علي طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة ، حُسِب درجات كل طالب من الطلاب ، كذلك حَسِب الانحراف المعياري لاداء المجموعتين، وفقاً لما تشير إليه الدرجة الكلية للاختبار، ثم حُسِبت النسب المعدلة للكسب لدرجات الطلاب المجموعتين في اختبار خدمة الجماعة باستخدام معادلة "بلاك" "Black Modified Gain Ratio"، بعد ذلك حُسِب الفرق بين متوسطي النسب المعدلة للكسب باستخدام معادلة "ت" لمجموعتين مستقلتين متساويتي العدد، ويلخص الجدول التالي متوسطي النسب المعدلة للكسب لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة ، وقيمة "ت" في اختبار خدمة الجماعة.

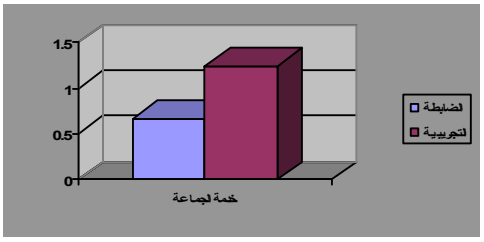
جدول رقم (6)

متوسطا النسب المعدلة للكسب لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، وقيمة "ت" في اختبار خدمة الجماعة

المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة "ت" عند درجة حرية 58		مستوي الدلالة لقيمة "ت"
متوسط النسب المعدلة للكسب	الانحراف المعياري	متوسط النسب المعدلة للكسب	الانحراف المعياري	الجدولية	المحسوبة	
0.672	0.189	1.241	0.106	2.01	14.357	دال عند مستوي 0.05

تشير النتائج الموضحة في الجدول السابق إلي أن متوسط النسب المعدلة للكسب لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار خدمة الجماعة يساوي 1.241 بينما متوسط النسب المعدلة للكسب لدرجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار نفسه يساوي 0.672، وبينت النتائج أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي 14.357، وهي أكبر من القيمة الجدولية لقيمة "ت"، والبالغة 2.01؛ مما يعني أن الفرق بين متوسطي النسب المعدلة للكسب لدرجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار خدمة الجماعة دال إحصائياً عند مستوي 0.05، ولصالح طلاب المجموعة التجريبية.

ويمكننا أن نعبر عن متوسطي النسب المعدلة للكسب لدرجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار خدمة الجماعة بالرسم البياني الموضح في الشكل التالي.



شكل رقم (2): متوسطا النسب المعدلة للكسب لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار خدمة الجماعة

نخلص مما سبق أن هناك فرق دال إحصائياً عند مستوي ≥ 0.05 بين متوسطي النسب المعدلة للكسب لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار خدمة الجماعة لصالح طلاب المجموعة التجريبية؛ ومن ثم يمكننا قبول الفرض الثاني للبحث لثبوت صحته، ورفض الفرض البديل.

ثانياً: النتائج الخاصة بمقياس الاتجاه نحو التعلم الالكتروني لضمان جودة مادة خدمة الجماعة:

اختبار صحة الفرض الثالث:

ينص الفرض على أنه "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي ≥ 0.05 بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو التعلم الالكتروني لضمان الجودة لصالح التطبيق البعدي" .

ولاختبار صحة هذا الفرض حُسب متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو التعلم الالكتروني لضمان الجودة، كذلك حُسِب الانحراف المعياري لها، وفقاً لما تشير إليه الدرجة الكلية للمقياس، وطُبِقت معادلة اختبار "ت" لمجموعتين مترابطتين، كما حُسِبت قيمة (η2)، وقيمة (d) المقابلة لها، ويبين الجدول التالي النتائج التي حُصل عليها .

جدول رقم (7)

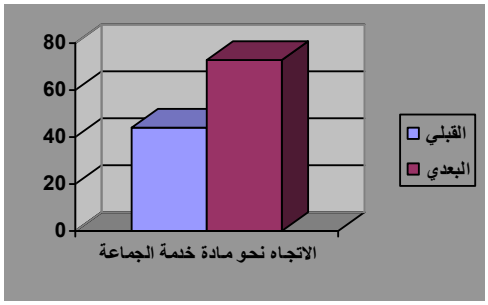
الإحصاء الوصفي ، وقيمة" ت "، وقيمة " η2 " ، وقيمة "d" المقابلة لها لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في مقياس الاتجاه نحو التعلم الالكتروني لضمان الجودة

التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		قيمة "ت" عند درجة حرية = 29		قيمة η2	قيمة d
المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	الجدولية	المحسوبة		
43.8	2.497	72.467	5.569	2.04	26.623	0.9606	9.887

تشير النتائج الموضحة في الجدول السابق إلي أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو التعلم الالكتروني لضمان الجودة يساوي 72.467 درجة من المجموعة الكلي للمقياس والبالغ 105 درجة، بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي للمقياس ذاته 43.8 درجة، وبينت النتائج أيضاً أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي 26.623، وهي أكبر من القيمة الجدولية لقيمة "ت" والبالغة 2.04 ؛ مما يعني أن الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو التعلم الاكتروني لضمان الجودة دال إحصائياً عند مستوي 0.05 ، ولصالح التطبيق البعدي ؛ وهذا يشير إلي الأثر الفعال لاستخدام التعلم الالكتروني في تحقيق تنمية اتجاه طلاب الفرقة الثالثة نحو مادة خدمة الجماعة.

ويتضح من الجدول أيضا أن التباين الكلي للاتجاه نحو مادة خدمة الجماعة في العينة موضع البحث، والذي يرجع إلي أثر استخدام التعلم الالكتروني بالنسبة لمقياس الاتجاه نحو التعلم الالكتروني بلغ القيمة 0.9606؛ وهذا يعني أن تأثير استخدام التعلم الالكتروني علي اتجاه طلاب الفرقة الثالثة نحو مادة خدمة الجماعة بلغت نسبته 96.06 %، وأن مقدار هذا التأثير تخطي القيمة 0.8، حيث بلغ القيمة 9.887؛ وهذا يدل علي أن مقدار تأثير استخدام التعلم الالكتروني بالنسبة للاتجاه نحو مادة خدمة الجماعة لدي طلاب الفرقة الثالثة ذو تأثير كبير.

ويمكننا أن نعبر عن متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو مادة خدمة الجماعة بالرسم البياني الموضح في الشكل التالي .



شكل رقم (3): متوسطا درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو التعلم الالكتروني لضمان الجودة

نخلص مما سبق أن هناك فرق دال إحصائياً عند مستوي ≤ 0.05 بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو مادة خدمة الجماعة لصالح التطبيق البعدي؛ ومن ثم يتأكد أثر استخدام التعلم الالكتروني في تنمية الاتجاه نحو مادة خدمة الجماعة لدي طلاب الفرقة الثالثة؛ ومن ثم يمكننا قبول الفرض الثالث للبحث لثبوت صحته، ورفض الفرض البديل.

وتفسر الباحثة نتائج الدراسة بأن برنامج التدخل باستخدام "التعلم الالكتروني " قد أسهمت في تحقيق أهداف تدريس مادة خدمة الجماعة للفرقة الثالثة من خلال إشراك الطلاب في تقويم الذات وتشجيع العمل التعاوني بين الطلاب وكذلك لمعرفة نقاط ضعفهم وقوتهم من خلال تقييم أدائهم داخل الحياة الجماعية.

كما أن الباحثة تري أن استخدام "التعلم الالكتروني" أتاحت للطلاب إظهار قدراتهم وهو مالا يتوافر داخل قاعة المحاضرات كما أن " التعليم الالكتروني هو طريقة أتاحت للطلاب الاستفادة من مادة خدمة الجماعة في أي وقت ولعدة مرات حسب ظروف الطالب ووقته وعدم ارتباطه بميعاد المحاضرة وأتاحت له فرصة التفاعل الاجتماعي بينه وبين الأستا.

وقد اتضح للباحثة مجموعة من المظاهر والدلائل التي يمكن أن تدعم نتائج هذا البحث:

1. أداء الطلاب للتكليفات التي كانت تتطلبها الباحثة كل محاضرة وفقاً لقائمة التكليفات السابق تحديدها. (مثل الأوراق البحثية ــ خريطة المفاهيم) .
2. الاحتفاظ بتعليقات الباحثة والزملاء بالإضافة إلي تعليقاته الطالب نفسه على بعض أعماله.
3. تواصل الطلاب مع الباحثة للاستفسار عن اختيار الأفضل لبعض الموضوعات وطرق عرضها.
4. إن نتائج الاختبار التحصيلي بدت جيدة مما يــدل إن أهداف تدريس المادة باستخدام التعلم الالكتروني كانت مثمرة.
5. نتائج مقياس الاتجاه نحو التعلم الالكتروني كانت جيدة مما يدل على تحقيق أهداف تدريس المادة بالتعلم الالكتروني عن ذي قبل (طريقة التلقين في المحاضرة فقط).

المراجع المستخدمة :

1. طعيمة رشدي أحمد (2006). الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد الأسس والتطبيقات، الطبعة الثانية، دار المسيرة، عمان، ص 33 .
2. إبراهيم بن عبد الله المحيسن (2003) . التعلم الالكتروني، ترف أم ضرورة جامعة الملك سعود.
3. محمود عبد السلام الحافظ (2011). معايير الجودة في بيئة التعلم عبر الانترنت بمؤسسات التعليم العالي، المؤتمر السنوي الرابع لتميز التعلم الالكتروني في الشرق الأوسط، فبراير 2011، جامعة حمدان بن محمد الالكترونية، دبي.

4. محمد رفعت قاسم، مصطفى عبد العظيم الفرماوي (2006). متطلبات ضمان الجودة والاعتماد في تعليم الخدمة الاجتماعية تجارب محلية دولية، المؤتمر العلمي التاسع عشر، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، المجلد السابع.
5. عبد الله عبد العزيز الموسي (2003). استخدام الحاسب الآلي في التعليم، الرياض، ح2.
6. سلوي عبد الكريم أحمد السعيد (2011). دور التعليم الالكتروني في تحسين جودة المحتوي الرقمي للبرامج الاكاديمية جامعة قابوس.
7. إنعام قاسم الصديفي، أحمد عبد الله نعمه (2013). استخدام التعلم الالكتروني لتحقيق الجودة الشاملة، المجلة العربية لضمان جودة التعليم، المجلد السادس، العدد (12).
8. نهي سعدي أحمد مغازي (2013) خدمة الجماعة نظريات وتطبيقات، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
9. Allan J. Henderson (2003).The E-Learning Question and Answer Book : Asurvival Guide for Trainess and Business Manager, AMA Com, Americon Management Association, New York, USA, P : 2.
10. صالح محمد على أبو جادو (2008). القياس والتقويم، دار المسيرة، عمان .
11. العراق وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2010). مجلس ضمان الجودة: الدليل الإرشادي لتطبيق ضمان الجودة، إعداد طلال محمد على الحجاوي وآخرون، كربلاء.
12. Roznyai, C. (2002). Quality and Campbell: Assurance UNESCO, CEPES Papers on Higher Education.
13. فتحي درويش عشيبه (2000). الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري، دراسة تحليلية، مجلة الاتحاد الجامعات العربية (3)، ص 538 .
14. أحمد السنهوري، مداخل ونظريات ونماذج الممارسة المعاصرة للخدمة الاجتماعية من منظور الممارسة العامة، 1418 هجرية، القاهرة، ص 538 .
15. طارق عبد الرؤوف محمد عامر (2007). معايير ونماذج إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، مجلة اتحاد الجامعات العربية ، العدد الرابع .
16. أحمد إبراهيم أحمد (2003). الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.
17. توفيق مرعي (1983). الكفايات التعليمية في أضواء النظم، عمان، دار الفرقان.
18. Haugland,J, 2000. Using Compater Technology and Course Web Pages to Improvestudent Performance in Accounting Courses Available: Rttp://www.Mtsu.Edu/itconf/Proceed98/ ihaugland.Html.
19. Owen,T., 1996. Wired Writing. The Wrriters in Electronic Program. In R. Mason (Ed.) Computer Comferencing : The Last Word (PP. 125 – 147).
20. Inglis, A., 1999. is online delivery Less Costly Than Print & is it Meaning Ful to ask ? Distance Education, 20.
21. Hicks, J., 2002. Distance Education in Rural Puplic Schools. Available: Rttp//www. Usdla/html/Journal/MAR02-issue/articale.
22. Arsham, H., 2002. Impact of The internet on Learing and Teahing, Available: http//www.usdla org/html/journal, MAR02.
23. Admes, Gregryl.,(1992). Why interactive? Multinedia and Videodisc Monitor, Multi media Training New Sletter, Vol, 15, March.
24. Fister, Sarah, (1997), Virtual Learing Superior To Thaditional Instruction, Technology For Learning New Sletter, Vol. 18, No, 4.
25. محمد رفعت قاسم ، مصطفي عبد العظيم فرماوي (2006). متطلبات ضمان الجودة والاعتماد في تعليم الخدمة الاجتماعية تجارب محلية ودولية، المؤتمر العلمي التاسع عشر، المجلد السابع (أوراق العمل) .
26. نبيل إبراهيم أحمد (2005) . طريقة خدمة الجماعة ، مكتبة زهراء الشرق ، ص 15 .
27. صلاح الدين محمود علام (1993. الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارامترية اللابارامترية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية ، دار الفكر العربي، القاهرة.

ملحق رقم (1)

مقياس الاتجاه نحو التعلم الالكتروني لضمان جودة التعليم

م	العبارات	أوافق	أوافق إلي حد ما	لا أوافق
1	في ضوء التغيرات المجتمعية فإن استخدام التعليم الالكتروني في المعاهد العليا للخدمة الاجتماعية أمراً هاماً .			
2	يوفر التعليم الالكتروني في تدريس مادة خدمة الجماعة المادة العلمية للطالب بسهولة .			
3	المرونة في وصول الطالب للمادة العلمية لمادة خدمة الجماعة في أي وقت متاح له .			
4	سهولة وصول الطالب لمقرر مادة خدمة الجماعة صحيحاً .			
5	كسر حاجز الخوف للطالب من المشاركة المباشرة أمام باقي الطلاب .			
6	تطوير تفكير الطالب في مادة خدمة الجماعة .			
7	وصول الطالب إلي منهج خدمة الجماعة عدة مرات .			
8	توفير فرص متساوية لجميع الطلاب للوصول المادة العلمية .			
9	أكثر سهولة من الطريقة التقليدية للمحاضرة .			
10	هو طريقة أفضل للوصول إلي المعلومة من أي مكان بخلاف المعهد .			
11	صعوبة توفير ملاحظات تساعد على فهم الطالب للمادة .			
12	ضعف الطالب في استخدام الانترنت .			
13	ليس بالضرورة توفر جهاز الكمبيوتر لكل الطلاب .			
14	الخوف من استخدام وسائل التكنولوجيا .			
15	نقص مهارة الطلاب في الوسائل الالكترونية .			
16	وجود صعوبة في الاتصال عبر الانترنت لبطئه .			
17	عدم توفر بريد الكتروني لكل طالب .			
18	يساعد على التواصل مع المقرر بصورة أكثر .			
19	يحقق إيجابيات عن التدريس التقليدي .			
20	يساعد الطالب على تحصيل أفضل في الاختبارات .			
21	تأهيل الطالب فيما بعد لسوق العمل .			
22	استبدال المادة المكتوبة بالمادة المطبوعة يحقق سهولة في الاستيعاب .			
23	توفير الوقت في الوصول إلي المعلومات عن مادة خدمة الجماعة .			
24	جاذبية أسلوب العرض للمقرر .			

تابع ملحق رقم (1)

مقياس الاتجاه نحو التعلم الالكتروني لضمان جودة التعليم

م	العبارات	أوافق	أوافق إلي حد ما	لا أوافق
25	تخلص الطالب من الخجل أثناء المشاركة المباشرة .			
26	يزيد من فاعلية التعليم .			
27	يتيح التفاعل الاكاديمي بين الأساتذة والطلاب .			
28	إكساب الطلاب مهارات الاتصال الفعال .			
29	يتيح الفرصة لسكان الأماكن النائية من متابعة مقرر خدمة الجماعة لعدم حضورهم .			
30	زيادة مهارة الطالب في اللغة الانجليزية للتعامل مع وسائل التكنولوجيا الحديثة .			
31	اتصال الطالب بالبرامج التعليمية المطروحة من قبل أستاذ المادة .			
32	اكتساب الطالب مهارة حل المشكلة من خلال اعتماده على نفسه .			
33	يصعب التواصل مع الأستاذ لفهم إجزاء معينة في مقرر خدمة الجماعة .			
34	في بعض الأحيان لا يستجيب الأستاذ للايضاح .			
35	يمكن التواصل مع الأستاذ من خلال الوقت المحدد بينا وبينه فقط .			

جودة التعليم في مقدمة ابن خلدون

د. حسين سالم مرجين
جامعة طرابلس – طرابلس – ليبيا
www.morjeen.com -info@morjeen.com

الملخص:
الجودة وضمانها في التعليم أصبحت محط أنظار وتفكير الكثير من المهتمين والباحثين في التعليم وأكدت أهميته العشرات المؤتمرات والندوات الدولية التي تبحث عن المفاهيم والآليات والإجراءات التي يتم من خلالها تأصيل الجودة في العملية التعليمية، ويعتبر أبن خلدون أول من استخدم مفهوم الجودة في التعليم من خلال تأصيل الفكر التعليمي بمعايير محددة تساعد في عملية تقييم وتقويم التعليم، التى تساهم بدورها في إرساء الجودة بغية تحقيق أهداف المجتمع التنموية، حيث يقول "وعلى قدر جودة التعليم وملكة المعلم يكون حذق المتعلم في الصناعة وحصول ملكته"، بالتالي تنبع أهمية هذه الورقة كونها ترسم لنا صورة واضحة المعالم عن تأثير ابن خلدون في تأصيل مفهوم ومعايير الجودة وضمانها في التعليم. كما تهدف الورقة إلى تحديد طبيعة الإسهام الحقيقي الذي أضافه ابن خلدون إلى الجودة وضمانها في التعليم، وتحديد معالم رؤيته المتكاملة، ودوها في ضمان جودة التعليم، وتحديد أهم المعايير التى انتهاجها نحو تصفير مشكلات التعليم. كما تهدف الورقة إلى محاولة الربط بين ما دعا إليه ابن خلدون من ضرورة اتباع معايير واضحة ومحددة في التعليم لتحقيق ضمان الجودة وبين ما تدعو إليه معايير الجودة وضمانها حديثا. في حين يطرح الباحث عدة تساؤلات عن الجودة وضمانها عند ابن خلدون، والآليات والمعايير التى اتبعها ابن خلدون للحافظ على معايير الجودة وضمانها في التعليم.

الكلمات المفتاحية: *مقدمة ابن خلدون، جودة التعليم، وظائف التعليم، المعايير.*

المقدمة:

تُعتبر الجودة وضمانها في التعليم من مواضيع الساعة في المجتمعات المعاصرة، حيث أضحت محط أنظار وتفكير العديد من المهتمين والباحثين في قضايا التعليم، وأكدت أهميته عشرات المؤتمرات والندوات الدولية التي تبحث عن المفاهيم والآليات والإجراءات التي يتم من خلالها تأصيل الجودة في العملية التعليمية، كما يتضح أيضاً أهمية هذا الاهتمام من حجم الدعم المادي والتقني والفني الذي تقدمه الدول والمنظمات والهيئات لبرامج جودة التعليم وضمانها.

كما يمكن القول بأن نجاح نماذج جودة التعليم في الدول الأوروبية والولايات المتحدة الأمريكية هو الذي أدى إلى شيوع مفهوم الجودة بين الأوساط الأكاديمية، كما تشير جل الأدبيات إلى كون هذا المفهوم نشأ وتطور مع قطاع الصناعة والإنتاج الصناعي، ومن ثم أخذت المؤسسات التعليمية في إرساء نظام الجودة استناداً إلى نجاحات الصناعة في تبني مفهوم الجودة وضمانها من خلال مجموعة من المعايير المؤسسية والبرامجية، وبالرغم من تبني معظم الدول العربية نظام الجودة وضمانها في المؤسسات التعليمية، إلا أن تلك التجارب لا يزال يشوبها بعض الضعف والتأخير، فعلى سبيل المثال : تفتقر بعض التجارب العربية إلى وجود معاجم توضح وتفسر بعض المفاهيم المستخدمة في أنظمة الجودة وضمانها، كما أن بعض تلك المفاهيم هي في حقيقتها ترجمة حرفية لمفاهيم ومصطلحات أجنبية، فمثلاً: هناك عدم تناغم في تفسير مفهومي التقييم والتقويم في بعض أنظمة الجودة وضمانها في المنطقة العربية، كما أن تلك التجارب استندت في مجملها إلى معايير مستوردة ، كما أن اتكال بعض تجارب الجودة العربية على الخبرات الأجنبية دون إخضاعها لخصائص وواقع المنطقة بأصولها وقيمها ربما يؤدي إلى فساد تلك التجارب التعليمية، وإن كان التعليم في أساسه صناعة بشرية، يستفيد من خبرات الحضارات المتعاقبة لتحسين الإنتاج الوطني، وليس لغرسها لكي تنتج صناعة جديدة في بيئة غير مواتية (حامد عمار، ١٩٩٨– ص٧).

وبالرغم من قيام بعض الأكاديمين العرب بالتركيز على جانب التأصيل الشرعي للدين الإسلامي للجودة الذي يدعو إلى ضرورة الإتقان في العمل بشكل عام، إلا أن الأمر كان يتطلب أيضاً البحث عن نماذج وتجارب واقعية قامت بتطبيق وتأصيل مبادئ الجودة الإسلامية خاصة فيما يتعلق منها بقضايا التعليم، وبمعنى آخر البحث عمّا طرحته الحضارة العربية – الإسلامية من مفاهيم وآليات لتطبيق أنظمة جودة التعليم، ولعل هذا ما دفعني إلى تناول موضوع جودة التعليم في مقدمة ابن خلدون، فابن خلدون واحد من أولئك الذين سجلوا لنا حقبة من التاريخ تشهد على نوعية التعليم وطرقه ،وفي بيئات مختلفة، حيث يبدو فيها التفكير العربي الإسلامي سبّاقاً إلى بعض المفاهيم والاصطلاحات التي يزعم المهتمون بالتعليم في عصرنا الحالي إبداعها بما نظّروا له في هذا

الميدان، فلقد دعا ابن خلدون في مقدمته إلى ضرورة إعمال العقل والنقد والإبداع في النظر إلى الأشياء كمخرج وحيد لنهضة المجتمع، والغريب أن أحداً من المهتمين بجودة التعليم لم ينتبهوا إلى استخدام ابن خلدون مفهوم الجودة في التعليم وبالشكل المتعارف عليه حالياً، حيث عرض المبادىء الأساسية لجودة التعليم وفقاً لمنهجية خاصة به في النظر والتفكير والتحليل، عُدت تميزاً كبيراً في زمانه، حيث يقول: "وعلى قدر جودة التعليم وملكة المعلم يكون حذق المتعلم في الصناعة وحصول ملكته"، بالتالي تنبع أهمية هذه الورقة كونها ترسم لنا صورة واضحة المعالم عن دور ابن خلدون في وضع مفاهيم وشروط ومعايير الجودة في التعليم، حيث يرى ابن خلدون كون التعليم صناعة بما للعبارة من دلالة وجود الشروط والمتطلبات والمعايير لهذه المهنة، وهنا يقفز ابن خلدون قفزات كبيرة ليصل بتفكيره إلى عصرنا الحالي، لقد أكد ابن خلدون على ضرورة وجود معايير خاصة لمهنة التعليم كونها صناعة لابد من الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله (ابن خلدون :١٩٨٣:٢٧٤).

ولذلك فإن هذه الورقة تهدف بشكل عام إلى تحديد النقاط التالية:

- تحديد معالم رؤية ابن خلدون ، ودوها في جودة التعليم.
- تحديد أهم المعايير التى انتهجها ابن خلدون نحو تصفير مشكلات التعليم.
- توضح علاقة التعليم بالمجتمع عند ابن خلدون وذلك من الباب السوسيولوجي الواعي بأهمية التعليم في البناء الحضاري.
- محاولة الربط بين ما دعا إليه ابن خلدون من ضرورة اتباع معايير واضحة ومحددة في التعليم لتحقيق الجودة، وبين ما تدعو إليه معايير الجودة وضمانها حديثاً.

في حين يطرح الباحث عدة تساؤلات عن جودة التعليم عند ابن خلدون، والآليات والمعايير التى اتبعها للحافظ على تلك الجودة ، وبالتالي تحاول الورقة الإجابة عن التساؤلات التالية :

- ماهية التعليم عند ابن خلدون ؟
- ما مفهوم الجودة في التعليم عند ابن خلدون؟
- كيف ينظر ابن خلدون إلى العملية التعليمية من حيث الوظائف والغاية ؟
- ما المعايير التي ترتكز عليها الجودة في التعليم عند ابن خلدون ؟
- ما الذي نريده من أفكار ابن خلدون؟
- هل يمكن الاستفادة من أفكار ابن خلدون في تحسين وتطوير التعليم ؟

ماهية التعليم عند ابن خلدون ؟

يمثل التعليم الحجر الأساس للبناء المجتمعي في أبعاد واتجاهات هذا البناء المختلفة: سياسياً واجتماعياً واقتصادياً وثقافياً وإدارياً ودينياً، كما يكمن دور التعليم في تحقيق المشروع التنموي الذي يجب أن يمتلكه المجتمع – من خلال تزامن دور التعليم مع التنمية البشرية اللازمة للوصول إلى الغد الأفضل (محمد صبري الحوت: ٢٠٠٨: ٧)، كما يمثل التعليم عملية إكساب مهارات عقلية أو يدوية أو بدنية (قمبر وآخرون، : ١٩٨٩: ٧)، في حين يرى البعض بأن التعليم يُعد الأسلوب الأساس للتقدم الحضاري للمجتمعات الإنسانية (مصطفي حسن الباهي وآخرون : ٢٠٠٩: ٨٠). كما يُعرف التعليم بأنه نقل المعارف والقيم والمثل العليا والعلوم وإعادة بناء الخبرات إلى المتعلمين (منصور شيته: ٢٠٠٧: ٣٧٣) .

أما فيما يتعلق بتحديد ابن خلدون لماهية التعليم فينطلق من كون أن الله ميز الإنسان عن سائر المخلوقات واختصه بالعقل الذي جعله دائم التفكير، وفي هذا الصدد يقول ابن خلدون: "واختلاج الفكر أسرع من لمح البصر" (ابن خلدون :١٩٨٣:٢٧٣). بالتالي يرى ابن خلدون" في أن العلم والتعليم طبيعي في العمران البشري" (ابن خلدون:١٩٨٣:٢٧٣). وعنه تنشأ العلوم والصنائع، وهذه الأخيرة أوجدها الإنسان لخدمته، وهو بين تداول، يأخذه المتأخر عن المتقدم، ويمهد المتقدم للمتأخر، وجلها لغايات هي أسباب قيام تلك العلوم " (ابن خلدون :١٩٨٣:٢٧٣) .

كما يرى ابن خلدون أن التعليم صناعة من الصناعات كما يذكر عنواناً بذلك "في أن تعليم العلم من جملة الصنائع." (ابن خلدون:١٩٨٣:٢٧٤) ويفهم من ذلك أن مهنة التعليم لا يمكن أن تكون من زاوية نظرية مجردة، وإنما تقوم على التجريب والتدريب والخبرة العملية، إذ لا يمكن أن تتعلم الصناعة إلا بالممارسة والمران الطويل. وفي نظره أن التعليم فن من الفنون المكتسبة بالجهد المتواصل والخبرة المستمرة. إن ابن خلدون لا يقتصر في التعليم على إيصال الفكرة فحسب، لأن العملية التعليمية عنده تحتاج إلماماً وتفنناً وإتقاناً. إن الحذق في العلم –كما يقول– هو: "التفنُّن فيه، والاستيلاء عليه، وإنما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده، والوقوف على مسائله، واستنباط فروعه من أصوله. وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحذق في ذلك الفن المتناول حاصلاً " (ابن خلدون :١٩٨٣:٢٧٤). كما بين أيضا أن تعليم العلم صناعة اختلف الاصطلاحات فيه "(ابن خلدون:١٩٨٣:٢٧٤). كما يرى ابن خلدون إلى كون المعلمين هم سند التعليم، وأخيراً يربط ابن خلدون بين التعليم والعمران، حيث يقول "في أن العلوم إنما تكثر حيث يكثر العمران وتعظم الحضارة" (ابن خلدون:١٩٨٣:٢٧٦). وبالتالي يرى ابن خلدون بأن البناء العمران هو أيضاً سند مهم لصناعة التعليم.

إذن يمكن القول بأن مفاهيم التعليم الحديثة لم تخرج عن مفهوم ابن خلدون للتعليم، حيث يري أن التعليم صناعة شريفة راقية، لا كباقي الصناعات التي يمتهنها الإنسان، كما أوضح بأن النفس البشرية الناطقة توجد فيها قوة، وأن خروجها إلى الفعل إنما هو بتحديد العلوم والإدراكات عن المحسوسات (ابن خلدون:٢٧٢ :١٩٨٣). كما أكد بأنه لا يمكن تحديد اصطلاح جامع ومحدد للتعليم.

ما مفهوم الجودة في التعليم عند ابن خلدون؟

قبل التطرق إلى مفهوم ابن خلدون لماهية الجودة في التعليم نود طرح بعض التعريفات التى تناولت مفهوم جودة التعليم ، ومن ثم سنقوم بمقارنة ما بين تلك التعريفات بمفهوم ابن خلدون لجودة التعليم.

ففي أحد تعريفات الجودة في التعليم جاءت بأنها عبارة عن "قدرة الإدارة التعليمية في مستوياتها ومواقعها المختلفة على أداء أعمالها بالدرجة التي تمكنها من إعداد خريجين يمتلكون من المواصفات ما يمكنهم من تلبية احتياجات التنمية في مجتمعهم طبقاً لما تم تحديده من أهداف ومواصفات لهؤلاء الخريجين "(الشافعي وآخرون، ٢٠٠٣). في حين جاء في معجم مصطلحات ضمان الجودة في التعليم العالي الصادر عن الشبكة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي مجموعة من الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر العملية التعليمية وحالتها بما في ذلك كل أبعادها من مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة، والتفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة لمصلحة الجميع (الشبكة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي،٢٠٠٩، ص١٥). كما يمكن تحديد أهم المفاهيم المرتبطة بجودة التعليم في التالي :

- إصلاح ذات البين بين المعلم والمتعلم.
- فهم إمكانات المتعلم وحاجاته النفسية.
- المتابعة والتقييم والتقويم.
- المحاسبية .
- تعزيز دور المعلم وتأهليه ودعمه مادياً ومعنوياً.
- جعل الجميع يتحلى بالمواطنة والمسؤولية.
- مناخ نفسي وروح معنوية تسود فضاء المؤسسة التعليمية، تجعل فريقها ينخرط بروح من الإيمان والتضحية والتعاون في تحقيق غد أفضل للمجتمع.
- كيف نرى أنفسنا بشكل أفضل كما يرانا الآخرون، وليس كما نرى نحن أنفسنا.

إذن ليس هناك تعريف شامل ومحدد متفق عليه لجودة التعليم، لأن جل تلك المفاهيم تصب في اتجاه واحد هو ضرورة تحسين وتطوير العملية التعليمية.

في حين انطلق ابن خلدون في تعريفه لجودة التعليم من خلال نظرته إلى التعليم كونه صناعة؛ بمعنى أن له من الشروط والمعايير التى يتوجب توفرها وامتلاك كفاياتها النظرية والتطبيقية عبر التمرن والمراس والبحث والدراسة. وبهذا فابن خلدون ينفي العشوائية والارتجال عن العملية التعليمية، حيث يقول: "ذلك أن الحذق في العلم والتفنن فيه والاستيلاء عليه، إنما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله، واستنباط فروعه من أصوله. وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحذق في ذلك الفن المتناول حاصلا. وهذه الملكة هي في غير الفهم والوعي. لأنّا نجد فهم المسألة الواحدة من الفن الواحد ووعيها، مشتركاً بين من شدا في ذلك الفن، وبين من هو مبتدئ فيه؛ وبين العامي الذي لم يُحصِّل علما".

(ابن خلدون:١٩٨٣:٢٧٤).

إذن يربط ابن خلدون جودة نظام التعليم بتكوين الأستاذ، بمعنى تعلم المتعلم يتوقف على جودة التعليم وكفاية الأستاذ، فهما مرتبطان ارتباط طرديا نزولاً وصعوداً، حيث يقول ابن خلدون: "وعلى قدر جودة التعليم وملكة المعلم يكون حذق المتعلم في الصناعة وحصول ملكته" (ابن خلدون:١٩٨٣:٢٧٤)

أذن يمكن تحديد أهم مفاهيم جودة التعليم عند ابن خلدون في النقاط التالية:

- التعليم حرفة وصناعة، لها معايير وأساليب وشروط.
- حصول الكفايات اللازمة للأستاذ.
- الحرية للمتعلم لاختيار ما يريده.
- جودة التعليم تعني إعطاء الفرصة للفكر كي ينشط.
- جودة التعليم هي تقليل الفجوة بين الطالب وأستاذه، فالتعليم قبل كل شيئ علاقات إنسانية بين المعلم والمتعلم، إشعار بأن من دقائق جودة التعليم أن يزجُرَ المعلم المتعلم عن سوء الأخلاق، باللطف والتعريض ما أمكن، من غير تصريح، وبطريق الرحمة من غير توبيخ، فإن التصريح يهتك بحجاب الهيبة، ويورث الجرأة على الهجوم بالخلاف، ويهيِّج الحرص على الإصرار".

ما وظائف التعليم عند ابن خلدون ؟

حدد ابن خلدون جملة من الوظائف المناطة بالتعليم أهمها:

١- وظيفة تقوية العقل:

يبيّن ابن خلدون أثر العلم في تقوية الذكاء عند الإنسان، فيقول: "وحسن الملكات في التعليم والصنائع وسائر الأحوال العادية تزيد الإنسان ذكاءً في عقله، وإضاءة في فكره، بكثرة الملكات الحاصلة للنفس، ... وأن النفس إنما تنشأ بالإدراكات وما يرجع إليها من الملكات، فيزدادون بذلك كَيْساً؛ لما يرجع إلى النفس من الآثار العلمية." (ابن خلدون :١٩٨٣:٢٧٤).

٢. وظيفة رسوخ الحضارة:

يربط ابن خلدون بين التعليم والحضارة برابط متين، عندما يؤكد أن العلم إنما يزهو ويزدهر كلما كانت حضارة ذلك البلد مزدهرة، فالعلم والمعرفة وشتّى الصنائع مرتبطة بقوة الحضارة وتجذّرها في المجتمع. وعلى قدر عمران البلد تكون جودة الصنائع للتأنق فيها يومئذ، واستجادة ما يطلب منها بحيث تتوفر دواعي الترف والثروة. فيقول: "وإذا زخر بحر العمران وطلبت فيه الكمالات، كان من جملتها التأنق في الصنائع واستجادتها، فكملت بجميع متمماتها، وتزايدت صنائع أخرى معها مما تدعو إليه عوائد الترف وأحواله، وقد تنتهي هذه الأصناف إذا استبحر العمران إلى أن يوجد فيها كثير من الكمالات، ويتأنق فيها في الغاية، وتكون من وجوه المعاش في المصر لمنتحلها. بل تكون فائدتها من أعظم فوائد الأعمال؛ لما يدعو إليه الترف في المدينة." (ابن خلدون:١٩٨٣:٢٧٤).

بل إن رسوخ الصنائع في الأمصار إنما هو برسوخ الحضارة وطول أمدها. والسبب في ذلك ظاهر كما يقول، وهو أن هذه كلها عوائد للعمران. والعوائد إنما ترسخ بكثرة التكرار وطول الأمد، فتستحكم صبغة ذلك وترسخ في الأجيال. وإذا استحكمت الصبغة عسر نزعها. ولهذا فإنّا نجد في الأمصار التي كانت استبحرت في الحضارة، لما تراجع عمرانها وتناقص، بقيت فيها آثار من هذه الصنائع ليست في غيرها من الأمصار المستحدثة العمران، ولو بلغت مبالغها في الوفور والكثرة، وما ذاك إلا لأن أحوال تلك القديمة العمران مستحكمة راسخة بطول الأحقاب، وتداول الأحوال وتكررها، وهذه لم تبلغ بعد. (ابن خلدون :١٩٨٣:٢٧٤)

٣. وظيفة كسب المعاش:

إن العلم عند ابن خلدون مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالعمل والحياة التطبيقية، "والعلم الحاصل عن الاتصاف ضرورة، هو أوثق مبنى من العلم الحاصل قبل الاتصاف. وليس الاتصاف بحاصل عن مجرد العلم، حتى يقع العمل ويتكرر مراراً غير منحصرة، فترسخ الملكة، ويحصل الاتصاف والتحقيق، ويجيء العلم الثاني النافع في الآخرة. فإن العلم الأول المجرد عن الاتصاف قليل الجدوى والنفع، وهذا علم أكثر النُظَّار، والمطلوب إنما هو العلم الحالي الناشئ عن العادة." (ابن خلدون:١٩٨٣:٢٧٤)

وفي هذا الصدد يقول ابن خلدون "في أن الصنائع إنما تستجاد وتكثر إذا كثر طالبها" (ابن خلدون:١٩٨٣:٢٧٤) كما يشير ابن خلدون إلى أن طالب الصناعة في العموم، والعلم والمعارف في الخصوص، لا بد له من أن يتصف ببذل الجهد الكبير في طلبها، وتقديم أقصى طاقة يقدر عليها للوصول إلى الهدف المرجوّ. والسبب في ذلك ظاهرٌ كما يقول: "وهو أن الإنسان لا يسمح بعمله أن يقع مجاناً؛ لأنه كسبه ومنه معاشه؛ إذ لا فائدة له في جميع عمره في شيء مما سواه، فلا يصرفه إلا فيما له قيمة في مصره ليعود عليه بالنفع. وإن كانت الصناعة مطلوبة وتوجه إليها النَفَاق، كانت– حينئذٍ– الصناعة بمثابة السلعة التي تنفق سوقها وتجلب للبيع، فيجتهد الناس في المدينة لتعلُّم تلك الصناعة؛ ليكون منها معاشهم. وإذا لم تكن الصناعة مطلوبة لم تنفق سوقها، ولا يوجه قصد إلى تعلمها، فاختُصَتْ بالتَّرْك، وفُقِدَت للإهمال." (ابن خلدون:١٩٨٣:٢٧٤).

- **ما هي غاية التعليم عند ابن خلدون؟**

يحدد ابن خلدون الغاية الأهم في العملية لتعليمية في كونها تتمثل في تعميق التوحيد والإيمان بالله سبحانه وتعالى؛ إذ إن المطلوب في التكاليف كلها حصول ملكة راسخة في النفس، ينشأ عنها علمٌ اضطراريٌّ للنفس هو التوحيد، وهو العقيدة الإيمانية، وهو الذي تحصل به السعادة، وأن ذلك سواء في التكاليف القلبية والبدنية. ويُفضل في الإيمان بعد ذلك أنه أصل التكاليف كلها وينبوعها، وأنه ذو مراتب: أولها التصديق القلبي الموافق للسان، وأعلاها حصول كيفية من ذلك الاعتقاد القلبي، وما يتبعه من العمل، مستولية على القلب، فيستتبع الجوارح.

(ابن خلدون:١٩٨٣:٢٧٤).

- **ما هي المعايير التي ترتكز عليها الجودة في التعليم عند ابن خلدون؟**

تركز معظم معايير الجودة وضمانها في التعليم في الوقت الراهن على مجموعة من المعايير الواجب توفرها، وهي مجموعة من المواصفات اللازمة للتعليم الذي يمكن قبوله لضمان جودته وزيادة فعاليته وقدرته على المنافسة، وهو مقياس مرجعي يمكن الاسترشاد به عند تقييم الأداء، وذلك من خلال مقارنته مع المستويات القياسية المنشودة. (دليل ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي:٢٠١٢:٩). ولقد حدد ابن خلدون مجموعة من المعايير، إضافة إلى الممارسات الجيدة التى يتوجب توفرها لتجويد العملية التعليمية، وأهم تلك المعايير هي:

- معيار جودة المُعلِّم.
- معيار جودة المتعلم.
- معيار جودة البيئة السليمة الداعمة .
- معيار جودة التحصيل .
- معيار جودة طريقة التدريس .
- معيار جودة المنهاج.

أولاً– معيار جودة المعلم:

يرى ابن خلدون أن كون المعلم يمثل ضرورة من الضرورات العملية التعليمية، فبدونه لا تتم عملية التعلم أبداً بالطريقة الصحيحة، فهو الذي يشرف على إيصال المعلومة إلى طالبها،

بقوله: "إلا أن حصول المَلَكات عن المباشرة والتلقين أشدُّ استحكاماً، وأقوى رسوخاً." (ابن خلدون:١٩٨٣:٢٧٤). فملكة التعلّم لا يمكن أن ترسخ بغير وجود فعال للمعلم أمام المتعلم. (ابن خلدون:١٩٨٣:٢٧٤). وفي مقام آخر يؤكد أن المتعلم لا تصح لديه المعارف والعلوم إلا بتلقي العلم عن المشيخة، التي هي بمقام المعلِّمين "ويصحح معارفه ويميزها عن سواها مع تقوية ملكته بالمباشرة والتلقين وكثرتهما من المشيخة عند تعددهم وتنوعهم." (ابن خلدون:١٩٨٣:٢٧٤).

كما أكد ابن خلدون على أن التعليم صناعة، نجاحها وفشلها مرتبطان بالقائمين بها، وأن المعلمين هم سند هذه الصناعة. لذا لابد من أن تتوفر فيهم شروط وآداب وقوانين حيث لا يتحدث هنا عن أي نوع من أنواع المعلِّمين، إنما يتحدث عن الماهر والمتقن منهم، والقادر على صنع ملكة العلم في طلبته، وفي هذا الشأن يقول ابن خلدون:" وعلى قدر جودة التعليم وملكة المعلم يكون حذق المتعلم في الصناعة وحصول ملكته"

(ابن خلدون:١٩٨٣:٢٧٤)

وبشكل عام يمكن تحديد أهم الممارسات الجيدة لهذا المعيار في التالي:

- القدرات الذهنية والبدنية التي تتطلبها طبيعة العمل.
- النمو المهني، فالمعلم يفترض ألا ينقطع عن التعلم والمداومة على الاطلاع في فروع العلم والمعرفة التي يقوم بتدريسها ويتطلب ذلك منه.
- تنوع المعلمين، حيث يقول: فعلى قدر كثرة الشيوخ يكون حصول المَلَكات ورسوخها (ابن خلدون :١٩٨٣:٢٧٤).
- تنوع مناهجهم وطرق تدريسهم، حيث يرى أن بعض المعلمين "يجهلون طرق التعليم وإفاداته" (ابن خلدون:١٩٨٣:٢٧٤).
- التعاون والعمل بروح الفريق ومدى رسوخ ملكة التعلم لديهم، في هذا الصدد يقول ابن خلدون "فلقاء أهل العلوم، وتعدد المشايخ، يفيده تمييز الاصطلاحات، بما يراه من اختلاف طرقهم فيها، فيجرد العلم عنها، ويعلم أنها أنحاء تعليم، وطرق توصيل، وتنهض قواه إلى الرسوخ والاستحكام في الملكات." (ابن خلدون:١٩٨٣:٢٧٤).
- معرفة الفروق الفردية للمتعلمين حيث يشير (إلى ضرورة إدراك المربي لمراحل النمو عند المتعلمين، بحيث لا يتحمل المتعلمون أعباءً تزيد عن احتمال قدراتهم العقلية في الفهم والاستيعاب ،فلكل مرحلة سنيّة قدراتها.

ثانياً – معيار جودة المتعلم:

ركز ابن خلدون على المتعلم متلقي العلوم ، وفي هذا الصدد يقول ابن خلدون "في أن الصنائع إنما تستجاد وتكثر إذا كثر طالبها" (ابن خلدون:١٩٨٣:٢٧٤)، كما يشير ابن خلدون إلى أن طالب الصناعة في العموم، والعلم والمعارف في الخصوص، لا بد له من أن يتصف ببذل الجهد الكبير في طلبها، وتقديم أقصى طاقة يقدر عليها للوصول إلى الهدف المرجو.

ومن الممارسات الجيدة التى ركز عليها ابن خلدون في هذا الشأن هي :

- **مراعاة السن وعامل الاستعداد:** حيث يؤكد ابن خلدون على أهمية النمو العقل في تسهيل عملية التعلم عن الفرد، لذا عده أحد عوامل التعلم التي لا استغناء عنها في تأهيل المتعلم لعملية التعلم، كالنمو الجسدي والنفسي يقول: "ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه" ، ويزيد في موضع آخر: "(ابن خلدون:١٩٨٣:٢٧٤) وإذا ألقيت عليه الغايات في البدايات وهو حينئذ عاجز عن الفهم والوعي وبعيد عن الاستعداد له كَلَّ ذهنه عنها، وحسب ذلك من صعوبة العلم في نفسه تتكاسل عنه ،وانحرف عن قبوله وتمادى في هجرانه، وإنما ذلك من سوء التعليم" (ابن خلدون:١٩٨٣:٢٧٤).
- **مراعاة طاقة المتعلم،** يؤكد ابن خلدون على مفهوم طاقة المتعلم بقوله: "ولا ينبغي للمعلم أن يزيد متعلِّمه على فهم كتابه الذي أكبّ على التعلم منه بحسب طاقته حتى يعيَه من أوَّله إلى آخره." (ابن خلدون:١٩٨٣:٢٧٤).

ثالثاً – معيار جودة المنهاج

حدد ابن خلدون مجموعة من الممارسات الجيدة الواجب توفرها في المنهاج أهمها:

- **كثرة الاختصارات الموضوعة في المنهاج مخلة بالتعليم:** يرفض ابن خلدون الاختصارات المؤدية إلى قصور فهم أو قلة علم، وذلك لا يمكن أن يخدم الغاية من العلم. فهي إما أن تخلق خللاً في التطبيق وخرقاً في الإنجاز، أو أنها– على الأقل– ستنتج علماً ناقصاً يؤدي إلى جهالة مؤذية؛ لذلك نجده ينتقد كثيراً بعض المتأخرين الذين أخذوا يختصرون الطرق والأنحاء في العلوم، يولعون بها كما يقول: "ويُدوِّنون منها برنامجاً مختصراً في كل علم يشتمل على حصر مسائله وأدلتها باختصار في الألفاظ، وحشو قليل منها بالمعاني الكثيرة من ذلك الفن، فصار ذلك مخلاً بالبلاغة، وعسيراً على الفهم." (ابن خلدون:١٩٨٣:٣٣١).
- **كثرة التآليف في العلوم عائقة عن التحصيل:** يري ابن خلدون أن المناهج ليست غاية في حد ذاتها، بل هي وسيلة لتحقيق الغايات التعليمية المتمثلة بالفهم الدقيق لتفصيلات مختلف المعارف والعلوم، والعمل بمقتضاها؛ لذلك لا يرى ضرورة للإكثار من المؤلفات في العلم الواحد، إلا إذا اقتضت

تفصيلاته ذلك. بل يؤكد أن في ذلك مضرة للمتعلِّم؛ لما تستجلب له من صعوبات في الفهم وربط المعاني والأفكار، يقول في ذلك: "إنه مما أضر بالناس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته، كثرة التآليف واختلاف الاصطلاحات في التعليم، وتعدد طرقها، ثم مطالبة المتعلم باستحضار ذلك، وحينئذٍ يسلم له منصب التحصيل، فيحتاج المتعلم إلى حفظها كلّها، أو أكثرها، ومراعاة طرقها." (ابن خلدون:١٩٨٣:٢٧٤) . ويسوغ ذلك أنه لا يمكن أن يفي عمر المتعلِّم بما كتب في صناعة واحدة إذا تجرد لها، فيقع القصور– ولا بد– دون رتبة التحصيل (بن خلدون :١٩٨٣:٢٧٤). ويمكن أن تُفهم فكرة ابن خلدون هذه على أن اهتمامه الرئيس هو في الإلمام بالعلم الواحد بأقل القراءات؛ وذلك لاهتمامه الأكبر بالغاية من ذلك، وهي التمثل بما تمَّ تعلمه، ثم ضرورة توظيفه لخدمة فكرته المحورية حول القيام بمهمة العمران البشريّ، بوصفها غاية عظمى للحياة الإنسانية.

- **يجب استيفاء الموضوع فى الفصل الواحد** : حيث يرى ابن خلدون عدم تقطيع الموضوع الواحد إلى عناصر متناثرة فى فصول متفرقة، لأن فى هذا مدعاة للنسيان، يقول ابن خلدون: "كذلك ينبغي لك أن لا تطوّل على المتعلّم فى الفن الواحد بتعريف المجالس وتقطيع ما بينها، لأنه ذريعة إلى النسيان ،وانقطاع مسائل الفن بعضها من بعض". وعيب هذا المنهج تقطيع المجالس وتفريق ما بينها، الشيء الذي يغلب النسيان، وانقطاع مسائل الفن عن بعضها فيصعب معه التحصيل، يقول:" وإذا كانت أوائل العلم ،وأواخره حاضرة عند الفكرة مجانبة للنسيان كانت الملكة أيسر حصولاً، وأحكم ارتباطاً،وأقرب صنعةً، لأن الملكات إنما تحصل بتتابع الفعل وتكراره، وإذا تنوسي الفعل تنوسيت الملكة الناشئة عنه"**(ابن خلدون:١٩٨٣:٣٣٢)**.
- **الاهتمام بالناحية التطبيقية فى العملية التعليمية:** يرى ابن خلدون أنه ليس من المهم معرفة القواعد والقوانين والاصطلاحات في حد ذاتها، وإنما المهم المقدرة على استخداماتها والاستفادة منها علمياً. فقد فرق بين صناعة اللغة التي تكون قواعدها وقوانينها واصطلاحاتها، وبين ملكة اللغة، والشخص الذي يستوعب هذه القواعد والمصطلحات دون أن يطبقها يكون مثل الشخص الذي يتقن صناعة من الصناعات علمياً، ولا يكون له أي دراية بهذه الصناعة عملياً.
- **التدرج في المحتوي،** حيث يقول: "أعلم أن تلقين العلوم **للمتعلمين** إنما يكون مفيداً إذا كان على التدريج شيئاً فشيئاً وقليلاً قليلاً ، يُلقى عليه أولاً مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب، ويقرّب له فى شرحها على سبيل الإجمال، ويراعى فى ذلك قوة عقل، واستعداده لقبول ما يرد عليه، حتّى ينتهي إلى آخر الفن، وعند ذلك يحصل له ملكة فى ذلك العلم، إلا أنّها جزئية وضعيفة وغايتها أنّها هيّأتها لفهم الفن وتحصيل مسائله ،ثم يرجع به إلى الفن ثانية ،فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها ويستوفي الشرح والبيان ويخرج عن الإجمال ،ويذكر له ما هنالك من الخلاف ووجهه إلى أن ينتهي إلى آخر الفن فتجود ملكته ثم يرجع به وقد شدّ فلا يترك عويصاً ولا مهماً ولا مغلقاً إلاّ وضحه وفتح له مقفله فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته" (ابن خلدون:١٩٨٣:٣٣١).
- **الانتقال من المحسوس إلى المجرد:** يرى ابن خلدون أن إشراك الحواس في عملية التعليم أمر لازم، يساعد المتعلم على إدراك المواضيع التي يهدف تعليمها له بصورة أكثر وضوحاً لأن ما يقع تحت حواسه يكون أكثر قابلية للإدراك، فيسهل تعلمه ومعرفته، حيث يقول: " والأحوال المحسوسة، نقلها بالمباشرة أوعب لها وأكمل، لأن المباشرة في الأحوال الجسمانية المحسوسة أتم فائدة، والملكة صفة راسخة تحصل عن استعمال ذلك الفعل وتكرر، مرة بعد أخرى، حتى ترسخ صورته، وعلى نسبة الأصل تكون الملكة، ونقل المعاينة أوعب وأتم من نقل الخبر والعلم، فالملكة الحاصلة عنه أكمل وأرسخ من الملكة الحاصلة على الخبر.
(ابن خلدون:١٩٨٣:٣٣١).
- **تقديم البسيط على المركب والمعقد،** يرى ابن خلدون أن طبيعة التطور تقتضي التدرج من العام إلى الخاص، كما قد يكون من البسيط إلى المعقد وفي هذا الصدد يقول:" ثم إن الصنائع منها البسيط ومنها المركب، والبسيط هو الذي يختص بالضروريات، والمركب الذي للكماليات، والمتقدم منها في التعليم هو البسيط لبساطته أولاً، ولأنه مختص بالضروري الذي تتوفر الدواعي على نقله، فيكون سابقاً في التعليم، ويكون تعليمه لذلك ناقصاً، ولا يزال الفكر يخرج أصنافها ومركباتها من القوة إلى الفعل بالاستنباط شيئاً فشيئاً على التدريج حتى تكمل" **(ابن خلدون :١٩٨٣:٣٣١)**.

رابعاً– معيار جودة طريقة التدريس:

يوضح ابن خلدون أهم الممارسات الجيدة في طرق التدريس في النقاط التالية:

- **أهم أساليب التدريس** عند **ابن خلدون، التلقين المباشر** بين المعلم والمتعلِّم؛ لما في التلقي من استفادة سريعة للمسألة، ولما فيها من سهولة في إيصال المعلومة. أما طريقة ذلك فيرى أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيداً إذا كان على التدريج،

شيئاً فشيئاً وقليلاً قليلاً، يُلقى عليه أولاً مسائلُ من كلِّ باب من الفن هي أصول ذلك الباب (ابن خلدون:١٩٨٣:٣٣١). لكن ابن خلدون لم يقصد أبداً التلقين غير الواعي، بل المبنيّ على الشرح والتوضيح؛ لذلك نجده يؤكد أنَّ على المعلم أن يقرب للمتعلم في شرح المسائل المتقدمة الذكر على سبيل الإجمال، بل ويراعي في ذلك قوة عقله، واستعداده لقبول ما يورد عليه، حتى ينتهي إلى آخر الفن، وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم (ابن خلدون:١٩٨٣:٣٣١).

- كما يؤكد على ضرورة أن لا يُترَك المتعلم دون توضيح وشرح إلى مستوى عالٍ، يؤهله للوصول إلى مرتبة الحصول على ملكة العلم في ذاك الفن. وهنا يرى ابن خلدون أن على المعلم أن يرجع بالمتعلم إلى الفن ثانية، فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها، "ويستوفي الشرح والبيان، ويخرج عن الإجمال، ويذكر له ما هنالك من الخلاف ووجهه، إلى أن ينتهي إلى آخر الفن، فتجود ملكته. ثم يرجع به وقد شدا، فلا يترك عويصاً ولا مبهماً ولا منغلقاً إلا وضَّحَه، وفتح له مقفله، فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته. هذا وجه التعليم المفيد، وهو كما رأيت إنما يحصل في ثلاثة تكرارات." (ابن خلدون:١٩٨٣:٢٧٤).
- لم يقتصر ابن خلدون على هذا الأسلوب من أساليب التدريس، بل ركز على أهمية المحاورة والمناظرة والمفاوضة، وعدم الاقتصار على عملية التلقين في الشرح، يقول في هذا المقام: "وأيسر طرق هذه الملكة فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية، فهو الذي يقرِّب شأنها، ويحصِّل مرامها، فتجد طالب العلم منهم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس العلمية سكوتاً لا ينطقون، ولا يفاوضون، وعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة." (ابن خلدون:١٩٨٣:٢٧٤).

خامساً- معايير البيئة الداعمة السليمة

أكد ابن خلدون على ضرورة توفير البيئة الداعمة السليمة التى تدفع بالمتعلم نحو تلقي العلم بشكل سليم، حيث ركز على أهم الممارسات الجيدة التالية :

- ضرورة الابتعاد عن العنف والشّدة ،فيؤكد بأن " الشّدة على المتعلمين مضرّة بهم" كما يقول:" أن إرهاف الحدِّ في التعليم مضر بالمتعلم، سيّما في أصاغر الولد لأنه من سوء الملكة" (ابن خلدون:١٩٨٣:٢٧٤). ويراه ابن خلدون عائقاً لما ستؤول إليه شخصية المتعلم:"و من كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين سطا به القهر وضيّق عن النفس في انبساطها، وذهب بنشاطها، ودعاه إلى الكسل وحمل على الكذب والخبث، وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفاً من انبساط الأيدي بالقهر عليه، وعلمه المكر والخديعة لذلك". (ابن خلدون:١٩٨٣:٢٧٤). ومن عومل بتلك المعاملة من المتعلمين: "فسدت معاني الإنسانية التي له من حيث الاجتماع والتمرن، وهي الحميّة والمدافعة عن نفسه أو منزله، وصار عيالاً على غيره في ذلك، بل وكسلت النفس عن اكتساب الفضائل، والخلق الجميل فانقبضت عن غايتها،و مدى إنسانيتها فارتكس وعاد في أسفل السافلين" (ابن خلدون:١٩٨٣:٢٧٤). لذا يطلب من المعلم أن يتفاعل بشكل إيجابي وإنساني مع المتعلمين.
- لا تقتصر وظيفة المعلم على نقل المعارف، بل تمتد إلى الطريقة الخلاقة التي يحصل فيها النقل، وإلى العلاقات الشخصية التي ترتكز على الاحترام المتبادل .بذلك ينصح ابن خلدون يقول :" فينبغي للمعلم في متعلمه والوالد في ولده أن لا يستبدا عليهما في التأديب"(**ابن خلدون:١٩٨٣:٢٧٤**).

سادساً- معيار جودة المقرر الدراسي:

تطرق ابن خلدون إلى أهم الممارسات الجيدة المتعلقة بجودة المقرر الدراسي، وهي :

- **التدرج في العملية التعليمية**، حيث أشار ابن خلدون إلى ذلك يقول: "اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيداً إذا كان على التدريج شيئاً فشيئاً، وقليلاً قليلاً،يلقى عليه أولاً المسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب، ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال" (ابن خلدون:١٩٨٣:٣٣١).، تكون تمهيدا لما سيأتي بعدها من عمق في تلقي العلوم : " ثم يرجع به إلى الفن ثانية فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها، ويستوفي الشرح والبيان، ويخرج عن الإجمال،... إلى أن ينتهي إلى آخر الفن فتجود ملكته، ثم يرجع به وقد شدا فلا يترك عويصاً ولا مبهما ولا متعلقا إلا وضحه وفتح له مقفله، فيخلص من الفن وقد استوفى على ملكته" (ابن خلدون :١٩٨٣:٣٣١). هذا وجه التعليم المفيد.
- **لا يجوز خلط علمين معاً فى موضوع واحد**، حيث يقول: "ومن المذاهب الجميلة والطرق الواجبة في التعليم أن لا يُخلط على المتعلّم علمان معاً، فإنه حينئذ قلّ أن يظفر بواحد منهما، لما فيه تقسيم البال وانصرافه عن كل واحد منهما إلى تفهّم الآخر، فيستغلقان معاً، ويستصعبان، ويعود منهما بالخيبة" (ابن خلدون:١٩٨٣:٣٣٢). كما يؤكد ابن خلدون: "ولا ينبغي للمعلم أن يزيد متعلمه على فهم كتابه الذي أكب على التعليم منه بحسب طاقته... ولا يخلط مسائل الكتاب بغيرها حتى يعيه من أوله إلى آخره يحصل أغراضه ويستولي منه على ملكة بها ينفذ في غيره" (**ابن خلدون:١٩٨٣:٣٣٢**). ، فتكون العلوم خادمة

لبعضها البعض، ودرجاً يرتقي بها المتعلم من علم إلى علم، فتكون كالملزمة لبعضها البعض كالقرآن الملزم لتعلم العربية، وفي هذا الصدد يقول: "لأن المتعلم إذا حصَّل ملكة ما في علم من العلوم استعدّ بها لقبول ما بقي، وحصل له نشاط في طلب المزيد والنهوض إلى ما فوق، حتى يستولي على غايات العلم" **(ابن خلدون:١٩٨٣:٣٣٢)**. حيث يري أن كل خلط يؤدي إلى العجز عن الفهم، والتعب، والفتور واليئس عن التحصيل، وهجر العلم والتعليم .

(ابن خلدون:١٩٨٣:٣٣٢).

إذن حظيت عملية تحسين وتطوير التعليم باهتمام كبير في فكر ابن خلدون، وكان من أهم أدوات التحسين والتطوير وضع معاييرالجودة، إضافة إلى تحديد أهم الممارسات الجيدة من خلال منهجية سوسيولوجية، حيث استطاع ابن خلدون أن يحدد أهم مشاكل التعليم، فلقد أمعن في تحليل تلك المشاكل متجاوزاً السطوح إلى الجذور المتغلغة في الأعماق ليصل إلى المفاهيم والآليات الكفلية بالانتقال من حالات الضعف والتأخير إلى القوة والتطور.

ما الذي نريده من أفكار ابن خلدون في المجال التعليمي؟

في الحقيقة عكست أفكار ابن خلدون عالم الاجتماع مرحلة مهمة من مراحل الحضارة العربية الإسلامية، حيث طرح مشاكل تلك المرحلة من خلال تحليل مواطن فساد المجتمع ومواطن إصلاحه، فكان التعليم أهمها، لذا خصه بقسم كبير من مقدمته لتعظم الفائدة به، حيث واجه مشاكل التعليم بوعي ومنهجية المدرك والمجرب وهو في كل ما حدد من ضوابط للعملية التعليمية إنما أثرى الفكر العربي – الإسلامي برؤية – يتعامل من خلالها مع القيم التاريخية التي أودعها الإسلام عبر العصور، حيث سلط عليها أضواء كاشفة بغية توضيح نقاط القوة والتطور من ناحية والضعف والتأخر والتي أسماها عسر التعليم من ناحية أخرى(ابن خلدون:١٩٨٣:٣٣١).

كما استخدام ابن خلدون مفهوم الجودة في التعليم من خلال تأصيل الفكر التعليمي بمجموعة مفاهيم ومعايير محددة تساعد في عملية تقييم وتقويم التعليم، التي تساهم بدورها في إرساء الجودة بغية تحقيق أهداف المجتمع التنموية، كما قدم ابن خلدون التوصيات لمعالجة عوامل الضعف والتأخير في جودة التعليم بغية دعم وتقوية التعليم، ليتسنى للمخرجات أن تتوافق مع متطلبات مجتمع وسوق العمل، وبهذا انتقل ابن خلدون في تحليله للتعليم من مرحلة العلاج النظري إلى العلاج العملي.

الخلاصة :

بشكل عام يمكن تحديد أهم ما نحتاجه من فكر ابن خلدون في التالي :

- تناول موضوع التعليم من خلال الإجابة عن تساؤل مهم، وهو: ماذا نريد من التعليم؟ بعد ذلك بدأ بتحديد المفاهيم والآليات والإجراءات التي يمكن من خلالها تحقيق تلك الأهداف، مع تركيزه على ضرورة أن تكون تلك المفاهيم والآليات ممزوجة بتاريخ أصحابها، كونها تفسر واقعهم المعاش.
- التأكيد بأنه لايمكن تحقيق جودة التعليم إذا لم نتمكن من تحقيق شروط التخلص من الاتباع والتقليد، والبدء في عملية الإبداع والتجديد.
- بأنه لا يمكن حل مشاكلنا تعليمية من خلال إحالتها إلى غيرنا كي ترد إلينا جاهزة ومبوبة، وبالتالي لابد من قيامنا نحن بالتحليل ووضع الحلول، مع الأخذ في الحسبان عند تحليل الواقع التعليمي الإرث التاريخي والأبعاد والاتجاهات السياسية والاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، إضافة إلى مطالب الحاضر وتحديات المستقبل ،كي يحقق التعليم دوره في إرساء المشروع التنموي الذي يجب أن يمتلكه المجتمع.
- التأكيد بأن شروط جودة التعليم الناجعة تكمن في الاستناد إلى سند المعلم، والعمران البشري، وبالتالي انتفاء أحد العاملين سيكون هناك عسر في التعليم.
- مواجهة مشاكل التعليم بوعي ومنهجية، وتحديد ضوابط العملية التعليمية من خلال دراسة وتحليل معطيات الواقع وتحليل عناصرها من قوة وتطور، إضافة إلى ضعفٍ وتأخرٍ، إضافة إلى طرح الأمثلة والأدلة والشواهد في سبيل التوضيح والمناقشة والتقريب والإجمال.
- الاهتمام بالعملية التعليمية برمتها وذلك بالنظر إلى الدور الأساس المناط بها في تحقيق التنمية المجتمعية، من خلال إعمال العقل والنقد والإبداع في النظر إلى الأشياء كمخرج وحيد لنهضة المجتمع.

وأخيراً نحن في حاجة لاستخدام أدوات التفكير الخلدوني بوعي ومنهجية من أجل نظام تعليمي يلبي احتياجات المجتمع بشكل أفضل، من خلال رصد العملية التعليمية وطرح المبادرات المستقبلية، وتحديد المفاهيم وآليات التطبيق، بحيث لا تستمر العملية التعليمية في ظل مفاهيم وآليات مستوردة.

- **التوصيات :**
- **هل يمكن الاستفادة من أفكار ابن خلدون في تحسين وتطوير التعليم ؟**

يمكن تحديد مجموعة من التوصيات التى يمكن الاستفادة منها، وهي:

١- الحاجة إلى إعادة صياغة منظومة التعليم من خلال إخضاعها لخصائص وواقع المنطقة بأصولها وقيمها مع الاستفادة من

خبرات الاجنبية، لتحسين الإنتاج الوطني، لكي تنتج صناعة جديدة في بيئتها.

٢- لا يمكن معالجة منظومة التعليم بمعزل عن أبعاده السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

٣- تعميم وصفات العلاج الناجعة فيما يتعلق بتجارب جودة التعليم في المنطقة العربية، خاصة تلك التى استعانت بخبراء أجانب.

٤- وضع معجم لمفاهيم ومصطلحات الجودة وضمانها لتفادي التضارب في استخدامها بين أنظمة الجودة العربية، وزيادة التناغم، بحيث تكون واضحة ومحددة.

٥- دعم جهود اتحاد الجامعات العربية فيما يتعلق بإعداد المعايير الأكاديمية المرجعية لبعض التخصصات التي تمنحها الجامعات العربية.

٦- الاهتمام بالمعلم معنوياً ومادياً، كونه سند العملية التعليمية.

٧- التعليم الذي لا يترجم مخرجاته إلى عمل سيظل ترفاً في ظل بلدان هي في حاجة ماسة لكل الكوادر والأطر.

٨- الحاجة إلى الاهتمام بالجانب النفسي في العملية التعليمية بالحرص على الجانب النفسي للمتعلم.

٩- يمكن اعتبار أن الغاية الأسمى في التحليل الخلدوني هي حسب رأينا تحديد غاية التعليم وهي التقرب إلى الله.

١٠-المراجع

١١-عبدالرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون ،منشورات دار مكتبة الهلال، بيروت، ١٩٨٣.

١٢-الشافعي، أحمد ونّاس، السيد محمد (٢٠٠٣) "ثقافة الجودة في الفكر الإداري التربوي الياباني وإمكانية الاستفادة منه في مصر"، مجلة أبحاث اليرموك، العدد (١) ، الأردن.

١٣-حامد عمار، شيخ التربويين العرب في لقاء هموم التعليم في الوطن، مجلة المعرفة، العدد ٤١، بتاريخ شعبان ١٤١٩هـ ١٩٩٨ م، ص٧.

١٤-محمد صبري الحوت، إصلاح التعليم بين واقع الداخل وضغوطات الخارج، مكتبة الأنجلو مصرية، الطبعة الأولى، ٢٠٠٨م.

١٥-مصطفي حسن الباهي، ناهد خيري فياض، اتجاهات التعليم العالي في ضوء الجودة الشاملة، مكتبة الأنجلو مصرية، الطبعة الأولي، ٢٠٠٩م.

١٦-منصور الصيد شيته، الآفاق المستقبلية للتعليم العالي وتحديات التنمية في المجتمع الليبي، في ندوة التعليم العالي والتنمية في ليبيا، تحرير محمد الأعور، دار الكتب الوطنية، بنغازي – ليبيا، ٢٠٠٧م.

واقع معايير ضمان الجودة للقيادات الادارية في كليات الجامعة المستنصرية

أ.م.د. علاء حاكم الناصر
مدير شعبة ضمان الجودة
وتقويم الاداء – كلية التربية – ابن الهيثم
جامعة بغداد
yusethakean@yahoo.com

أ.م.د. منتهى عبد العزاوي
كلية التربية – الجامعة المستنصرية

الملخص:

تعد المؤسسات الجامعية واحدة من الدعائم الأساسية لخدمة المجتمع ، لذا فإن ما تملكه من قدرات وإمكانات تتماشى مع متطلبات العصر يصب في خدمة الفرد ومتطلبات تطور، وأن من أولى المشكلات التي تواجهها الجامعات هو الأساليب الإدارية التقليدية في تعاملاتها فضلاً عن ضعف أداء القيادات الإدارية فيها وعدم مواكبتها للتطورات والأساليب الحديثة في الإدارة وهو ما جاء في مشكلة البحث الحالي التي تحدث عن هذا الموضوع فضلاً عن أهمية التعرف على مفهوم الجودة ومعاييرها وأهمية تطبيقاتها في كليات الجامعة المستنصرية، إذ هدف البحث إلى التعرف على واقع معايير الجودة لدى القيادات الإدارية المتمثلة بقمة الهرم الإداري في هذه الجامعة الذين يمثلون مجتمع البحث الحالي للعام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤ ، حيث قام الباحثان بتحديد عدد من المصطلحات المتعلقة بالبحث والتطرق إلى الجانب النظري وإجراءات البحث من حيث بناء الأداة والصدق الظاهري لها وثباتها وثم التطبيق، فضلا عن التعرض إلى تحليل النتائج وما خرج به الباحثان في معرفة هذا الواقع وفقا لمجالات الأستبانة، وكذلك وفقاً للتخصص الإنساني والعلمي لهذه القيادات الإدارية، ثم خرج الباحثان بعدد من الاستنتاجات ومجموعة من التوصيات والمقترحات المتعلقة بالبحث.

الكلمات المفتاحية: *معايير – ضمان الجودة – القيادات الادارية – الجامعة المستنصرية.*

المقدمة:

إن المجتمع المعاصر يواجه عدداً من التغيرات الاجتماعية، الاقتصادية، التكنولوجية، التي يلعب فيها التعليم دوراً أساسياً في إعداد الأفراد القادرين على التكيف مع تلك التغيرات من ناحية، وأن يكونوا فاعلين ومؤثرين في أحداث هذه التغيرات، والتي يمكن اعتبارها سبيلاً لتحقيق التنمية الإنسانية في جميع مجالاتها.

وبما أن التعليم الجامعي هي أداة التغير الأساسية بيد المجتمع، فقد باتت الجامعة منطلقاً لتبني مفاهيم الادارة الحديثة وتطبيقاتها بهدف العمل على التحسين وتطوير المستمر في المنتج التعليمي ومخرجات العملية التعليمية، وكذلك رفع كفاءة العاملين بها بما يضمن الحصول على خريجين لديهم المعارف والمهارات الأساسية التي تؤهلهم إلى التنافس في كافة المجالات العملية بكفاءة عالية على المستوى المحلي والعالمي.

فادارة الكلية تشكل أحد الركائز الأساسية المهمة لأي جامعة من الجامعات لبلوغ اهدافها، إذ لابد ان تولى بالعناية والاهتمام باعتبارها حلقة الوصل بالمرؤوسين والعاملين والميدان، وإلى رفع كفاياتهم وفي أحداث نقله نوعية في أساليب الإدارة بما يحقق أهداف العملية التربوية بشكل أفضل، فالإدارة هي المسؤولة عن الفشل وعلى فاعليتها وكفاءتها يتوقف النجاح في تحقيق الأهداف المنشودة. لذا يتطلب منها ان تتحمل المسؤولية في التأقلم والتكيف وتقبل الأساليب الإدارية الحديثة وإستيعابها للمراحل الحالية والمستقبلية والنظر في تحديث التعليم والبحث عن الطرق لأفضل لإمكانيات المادية والبشرية ولمتطلبات التنمية، وأن من كل ما تقدم استدعى الباحثان إلى تسليط الضوء في هذا البحث للعمل على تحسين واقع مؤسساتنا الجامعية وتحسين واقع الجودة التعليمية في كليات الجامعة المستنصرية خاصة وهو ما تصبو إليه وإلى تحقيقه مستقبلاً.

مشكلة البحث

في ظل التغييرات السريعة التي يمر بها العالم اليوم، أضحت المؤسسات أحوج إلى تعديل مساراتها ومراجعة نظمها الإدارية المختلفة بما في ذلك المؤسسات الجامعية.

وأصبحت الإدارات الجامعية المتمثلة بالقيادات الإدارية العليا تسعى جاهدة للوصول إلى درجات قصوى للحصول على معايير عالمية في الجودة وضمانها من خلال إيجاد السبل والأساليب الحديثة المتطورة في ذلك .

ولعل من أبرز الأساليب الإدارية الحديثة في عصرنا اليوم هو مفهوم إدارة الجودة الشاملة باعتباره أصبح موضوع العصر، حتى ان القرن الماضي اطلق عليه (قرن الجودة)، لذا اصبح من الضروري على الإدارات الجامعية السعي لتحقيق المعايير العالمية

للجودة وضمانها المتمثلة بأوجه النشاطات المختلفة من حيث الأساليب والنظم والمناهج والقيادة الإدارية والمستلزمات وغيرها.

ولقد اصبح لزاماً على مؤسسات التعليم العالي تهيئة كل الظروف لتحسين جودة العملية التعليمية والبحثية وخدمة المجتمع من خلال التقويم المستمر وإدخال البرامج التي تمارس بشكل متواصل ضمن مفهوم الجودة الشاملة للجامعات . (فيصل، ٢٠١١: ١) وتعد الجامعة المستنصرية بكلياتها المختلفة واحدة من المؤسسات التعليمية التي تحتل موقعاً مهماً ضمن الجامعات العراقية، وان قياداتها الإدارية المتمثلة برئيس الجامعة ومساعديه والعمداء ومعاونيهم ورؤساء الأقسام العلمية هم بمثابة الأسس والدعائم التي تقوم عليها أنشطة هذه الجامعة، وبقدر ما يمتلكونه من قدرات وإمكانيات إدارية وتربوية كفوءة وفاعلة ومتماشية مع التطورات الحاصلة في مجتمعنا.

ان القيادات الجامعية في الجامعة المستنصرية تقع عليها المسؤولية الكبرى في وصول الجامعة في مستوياتها التربوية والإدارية إلى المعايير المطلوبة من حيث الجودة وضمانها من خلال ما يمتلكه هؤلاء الأفراد من مواصفات ومؤهلات الجودة المطلوبة وتطبيقاتها العملية اليومية في كلياتها داخل الجامعة.

ان مشكلة البحث الحالي تتمثل في السؤالين الآتيين:

- هل ان القيادات الإدارية العليا في الجامعة المستنصرية لديهم الإلمام والمعرفة والدراية بمفهوم إدارة الجودة ومعاييرها ؟
- هل ان هذه القيادات تمتلك معايير الجودة وضمانها وانها تعمل على تطبيقها عملياً في تشكيلات الجامعة؟

ان مشكلة البحث الحالي تتبلور في الحاجة إلى دعم وتطوير القيادات الإدارية التربوية في الجامعة المستنصرية المتمثلة برئيس الجامعة ومساعديه والعمداء ومعاونيهم ورؤساء الأقسام، باعتبار ان الأساليب الإدارية القائمة والتي يمارسها هؤلاء القادة ما زالت تسير وفق أنماط تقليدية، وان الإدارة لهذه الجامعة بحاجة إلى تجديد وتطوير وفقاً للأساليب الإدارية الحديثة ومنها مفهوم إدارة الجودة الشاملة.

لقد أصبحت الحاجة ماسة إلى تطوير الإدارات التربوية وبما يمكن من تسيير العملية التربوية ومؤسساتها التعليمية المختلفة ولاسيما في هذه المؤسسات ذات الطبيعة البشرية مما يتطلب وجود قيادات فاعلة قادرة على إحداث التغييرات المناسبة (الياس، ١٣:١٩٨٤).

ويرى الباحثان على وفق ما تقدم ان المشكلة تكمن في التحري عن هذا الموضوع باعتباره متطلباً ضرورياً يمثل عوزاً ونوعاً من القصور في قدرات هذه القيادات، وانها بحاجة إلى تعزيز باعتبار ان تطبيق معايير ضمان الجودة والتعرف على واقعها لدى هذه القيادات يمثل مشكلة بحاجة إلى البحث والتقصي للوقوف عندها والانطلاق نحو إيجاد الحلول وتعزيز معايير الجودة لدى هذه القيادات في هذه المؤسسات.

أهمية البحث:

لقد ازداد الاهتمام في العقود الأخيرة بالجودة ومعاييرها في التعليم الجامعي، وأصبحت مقياس الجامعات في مدى توفر متطلبات هذه المعايير لديها.

وبمان ان القيادات الإدارية العليا في الكليات والجامعات واحدة من اهم الركائز الأساسية لجودة عمل وأداء هذه الجامعات، فلابد من ارتباطها بالقدرات والمهارات والمتطلبات الضرورية للجودة، فمن هنا تأتي أهمية البحث من خلال التطرق إلى جانب مهم من جوانب الجودة ومتطلباتها في الجامعات العراقية، ألا وهو القيادات الإدارية العليا، ومدى امتلاكها للمواصفات المطلوبة فضلاً عن التعرف على مدى الاطلاع على المفاهيم الحديثة في الإدارة ألا وهو مفهوم إدارة الجودة الشاملة باعتبارها أسلوباً عصرياً جديداً تسير عليه معظم المؤسسات التعليمية في العالم.

ويمكن تلخيص أهمية البحث بالاتي:

١- ان جودة التعليم عامة وجودته في التعليم الجامعي اصبح مطلباً أساسياً في عالمنا اليوم.

٢- التطرق إلى واحد من المفاهيم الإدارية الحديثة والمهمة لمفهوم إدارة الجودة الشاملة .

٣- لفت انتباه القيادات الإدارية التربوية القائمة في الجامعة المستنصرية إلى أهمية هذا الموضوع باعتباره عاملاً مهماً في التحسين والتطوير للجامعة.

٤- يساعد هذا البحث القيادات الإدارية المختلفة في الجامعة الاطلاع على الواقع الفعلي لمعايير الجودة وضمانها في مؤسساتهم المختلفة.

٥- يسهم هذا البحث في نشر ثقافة الجودة ومعاييرها بما يساعد أي عملية إصلاح أو تطوير للعملية الإدارية والتعليمية .

٦- يساعد هذا البحث القيادات الجامعية الى تحديد نقاط الضعف والقوة وبما يجعلها وضع الأسس والمنطلقات لمفاهيم الجودة في مؤسسات الجامعة.

٧- ان نتائج هذا البحث تساعد على تغيير الأساليب والأنماطالإدارية التقليدية للقيادات الجامعية في مؤسسات الجامعة نحو الأفضل.

٨- يمكن الاستفادة من نتائج البحث من قبل الباحثين والمؤسسات التعليمية المختلفة للانطلاق بشكل أوسع للبحث والاستقصاء فيه من متغيرات أخرى.

أهداف البحث:

يهدف البحث التعرف على:

١-واقع تطبيق معايير ضمان الجودة لدى القيادات الإدارية الجامعية في كليات الجامعة المستنصرية.

٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمعايير ضمان الجودة لدى القيادات الإدارية في كليات الجامعة المستنصرية حسب متغير التخصص (علمي – إنساني)

حدود البحث:

يتحدد البحث بالقيادات الإدارية الجامعية المتمثلة برئيس الجامعة ومساعديه وعمداء الكليات ومعاونيهم ورؤساء الأقسام العلمية في كليات الجامعة المستنصرية للعام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤).

تحديد المصطلحات:

أولاً : التطبيق

أ- التطبيق لغة:

وهو إخضاع المسائل والقضايا القاعدة علمية أو قانونية أو نحوها ومتطابقة (توافقية ومتساوية) (الوسيط ، ب ت : ٥٥٠) .

ب-التطبيق اصطلاحاً :

عرفه علي (٢٠١١) :

"ويتمثل في القدرة على تطبيق المبادئ والتعميمات النظرية على المواقف الحياتية او القدرة على توظيف المعارف والمعلومات في استعمالات مناسبة" . (علي ، ٢٠١١ : ٢٨) .

ثانياً المعايير :

١. عرفه قاسوس ويبستر (Webster, 1970):

"انه المستوى الذي يكون على أساس القرار أو الحكم"(Webster, 1971 : 538)

٢. عرفه (السنبل، ٢٠٠١):

"انه مستوى الأنموذج المطلوب للأداءأو هو الاطار المرجعي الذي يقوم على أساسالأداء المواقف، ويحدد مدى ابتعاده أو اقترابه من هذا المعيار" (سنبل ، ٢٠٠١: ٢٥٢).

٣. عرفه البيلاوي، ٢٠٠٦) :

"انه بمثابة عقد اجتماع لتأكيد التوقعات المتفق عليها اجتماعياً حول متطلبات عمل مؤسسة" (البيلاوي، ٢٠٠٦: ٢٣).

ثالثاً – الجودة الشاملة :

١. عرفه تونك (Tunk, 1992) :

"هي التزام واشراك لكل من الادارة والعاملين للقيام بالعمل من اجل تحقيق توقعات المستفيد أو تجاوز تلك التوقعات" (Tunk, 1992: 13) .

٢. عرفه جابلونسكي (Jablonski, 1993)

"هي شغل تعاوني لأداءالأعمال يعتمد على القدرات المشتركة لكل من الإدارة والعاملين بهدف تحسين الجودة وزيادة لإنتاج بصفة مستمرة من خلال فرص العمل" (Jablosk, 1993 : 4).

٣. عرفها (خضير، ٢٠١٠):

"هي كل أنشطة العمل الإداري الذي يحقق سياسة الجودة والأهداف والمسؤوليات والصلاحيات ويطبقها بواسطة وسائل مثل تخطيط الجودة وضبط وتأكيدها ضمن نظام الجودة الموثق. (خضير، ٢٠١٠: ٥٢)

رابعا- معايير ضمان الجودة: ويعرفها الباحثان اجرائيا بانها: مجموعة المواصفات والمقاييس المتعلقة بالجودة والتي تعمل بها القيادات الإدارية الجامعية وتمارسها في الجوانب المختلفة بالجامعة المستنصرية والمتمثلة بمعايير الرؤية والرساله للجامعة والقيادة الإدارية والموارد والإمكانات والخدمات الطلابية وجودة البحث العلمي والتحسين المستمر للجودة، وهو ما يتم التعرف عليه والتحقق منه من خلال استجابات أفراد عينة البحث.

الجانب النظري:

مفهوم إدارة الجودة:

على الرغم من ان الاهتمام بفلسفة الجودة الشاملة قد بدأ منذ الخمسينيات من القرن الماضي عندما وضع (Deming) أربعة عشر مبدأ لتطبيقها، إلا أنه ليس هناك اتفاق على تعريف واحد، لذا سنتناول عدداً من التعريفات التي أشار إليها الكتّاب والباحثين في أدبياتهم.

فلقدعرفت إدارة الجودة الشاملة (TQM) على انها "مدخل أداري لمنظمة تركز على الجودة اعتماداً على مشاركة أعضائها العاملين فيها كافة أو تهدف إلى تحقيق النجاح طويل الأمد وتحقيق المنافع لجميع أعضائها العاملين وللمجتمع" (الحجازي وآخرون، ١٩٩٦:٣).

كما عرفتها (المنصور، ١٩٩٧) انها "استراتيجية علمية نظامية مهيكلة لعموم المؤسسة ، تستخدم الوسائل الإدارية المتاحة والتي تكرسها المؤسسة لتلبية رغبات الزبائن وتحقيق رضاهم من خلال ما تقدمه من منتوجات، أو هي إدارة الأعمال التي تضع الجودة في لب أو جوهر اهتمامها" . (المنصور، ١٩٩٧ : ٨)

ومنهم من يرى بأن إدارة الجودة الشاملة هي "عمل الأشياء الصحيحة بالطريقة الصحيحة وفي الوقت الصحيح وبأدنى كلفة اقتصادية". (عبود وآخرون ، ١٩٨٠: ١٤٥) .

وعرفها (جابلونسكي، ١٩٩٣) بأنها "فلسفة تركز على ثلاثة مبادئ من اجل تحقيق مستويات أداء جودة عالية للعملية ترتبط هذه المبادئ برضا الزبون مشاركة العاملين والتحسين المستمر في الأداء". (جابلونسكي، ١٩٩٣:٤)

أما (BenharK , 1991) فقد عرفها على انها "التأكيد على الجودة التي تشمل المؤسسة بأكملها ، من المواد إلى الزبون وانها تؤكد على التزام الإدارة في قيادة المؤسسة ككل لتسير باستمرار باتجاه التميز في جميع الجوانب المهمة في المنتوج أو الخدمة ". (Benhard, 1991: 31)

ووفقاً لوجهة نظر (Costion, 1994) فإنه يرى بأن " إدارة الجودة الشاملة لا تعني تطبيق وظائف انشطة ضبط الجودة فحسب، بل انها تعبر عما هو اكثر أهمية من ذلك نوع التفاعل المتبادل والمتداخل بين الجودة في المؤسسة".(Costion, 1994: 29)

أما (Hoffher, 1994) فقد عرف إدارة الجودة الشاملة بانها التحسين المستمر بمشاركة جميع العاملين في المؤسسة– المديرين العاملين من خلال تكامل الجهود باتجاه تحسين الأداء عند جميع المستويات. (Hoff her., 1994: 12)

لذا يمكن القول بأن إدارة الجودة الشاملة هي العملية التي تشترك فيها الإدارة العليا مع جميع العاملين في المؤسسة في ضمان تحسين جودة المنتوج وبيئة العمل وباستمرار عند جميع المراحل والمستويات، انسجاماً مع هدفها في تحسين رضا العاملين.

الفوائد المتواخاة من تطبيق إدارة الجودة في المؤسسات التعليمية:

تكمن أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الضرورة الملحة لمواكبة التغيرات الحالية في عصرنا الحاضر، ويمكن إجمال الفوائد التي يحققها تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في النقاط الآتية:

١- إيجاد نظام شامل لضبط الجودة في الجامعات، والذي يمكنها من تقييم ومراجعة وتطوير المناهج الدراسية.
٢- تساعد في تركيز جهود الجامعات على اتباع الاحتياجات الحقيقية للسوق الذي تخدمه
٣- إيجاد مجموعة موحدة من الهياكل التنظيمية التي تركز على جودة التعليم في الجامعات والتي تؤدي إلى مزيد من الضبط والنظام فيها .
٤- تؤدي إلى تقييم الأداء، وإزالة جميع الجوانب غير المنتجة في النظام التعليمي الجامعي وتطوير معايير قياس الأداء.
٥- أداة تسويقية تمنح منشآت التعليم العالي القدرة على التنافسية.
٦- طريقة النقل أو تحويل السلطة والمسؤولية إلى مستوى فرق العمل مع الاحتفاظ بالوقت نفسه بالإدارة الاستراتيجية المركزية.
٧- تؤدي إلى تطوير أسلوب العمل الجماعي عن طريق فرق العمل، وإعطائهم مزيداً من الفرص لتطوير إمكانياتهم وتقويتها.
٨- وسيلة فعالة للاتصال داخل وخارج الجامعة.
٩- وسيلة لتغيير الثقافة بين الموظفين.
١٠-تقديم خدمات افضل للطلبة وهو ما تدور حوله الجودة. (Mocrobert, 1995 : 58)

متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم:

هنالك مجموعة من المتطلبات الأساسية التي لابد منها توفرها لتطبيق معايير الجودة في التعليم وهي كالآتي:

أولاً – اعتماد عمليات التخطيط الاستراتيجي:

للمؤسسات التي تطبق مدخل الجودة الشاملة خطة استراتيجية شاملة تحتوي على العناصر الآتية على الأقل: الرؤية Vision، الرسالة Mission، والأهداف Objectives، والأنشطة التي ينبغي إكمالها لتحقيق الأهداف الواسعة بحيث تصمم الخطة الاستراتيجية للمؤسسات التي تطبق مدخل الجودة الشاملة بما تمنحها ميزة تنافسية قوية في السوق وهي الميزة التنافسية للمؤسسات.

ثانياً– التركيز على المستفيد :

عند صياغة مدخل الجودة الشاملة يكون المستفيد هو المحرك الرئيس القائد، وهذا ينطبق على كل المستفيدين الداخلين والخارجين حيث يحدد المستفيد الخارجي جودة المنتوج أو الخدمة التي يتلقاها. اما المستفيد الداخلي وهو مايتحدد من خلال جودة الأفراد والعمليات أو البيئة المرتبطة بالمنتوج أو مايقدم لخدمة المستفيد الداخلي.

ثالثاً – المدخل العلمي :

وهو ادخال المنهج العلمي في الاداء والعمليات الادارية والتربوية وبشكل علمي دقيق، اذ ان مفهوم الجوده مبني على الجانب العلمي والمنهجية الدقيقة كمدخل لابد منه لتحقيق اولويات الجودة ومعاييرها باعتبار ان ذلك من اهم مبادئ الجودة وهو استخدام المدخل العلمي في هيكلة العمل وفي صنع القرار وحل المشكلات المرتبطة بالعمل وغيرها.

رابعاً– فرق العمل:

تحتاج المنظمات التي تلتزم بتطبيق الجوده في خدماتها الى توافر نوعية جديدة من اساليب العمل من خلال مشاركة العاملين. فالعامل في ظل الجودة ليس مجرد تخصص في مجال واحد وانما هو ما ينتج من خلال فرق العمل عن طريق العمل الجمعي للمنظمة.

خامساً – التحسين المستمر:

وهو البحث المستمر عن الطرائق التي تحسن العمليات من خلال تنمية الشعور لدئ العاملين بملكيتهم للانشطة والفعاليات مما يجعلهم في عملية تحسين مستمرة ودون توقف، لان الجودة لايمكن الوقوف فيها عند حد معين.

سادساً – التعليم والتدريب :

يعد كل من التعليم والتدريب من المتطلبات الرئيسة لتطبيق مدخل الجودة الشاملة لانه يمثل افضل طريقة لتحسين مستوى الأفراد العاملين على أسس متميزة، لذا فإن منظمة الجودة يتعلم كل فرد فيها باستمرار وهي تشجيع على رفع مستواهم في المهارات الفنية والخبرة المهنية باستمرار اذ انه من خلال التعليم والتدريب فإن الأفراد الذين يتعلمون كيف يؤدون أعمالهم بجد وكفاءه وكيف يتعلمون بذكاء.

الدراسات السابقة:

سيتطرق الباحثان إلى عرض عدد من الدراسات السابقة وبقدر تعلقها بموضوع البحث الحالي وحسب تسلسلها الزمني وكالآتي:

١- دراسة (Tambi and William: 1999) تطبيقات معايير الجودة في التعليم العالي بالولايات المتحدة وماليزيا (دراسة مقارنة)، هدفت الدراسة لتحليل تطبيق معايير الجودة الشاملة وتطبيقاتها في مؤسسات التعليم العالي في البلدين ومدى مساهمتها في التفوق والأداء بالعمل، فضلاً عن التعرف على الاختلاف في ثقافة الجودة ما بين البلدين، وخرجت الدراسة بنتائج أهمها ان هناك نسبة عالية من المؤسسات التي تطبق أداة الجودة ومعاييرها في كلا البلدين كان الأداء فيها عالياً على العكس منه في المؤسسات التي لا تطبق مفهوم الجودة. (محمد، ٢٠١٣: ٦٠٠)

٢- اجرى (عشيبة، ٢٠٠٠) دراسة بعنوان (الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري، هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات تطبيق الجودة ومعاييرها وكذلك الوقوف على متطلبات تطبيقها في التعليم الجامعي المصري. وقد توصلت الدراسة الى بعض النتائج منها العوامل التي تقف عائقاً في التطبيق منها التغيير في اللوائح والهيكل التنظيمي وعدم التزام وقدرة القيادات الجامعية العليا.

٣- دراسة (علاونة ، ٢٠٠٤) بعنوان (مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الأمريكية من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية وتحديد أكثر المعايير هي الأكثر تطبيقاً في الجامعة، فضلاً عن مقارنة مستويات ادراك أفراد عينة البحث لمدى تطبيق الجودة الشاملة في الجامعة وفقاً لمتغيرات الشخصية والوظيفية والمتمثلة في الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، نوع الجامعة، الكلية التي تخرج منها، وتوصلت الدراسة إلى ان درجة تطبيق الجودة بالجامعة كانت كبيرة، ولا يوجد اختلاف في تطبيق معايير إدارة الجودة من وجهة نظر أفراد عينة البحث.

٤- دراسة (المطاعني، ٢٠٠٥) بعنوان (درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي الخاص في سلطنة عمان من وجهة نظر الإداريين والاكاديميين فيها). هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق المعايير إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في سلطنة عمان، حيث اعتمدت على وجهة نظر أفراد عينة الدراسة في الإجابة على أداة البحث، حيث كان مجتمع البحث يمثل العاملون في مجال الإداري والاكاديمي في هذه المؤسسات، وقد توصلت الدراسة إلى ان درجة التطبيق لهذه المعايير كانت منخفضة بدرجة كبيرة في جميع مجالات الإدارة السبعة التي تم دراستها المتمثلة في (القيادة، المعلومات، التحليل، التخطيط الاستراتيجي، الانتفاع بالموارد البشرية، تأكيد الجودة في الإنتاج والخدمات، نتائج الجودة، رضا المستهلك) .

٥- دراسة (أبو فارة، ٢٠٠٦) (واقع تطبيقات TQM في الجامعات الفلسطينية) هدفت الدراسة إلى تحليل واقع ادارة الجودة الشاملة وقياسها في الجامعات الفلسطينية وقد أظهرت نتائج الدراسة ان الجامعات الفلسطينية لا تولي اهتماماً جوهرياً بسبعة عناصر رئيسة من عناصر الجودة الشاملة وهي التركيز على المستفيد، والثقافة التنظيمية، وتصميم العمليات، ودعم الإدارة العليا للجودة، والتحسين المستمر للجودة، والتركيز على العاملين، والعلاقة بين الموردين، بينما أظهرت الدراسة ان الجامعات تولي اهتماماً واضحاً لثلاثة عناصر من معايير الجودة وهي القياس الدقيق، وضمان الجودة والبعد المجتمعي.

٦- دراسة (Nadali, 2008) بعنوان (إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي – دراسة حالة لتطبيق الجودة في جامعة بوروس – السويد) هدفت الدراسة إلى تقييم وتقدير الجودة في هذه الجامعة ومن ثم مقارنة الواقع ع منهج الجودة الشاملة لمعرفة القوة والضعف لهذه الجامعة، وتوصلت الدراسة إلى ان هناك أهدافاً ورؤية للجامعة، إلاّ أنّ مفهوم الجودة لم يفهم فهماً كاملاً، وان هناك تصوراً بالمشاركة والتعاون في العمل وان المهام والعلميات غير واضحة لعاملين مع وجود حاجة ماسة لتوضيحها فضلاً عن وجود فرق تحسين العمليات في بعضالإدارات وغيابها في أخرى (سعيد، ٢٠١٠ : ٣٧) .

منهجية البحث وإجراءاته

منهج البحث:

اعتمد الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف بحثهما، واتخذت مجموعة من الخطوات إستكمالاً لإجراءات البحث وكالآتي:

مجتمع البحث:

اتفق المتخصصون على أنه لا يمكن ان تختار عينة البحث ما لم يجري وصف كامل لمجتمع البحث أولاً لكي نلاحظ الطريقة الملائمة في اختيارالعينة. (Broq, 1981, P.170) ولقد أمكن الحصول على المعلومات والأرقام الخاصة بمجتمع البحث من خلال (قسم التخطيط/ وحدة الإحصاء) في رئاسة الجامعة المستنصرية، حيث تألف مجتمع البحث من (١٢٥) فرداً من القيادات الإدارية المتواجدين في الجامعة المستنصريةبواقع (١) رئيس جامعة و(٢) مساعدين و(١٣) عميد كلية و(٢٦) من معاوني العمداء و(٨٤) رئيس قسم علمي للعام الدراسي (٢٠١٤.٢٠١٥) وكما مبين في الجدول رقم (١)

جدول (١)

يمثل مجتمع البحث في كليات الجامعة المستنصرية

رئاسة الجامعة	١	مساعديه	٢	٣
الكليات	العمداء	معاوني العمداء	رؤساء الأقسام	المجموع
الكليات العلمية				
الطب	١	٢	١١	١٣
كلية أسنان	١	٢	٧	١٠
الصيدلة	١	٢	٥	٨
الهندسة	١	٢	٨	١١
العلوم	١	٢	٦	٩
الكليات الإنسانية				
التربية	١	٣	٩	١٠
التربية رياضية	١	٢	١٠	١٣
التربية الأساسية	١	٢	١٥	١٨
الآداب	١	٢	١٠	١٣
الادارة والاقتصاد	١	٣	٢	٦
كلية القانون	١	٢	٢	٥
كلية العلوم السياسية	١	٢	٣	٦
كلية السياحة	١	٢	٢	٥
المجموع الكلي	١٣	٢٦	٨٤	١٢٥

عينة البحث: تألفت عينة البحث من (٩٠) فرداً من القيادات الإدارية ممن يعملون في الجامعة المستنصرية ولقد أُختيروا بطريقة عشوائية منهم (١) رئيس جامعة و(٢) مساعديه، و(١٣) عميد كلية و(٢٦) معاون عميد و(٤٨) رئيس قسم وان هذا العدد يمثل نسبة(٧٢%) من المجتمع الأصلي.

وتعد هذه النسبة مقبولة حسبما أشار إليها (عودة وخليل، ١٩٨٨، ص١٧٨) عن حجم العينة، ولقد راعى الباحثان أثناء التوزيع التجانس من حيث المنصب الوظيفي والتخصص (العلمي . الإنساني) والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) عينة البحث حسب التخصص والمنصب في الجامعة المستنصرية

رئاسة الجامعة	١	مساعديه	٢	٣
الكليات	العمداء	معاوني العمداء	رؤساء الأقسام	المجموع
الكليات العلمية				
كلية الطب	١	٢	٦	٨
كلية أسنان	١	٢	٥	٧
كلية الصيدلة	١	٢	٣	٦
كلية العلوم	١	٢	٢	٥
كلية الهندسة	١	٢	٤	٧
الكليات الإنسانية				
كلية التربية	١	٣	٧	١٠
كلية التربية الأساسية	١	٢	٦	١١
كلية الآداب	١	٢	٦	٩
كلية الإدارة والاقتصاد	١	٣	٥	٩
كلية القانون	١	٢	٢	٥
كلية العلوم السياسية	١	٢	٢	٥
كلية السياحة	١	٢	٢	٥
المجموع الكلي	١٣	٢٦	٤٨	٩٠

اداة البحث:

لغرض تحقيق أهداف البحث فقد تطلب ذلك بناء أداة للتعرف على واقع تطبيق معايير ضمان الجودة لدى القيادات الإدارية في كليات الجامعة المستنصرية. ولقد قام الباحثان بإعداد أستبانه خاصة بالبحث ومن خلال الخطوات الآتية :

١- الإطلاع على الأدبيات والمصادر المتعلقة بموضوع إدارة الجودة الشاملةومعاييرضمان الجودة.

٢- توجيه سؤال مفتوح إلى عدد من اساتذة الجامعات ومن المتخصصين في مجال الإدارة العامة والتربية وعلم النفس لغرض معرفة اهم معايير ضمان الجودة المطلوبة في المؤسسات الجامعية .

٣- الاطلاع على عدد من الدراسات والأدبيات السابقة المتعلقة بموضوع البحث والاستفادة من فقرات الأدوات والمقاييس المختلفة فيها.

ومما تقدم فقد حصل الباحثان على مجموعة من الفقرات وعددها (٥٠) فقرة للاستبانة وبصورتها الاولية توزعت على ستة مجالات هي: (رؤية ورسالة الجامعة، القيادة الإدارية، الموارد والامكانات، البحث العلمي، الخدمات الطلابية، التحسين المستمر للجودة).

صدق الأداة:

أن الصدق يمثل أحدى الوسائل المهمة في الحكم على صلاحية الأداة، إذ ان الصدق من العوامل الأساسية التي ينبغي لمستخدم الأداة التأكد منه، إذ يشير الصدق إلى قدرة الأداة على قياس ما وضعت أصلاً لقياسه. (الظاهر،٢٠٠٤، ص١٣٢).

إذ يشير (Ebell) إلى أنه يجب عرض الأداة على مجموعة من المحكمين للحكم على مدى صلاحية الأداة لقياس ما وضعت من أجله. (Ebell, 1992, P.555)

ولغرض التعرف على صدق الاستبانة المعده لهذا الغرض فقد تم استخدام الصدق الظاهري عن طريق عرض الأستبانة على عدد من المحكمين والبالغ عددهم(١٢) خبيرا ومحكما من المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس والإدارة التربوية وغيرهم، وفي ضوء آراء المحكمين ثم أجراء التعديلات على عدد من الفقرات وتم دمج البعض منها فضلاً عن حذف عدد من الفقرات التي أشار إليها المحكمين، وبهذا استقرت فقرات الأستبانة النهائية على(٤٣) فقرة بعد أن كانت(٥٠) فقرة، ونسبة أتفاق (٨٣%) فأكثر في آراء المحكمين للفقرة المقبولة .

واعتمد الباحثان مقياسا خماسيا أمام كل فقرة وهي (أوافق جداً، موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق، غير موافق جدا) وتتميز هذه الطريقة بكونها سهلة التصحيح وتسمح بأكبر تباين بين الإجابات بعد إعطاءها أوزان (١،٢،٣،٤،٥) على التوالي.

ثبات الأداة:

يقصد بالثبات أن يعطي الاختبار النتائج ذاتها أو نتائج متقاربة عند تطبيقه على نفس الأشخاص وتحت الظروف ذاتها أو ظروف مختلفة. (Anastasi and Susana, 1988, 84)

حيث استخدم الباحثان طريقة الاختبار وأعادة الاختبار (Test re-test) إذ قام الباحثان بتطبيق الأستبانة على عينة تتألف من (٢٠) فرداً من (خارج عينة البحث) موزعين على الكليات في الجامعة المستنصرية، وتم إعادة التطبيق على العينة نفسها بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، وتم إيجاد معامل الارتباط بين التطبيقين وتبين أنه بمقدار (٠،٨٦) وهو معامل ارتباط جيد وحسبما أشار إليه (جابر، ١٩٧٣، ٣١٢).

التطبيق:

بعد التأكد من الصدق والثبات للأستبانة أصبحت جاهزة للتطبيق على عينة البحث ، حيث طبقت على أفراد العينة البالغة (٩٠) فرداً وبمدة زمنية تراوحت (٢٥) يوماً.

عرض النتائج وتفسيرها:

سيقوم الباحثان بعرض للنتائج المتعلقة بأهداف البحث وتفسيرهاوفقا للنتائج الآتية:

لغرض تحقيق الهدف الأول الذي يرمي إلى التعرف على واقع تطبيق معايير ضمان الجودة لدى القيادات الإداريةفي كليات الجامعة المستنصرية، طبقت الأجابات عينة البحث، وتحقيقا لذلك استخدم الباحثان الاختبار التائي لعينة واحدة (T – test) وكما موضح بالجدول (٣).

جدول (٣) يوضح الوسط والانحراف والقيمة التائية لواقع معايير الجودة في الجامعةالمستنصرية

المتغير	العدد	الوسط الفرضي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدالة ٠،٠٥
					محسوبة	الجدولية	
رؤية رسالة الجامعة	٩٠	٣٣	٣٤،٠٥٥٦	٤،٠٣١٨	٢،٤٨٤	١،٩٨	دالة
القيادة الإدارية	٩٠	٣٣	٣٢،٧٢٢٢	٤،٢١٠٨	٠،٦٢٦	١,٩٨	غير دالة
الموارد والإمكانات	٩٠	١٥	١٥،٣٦٦٧	٢،٩٦٥٩	١،١٧٣	١,٩٨	غير دالة
البحث العلمي	٩٠	٢٧	٢٦،٢٤٤٤	٧،١٢٥٤	١،٠٠٦	١,٩٨	غير دالة
الخدمات الطلابية	٩٠	١٢	١١،١٦٦٧	٢،٥٠٩٥	٣،١٥٠	١,٩٨	دالة
التحسين المستمر	٩٠	٩	٨،٥٥٥٦	١،٧٨٧٠	٢،٣٥٩	١,٩٨	دالة
واقع معاييرالجودة	٩٠	١٢٩	١٢٨،١١١١	١١،٥١٥٠	٠،٧٣٢	١,٩٨	غير دالة

(*)القيمة التائية الجدولية تساوي (١،٩٨) عند مستوى (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٩٨).

يتضح من الجدول (٣) ان النتائج بشكل عام تبين ان الوسطالحسابي لواقع معايير ضمان الجودة البالغ (١٢٨،١١١١) وهوأقل من الوسط الفرضي(١٢٩) وبدلالة إحصائيةعند مستوى (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٨٩) وبانحراف معياري (١١،٥١٥٠). وهذا يشير إلى إن واقع معاييرضمان الجودة في كليات الجامعة المستنصرية كان بمستوى ضعيف مقارنة بالمتوسط الفرضي، وهو مايفسرلنا انه أصبح لزاما على مؤسسات التعليم العالي تهيئة كل الظروف لتحسين جودة خدماتها التعليمية والبحثية وخدمة المجتمع من خلال عمليات التقويم المستمر والتحسين والتطوير وإدخال البرامج التي تمارس بشكل مستمر ضمن مفهوم إدارة الجودة الشاملة للجامعات الأمر الذي ينعكس إيجابياً على جودة المؤسسة التعليمية ومخرجاتها. والأمر الذي يدعو القائمين على شؤون التعليم بالعمل على تلبية هذه المطالب اذ أصبحت جودة التعليم وإدارة العملية التعليمة هدفاً أساسياً.

ويتضح في الجدول (٣) المتعلق بمجالات (رؤية ورسالة الجامعة، الخدمات الطلابية، وتحسين المستمر لجودة) إذ بلغت المتوسطات الحسابية للمجالات المذكورة (٨، ٥٥٥٦ ،١١، ١٦٦٧، ٣٤، ٠٥٥٦) وبانحرافات معيارية هي:

(١،٧٨٧٠،٢،٥٩٥،٤،٧١٨) وبأ وساط فرضية (٣٣ ،١٢،٩) وبدلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٨٩) وهو مايدل على إن واقع معايير ضمان جودة القيادات الإدارية الجامعية في هذه المؤسسة بمستوى مقبول، وهذا مايدل على وجود نوع من الوعي والادراك لديهم في تبني المفاهيم الإدارية الحديثة للجودة والاهتمام بالمستحدثات العالمية من خلال مسايرة المتغيرات من اجل التكيف معها فإدارة الجودة تعتمد على تطبيق أساليب متقدمة تهدف إلى التحسين والتطوير المستمر وتحقيق أعلى المستويات في الممارسات والنتائج والخدمات حتى تحافظ على مكانتها كجامعة متطورة وحديثة. ويتضح في الجدول المذكور المتعلق بمجالات (القيادة الإدارية، الموارد والإمكانات، البحث العلمي) إذ بلغ متوسطات الحسابية.

(٣٢،٧٢٢٢ و١٥،٣٦٦٧، ٢٦،٢٤٤٤) وبانحرافات معيارية (٧،١٢٥٤،٢،٩٦٥٦،٤،٢١٠٨) وبأواسط فرضية (٢٧،١٥،٣٣) وبدلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٨٩). وهذا يشير إلى إن واقع معايير ضمان جودة لدى القيادات الإدارية الجامعية في الجامعة المستنصرية كان بمستوى ضعيف مقارنة بالمتوسط الفرضي، وهذا يتطلب من القيادات الإدارية في الجامعة

الارتقاء بمعايير الاعتماد وصولا إلى تطبيق مفاهيم الجودة .لذا فقد أصبحت الجودة محور اهتمام معظم دول العالم بوصفها الركيزة الأساسية والأنموذج للإدارة الجديدة.

وبناءً على ماتقدم لابد من توفر القناعة التامة لدى القيادات الإدارية الجامعية بأهمية هذا المفهوم وجعل الجودة في مقدمة استراتيجيات الإدارة العليا والعمل على نشر ثقافة هذا المدخل. وهذا يتطلب قناعة قادة قادرين على توجيه الإفراد باتجاه تحقق أهداف الجامعة، اذ ليس هناك من جامعة أو مؤسسة أحرزت تقدما ضمن مفهوم الجودة دون قيادة ذات قدرة إدارية عالية الكفاءة.

وتحقيقاً للهدف الثاني من أهداف البحث الذي يرمي إلى التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين القيادات الإدارية الجامعية بحسب متغير التخصص (العلمي – إنساني) في نظرتهم لواقع معايير ضمان الجودة في كليات الجامعة المستنصرية، قام الباحثان بتطبيق الاستبانة على عينة البحث وتحقيقاً لذلك استعملا لاختبار التائي لعينتين مستقلتين والتوصل إلى النتائج الآتية والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

يوضح المتوسط والانحراف والقيمة التائية لواقع معاييرالجودة بحسب التخصص

المتغير	التخص	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدالة ٠,٠
					محسوبة	الجدول	
رسالة الجامعة	علمي	٤٧	٣٣،٠٢١٣	٣،٦٩٧٨	٢،٦٤٦	١،٩٨	دالة
	أنساني	٤١	٣٥،٢١٩٥	٤،٥٩٥٨			
القيادة الإدارية	علمي	٤٧	٣١،٩٣٦٢	٤،٥٢٧٢	١،٧٦٣	١,٩٨	غير دالة
	أنساني	٤١	٣٣،٥١٢٢	٣،٧٤٩١			
الموارد والإمكانات	علمي	٤٧	١٥،٥١٠٦	٢،٦٢٨٢	٠،١١٧	١,٩٨	غير دالة
	أنساني	٤١	١٥،٤٣٩٠	٣،١٣٠٩			
البحث العلمي	علمي	٤٧	٢٧،٧٤٤٧	٨،٨٩٤٢	١،٩٧٣	١,٩٨	دالة
	أنساني	٤١	٢٤،٧٨٠٥	٣،٩١٤٨			
الخدمات الطلابية	علمي	٤٧	١١،٢١٢٨	٢،٣٧٦٨	٠،٢١١	١,٩٨	غير دالة
	أنساني	٤١	١١،٠٩٧٦	٢،٧٣٦٨			
التحسين المستمر	علمي	٤٧	٨،٨٢٩٨	١،٦١٩٤	١،٢٥٣	١,٩٨	غير دالة
	أنساني	٤١	٨،٣٦٥٩	١،٨٥٤١			
واقع معايير الجودة	علمي	٤٧	١٢٨،٢٥٥٣	١٣،٢٦٢٣	٠،٠٦٤	١,٩٨	غير دالة
	أنساني	٤١	١٢٨،٤١٤٦	٩،٢٦٨٢			

(*) القيمة التائية لجدوليه والبالغة (١،٩٨) عند مستوى دلاله(٠،٠٥) وبدرجة حرية (٨٨).

يتضح من الجدول (٤) بشكل عام النتائج المعروضة في الجدول إن القيمه التائية المحسوبة الفرق بين متغير التخصص لواقع تطبيق معايير ضمان الجودة في كليات الجامعةالمستنصرية بلغت (٠،٠٦٤) درجة إذ نجد ان هذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٨٨) أي إن القيمة التائية المحسوبة اقل من القيمة الجدولية والبالغة (١،٩٨) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير التخصص(علمي – أنساني) في نظرتهم لواقع معايير ضمان الجودة، وهو ما يفسرلنا إن إفراد العينة كانت نظرتهم متقاربة سواء كان رئيس الجامعة أو مساعده أو عمداء أو معاونيهم أو رؤساء الأقسام ممن يعملون في الجامعة سواء كانوا في الكليات (الإنسانية أو العلمية). وهذا يتطلب من الإدارة الجامعية الالتزام والاهتمام والتفهم لثقافة الجودة وفلسفتها والتي يكاد يكون الجميع بحاجةإلى تطبيقها وتبنيها في إدارات المؤسسة الجامعية والارتقاء في أدائها.

ويتضح من الجدول المذكور في المجالات (رؤية ورسالة الجامعة، والبحث العلمي) ان القيم التائية المحسوبة الفرق بين متغير التخصص (علمي . أنساني) بلغت لكل المجالات المذكورة (١،٩٧٣،٢،٦٤٦)، إذ نجد ان هذه القيم غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٨٨) أي ان القيمة التائية المحسوبة للمجالات اكبر من القيمة التائية الجد ولية والبالغة (١،٩٨) ممايدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغير التخصص (علمي . أنساني) في نظرة إفراد العينة لواقع تطبيق معايير ضمان الجودة في كليات الجامعة المستنصرية، وكان لصالح الكليات الإنسانية.

ويتضح من الجدول المذكور في المجالات (القيادة الإدارية، الموارد والإمكانات، الخدمات الطلابية، تحسين المستمر لجودة) إن القيم التائية المحسوبة الفرق حسب متغير التخصص (علمي– أنساني) بلغت لكل المجالات المذكورة

(١،١١٧،٠،٢١١،٠،١،٢٥٣ ،٧٦٣)، إذ نجد هذه القيم غير دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٨٨) أي إن القيم التائية المحسوبة للمجالات اقل من القيمة التائية الجد ولية والبالغة (١،٩٨) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

لمتغير التخصص في نظرتهم لواقع بتطبيق معايير ضمان الجودة في الجامعة المذكورة.

وبناءً على ذلك يحتم على القيادات الإدارية الجامعية إن يطلعوا بين الحين والأخر على ما تضيفه ثورة المعرفة المعلوماتية إلى مجال عملهم وما تستحدثه من وسائل تكنولوجية وتقنيات علمية ومن تغيرات في طرائق التدريس والأساليب الإدارية الحديثة فلم يعد النمط الإداري التقليدي السائد في الإدارة يصلح لتسيير عمل الجامعة فلابد منها البحث عن أساليب إدارية أكثر حداثة وملائمة لمعايير الجودة والعمل على تطبيقها في مؤسساتهم.

لذا يمكن القول أصبحت الحاجة ماسة إلى تطوير القيادات الادارية بما يمكن من تسير العملية التربوية ومؤسساتها التعليمية المختلفة، ولاسيما لهذه المؤسسات ذات طبيعة بشرية تتطلب وجود قيادات فعالة قادرة على إحداث التغيرات المناسبة.

الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث فقد خرج الباحثان بعدد من الاستنتاجات هي:

١. ان واقع معايير ضمان الجودة لدى القيادات الادارية العليا في كليات الجامعة المستنصرية بصورة عامة كان بمستوى ضعيف.
٢. لم يتضح وجود فروق لدى القيادات الادارية العليا في كليات الجامعة المستنصرية من حيث التخصص علمي –انساني في نظرتهم لمعايير ضمان الجودة .
٣. من خلال النتائج التي ظهرت في البحث انه بالامكان تطبيق معايير الجودة اذا اتخذت الاجراءات المناسبة والداعمة لها وهو ماظهر من الاهتمام الكبير لافراد عينة البحث .
٤. ان الهدف المنشود لإدارة الجودة تشجيع ودعم التحسين المستمر في الأداء التنظيمي وإيجاد معايير للأداء وتحسين الإجراءات في العمل الروتيني وتعبئة جهود الأفراد ماهي الا إستراتيجية ينظمها مدخل إدارة الجودة الشاملة من اجل خلق الكفاءة والفاعلية لعمليات المؤسسة.
٥. ان ضعف الموارد والامكانات يعد العامل المهم في تطبيق معايير الجودة في مؤسسات الجامعة المستنصرية فضلا عن ضعف مقومات البحث العلمي والذي يؤثر كثيرا تقبل هذا المفهوم.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث فأن الباحثان يوصيان بالأتي:

١. ضرورة ايمان القيادات الادارية العليا بضرورة واهمية ادارة الجودة ومعاييرها.
٢. التأكيدعلى إقامةالمؤتمرات والندوات العلمية وعقد ورش عمل والدورات التدريبية لتطوير مهارات وقدرات القيادات الإدارية في رفع الجودة وتحسين الأداء في كليات الجامعة المستنصرية.
٣. التأكيدعلى العمل الجماعي للعاملين في الجامعة أي العمل بروح الفريق من اجل العمل على الاشتراك بأنشطة وتحسين طرق إدارة الجودة مستقبلا .
٤. العمل على تعميق الوعي للكليات بالجامعة نحو مفهوم إدارةالجودة ومعاييرها وأهميتها والفائدة المرجوة لها بصورة مستمرة.
٥. محاولة تجاوز المعوقات التي تحول دون تحقيق التعاون بين اقسام وكليات الجامعة المستنصرية وقياداتها الادارية العليا خدمة لتطبيق مفاهيم الجودة.
٦. تحفيز وظيفة البحث العلمي في مؤسسات التعليم الجامعية مما يحفز عملية تطبيق معايير ضمان الجودة وبشكل علمي.
٧. العمل على اختيار القيادات الادارية وفق معايير جودة عالية ومحددة أي وضع شخص المناسب في المكان المناسب.

المقترحات:

في ضوء نتائج البحث فقد وضع الباحثان مجموعة من المقترحات وهي:

١. إجراء دراسة مماثلة في كليات الجامعة المستنصرية بفرعيها العلمي والإنساني تبعاُ لمتغيرات (الجنس – المرتبة العلمية وسنوات الخدمة).
٢. إجراء دراسة بناء أنموذج لإدارة الجودة والملائمة في الجامعة المستنصرية بموجب المواصفة العالمية ٩٠٠١ .
٣. إجراء دراسة لمعرفة معوقات تطبيق معايير ضمان الجودة لدى القيادات الإدارية في كليات الجامعة المستنصرية .

المصادر:

١. ابو فارة، يوسف احمد (٢٠٠٦)، واقع تطبيقات ادارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية، المجلة الاردنية في ادارة الاعمال، الجامعة الاردنية، المجلد (٢) العدد (٢) الاردن.
٢. الترتوري، محمد عوض، وجويحان أغادير عرفات (٢٠٠٩)، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات، ط١، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
٣. جابر عبد الحميد (١٩٧٣)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار الكتب، القاهرة.
٤. جابلونسكي، جوزيف (١٩٩٣) ، تطبيق ادارة الجودة الشاملة، خلاصات، ٤ .

٥. حجازي، سعيد التميمي، عبد الرحمن (١٩٩٤)، ضبط النوعية في التعليم العالي، محاضرة القيت في مدينة الحسين الطبية، الخدمات الطبية الملكية، عمان، الاردن.
٦. خضير، حمود كاظم، والخرشة، ياسين كاسب (٢٠٠٩)، ادارة الجودة الشاملة، عمان، دار الميسرة للنشر والتوزيع، ط٢، عمان .
٧. سعيد عبد القادر امين (٢٠١٠)، مدى تطبيق بعض محاور ادارة الجودة الشاملة في الجامعات الخاصة باليمن، رسالة ماجستير في ادارة الاعمال (غير منشورة)، الاكاديمية العربية للعلوم المالية والمصرية، صنعاء – اليمن.
٨. سليم، حسن مختار حسين (٢٠١٠)، ادارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، ط١، دار الميسرة للنشر، عمان.
٩. الظاهر، قحطان أحمد (٢٠٠٤)، مصطلحات ونصوص إنكليزية في التربية، ط١، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن.
١٠. العاسي، وآخرون (٢٠٠١)، أنظمة إدارة الجودة ISO 9001:200: برنامج المعهد العالي للعلوم التطبيقية والتكنولوجيا، دمشق.
١١. عبود، طلال والحجي ماهر (٢٠٠١)، دليل الجودة في المؤسسات والشركات، سلسلة الرضا للمعلومات، دار الرضا للنشر، دمشق.
١٢. عشيبة، محمد (٢٠٠٠) الجودة الشاملة وامكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري دراسة تحليلية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (٣)، يوليو .
١٣. علاونه، معزوز (٢٠٠٤)، مدى تطبيق مبادئ ادارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الامريكية، ورقة علمية مقدمة الى مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني ، جامعة القدس المفتوحة/ رام الله – فلسطين .
١٤. علي، محمد السيد (٢٠١١)، موسوعة المصطلحات التربوية، ط١، عمان دار الميسرة للنشر والتوزيع.
١٥. عودة، أحمد سلمان خليل يوسف (١٩٨٨)، الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنشائية، دار الفكر، عمان، الأردن.
١٦. فيصل، محمد هيثم (٢٠١١)، مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة ذي قار في ضوء معاييرها، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية الأساسية –الجامعة المستنصرية.
١٧. محمد، عبد اللطيف مصلح (٢٠١٣) مدى تطبيق ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم اليمني، بحث منشور ضمن وقائع المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي ٢-٤/٤/٢٠١٣، ج٢.
١٨. المطاعني، علي بن محمد (٢٠٠٥) درجة تطبيق معايير ادارة الجودة الشاملة لمؤسسات التعليم العالي الخاص في سلطنة عمان من وجهة نظر الاداريين والاكاديميين فيها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك – الاردن.
١٩. المنصور، ياسر منصور (١٩٩٧)، ادارة الجودة الشاملة في القطاع الصحي الاردني، اطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الادارة والاقتصاد، جامعة بغداد.
٢٠. نبيل، عبد العزيز عبد اله (٢٠٠١) مبادئ واجراءات ضبط الجودة النوعية في انظمة التعليم عن بعد، مجلة تعلم الجماهير، العدد (٤٨)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
٢١. الوسيط، قام باخراجه مصطفى ابراهيم وآخرون، ج١، المكتبة الاسلامية للطباعة والنشر والتوزيع.
22. Anastsi, Anne and Susana Urbina (1988) Psyological Testing, Sixth Edition, Prentice Inc, USA.
23. Benhard R. (1991). Public Administration: an Action oxientation Pciffic Grove California, USA Brooks, cole publishing, Co. P. 287.
24. Broq, W (1981) Aplling Education Research a Practical Guide For Teacher, New York.
25. Costing, H. (1994). Reovding in Total Quality managent, Copyinght, by Har Court Braces company, Sandigo, New york.
26. Ebell (1972) Essentials of Educational Measurement, Printed in Hall, New Jersey, USA.
27. Hixon, and K. lovelace, (1992). Total Quality management. Challenge to Vrban school leadership, 50 (3), 2 Education.
28. Hoff, her, Moran and Nadler G (1994). Thinking in total Quality management, Norcyoss: Govger.
29. Joblonski J. (1938), implentrig toyatity, management, An view per ffercompany calif ornia.
30. Mac Rober. I., (1995) Hermanenties and Human Relations, the Total Quality Review, January/Febray.
31. Turk, Rogev (1992) fast TVack to quality, GrawHill Inc, New York.

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة المستنصرية
كلية التربية
قسم العلوم التربوية النفسية

الاستبانة النهائية

الاستاذ الفاضل.....المحترم.
الاستاذة الفاضلة.....المحترمة.

تحية طيبة :

يروم الباحثان القيام بدراسة ميدانية بعنوان "واقع تطبيق معايير ضمان الجودة للقيادات الإدارية في كليات الجامعة المستنصرية".

ولما يعهده الباحثان فيكم من خبرة وسعة اطلاع ،نود ان نستعين بآرائكم السديدة في الإجابة على كل فقرة من فقرات الاستبانة لوصف واقع تطبيق معايير ضمان الجودة وذلك بوضع علامة (✓) أمام الفقرة التي ترونها مناسبة.

علما بان البدائل التي ستستخدم هي المدرج الخماسي في إجابات عينة البحث (أوافق جدا، موافق ، موافق الى حد ما، غير موافق، غير موافق جدا).

وإذ يقدر الباحثان تعاونكم لايسعنا الا ان نكون شاكرين لكم وخدمة للبحث العلمي ومن الله التوفيق .

الباحثان

ملاحظة :

. التخصص : علمي ( ) إنساني ( )

لا داعي لذكر الاسم :.

أولاً – رؤية ورسالة الجامعة:

ت	الفقرات	أوافق جداً	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق جداً
١.	تتضمن اهداف رسالة الجامعة ورؤيتها تخدم المجتمع.					
٢.	تعتمد اهدافها على التقنيات المتطورة وتنمية لمهارات لاستيعابها وتنصيفها محليا.					
٣.	تتلائم اهدافها ورسالتها مع الغرض والاساس الذي انشئت من اجله.					
٤.	تحرص على ضرورة اشراك جميع المعنيين والعاملين برؤية ورسالة اهداف الجامعة.					
٥.	توجد هناك علاقة بين رسالة الجامعة والجامعات العالمية المتماثلة.					
٦.	تؤمن بروح الفريق أسلوبا للعمل والنجاح.					
٧.	رسالة الجامعة ورؤيتها تتم ترجمتها الى اهداف محدودة.					

ثانيا:. مجال القيادة الادارية:.

ت	الفقرات	أوافق جداً	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق جداً
١.	تمتلك السمات القيادة والتي تتناسب تطبيق معايير الجودة في المؤسسة الجامعية .					
٢.	تعمل على دعم اليات النهوض بالبحث العلمي وتطويره.					
٣.	تؤخذ معاييروالاسس الاقدمية والكفاءة وغيرها عند اختيار القيادات الجامعية.					
٤.	تحرص على معرفة المشكلات الخاصة بالطلبة وللمنهج الدراسي وعلاجها وفقا لمبادئ الجودة.					
٥.	تحفز المبادرات من اجل تطوير وتحسين الاداء العمل في الجامعة.					
٦.	تمارس كافة الصلاحيات والسلطات الموكلة لها.					
٧.	تنمي العلاقات الانسانية في العمل بين الادارة العليا والمستفدين وكل العاملين بفاعلية وكفاءة في الجامعة.					

ثالثا:. الموارد والامكانات:

ت	الفقرات	أوافق جداً	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق جداً
١.	توفر الجامعة قاعدة معلو مات عن الموارد المادية والاحتياجات الاساسية ذات صلة ببرامج وخدمات الجامعة.					
٢.	تستخدم الموارد المالية الكافية لدعم برامج وخدمة التعليم في الجامعة وتشكيلاتها.					
٣.	توفر وحدة ادارة الموارد المالية يتولى ادارتها الموظفي المختصين.					
٤.	تتناسب مساحة الابنية والمرافق الاخرى في الجامعة ومتطلباتها.					
٥.	توفر الموارد المادية كل المواقع التي تقدم فيها البرامج والمعدات والخدمات وتخضعها للصيانة الشا ملة والمستمرة					
٦.	تقوم خططها المالية سنوية تقويما واقعيا.					

٧.	تعتمد على معايير واضحة لاختيار العاملين بما ينسجم متطلبات إدارة الجودة.					

رابعا:. مجال البحث العلمي:.

ت	الفقرات	أوافق جداً	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق جداً
١.	تتعمد إدارة الجامعة على الية معلنة واضحة لمتابعة تنفيذ الخطط البحثية .					
٢.	توثق خطتها البحثية وتعتمدها في مجالها.					
٣.	تتلائم الخطة البحثية وامكاناتها البشرية والمادية لمتابعة.					
٤.	تعمل على توفير برامج لتنمية المهارات البحثية.					
٥.	تسعى للحصول على المنح الزمالات البحثية للتدرسيين.					
٦.	ترتبط باتفاقيات تعاون علمي مع الجامعات العالمية والعربية.					
٧.	تعمل على توفير ميزانية مالية خاصة لدعم البحث العلمي ونشرة.					

خامسا:. الخدمات الطلابية:

ت	الفقرات	أوافق جداً	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق جداً
١.	تضع ادارة الجامعة اهداف التي تراعي تحديد حاجات لطلبة لعلمية					
٢.	تحديدالمتطلبات الضرورية التخرج لطلبة وحصولهمعلى الشهادة المطلوبة.					
٣.	متابعة لامتحانات التي يجريها التدريسيين في كل قسم بكليات الجامعة.					
٤.	توفر انظمة ونماذج للقبول والالتحاق.					
٥.	تعمل على منح الحوافز والمكافآت المادية والمعنوية للطلبة المتميزين.					
٦.	تحرص على توفير وتامين السكن المريح للطلبة.					
٧.	تعتمد على برنامج الاهتمام بالثقافة العامة وترسيخ القيم الاخلاقيةعند الطلبة.					
٨.	تعمل على الاطلاع اراء طلبة في جودة التعليم والتعلم.					

سادسا:. مجال التحسين المستمر للجودة:.

ت	الفقرات	أوافق جداً	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق جداً
١	تعمل إدارة الجامعة على تشكيل لجان ومجالس خاصة لتنسيق عمليات التحسين المستمر.					
٢	تسعى إلى تحديد الأهداف لتحسين ملاءتها لرسالة الجامعة					
٣	إعداد دليل التدريب الذي يتضمن الدورات التدريبية خلال سنة وإحداه وأكثر وتوزيعه على المنتسبي الجامعة.					

٤	تضع دليل خاص بالجودة يوضح تعليمات العمل والإجراءات لتحسين عمليات الجودة بمافيها معايير لتطوير أداء جميع العاملين في الجامعة.					
٥	تعمل على خلق بيئة تدعم وتحافظ على التطوير والتحسين المستمر لجميع العاملين في الجامعة.					
٦	تعمل على التشجيع والتحفيز الدائم والمستمر لجميع العاملين بجامعة.					
٧	تقدم الجوائز التقديرية لأي نشاط وأداء متميز.					

ممارسة أعضاء هيأة التدريس في جامعة بغداد
لمبادئ التدريس الفعال على وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظرهم

أ.م. د. رهيف العيساوي
الجامعة العراقية– العراق

أ.م.د.علي البومحمد
جامعة ميسان – العراق

الملخص:

يعد التدريس الفعال احد أهم الوظائف التي ارتبطت بمهنة التدريس منذ نشأتها إلى يومنا هذا انطلاقاً من كونه مهنة لها أصولها وقواعدها ومهاراته، الأمر الذي جعل منها مكوناً رئيساً من مكونات العملية التعليمية يؤخذ بنظر الاعتبار عند تخطيط وأعداد برامج التنمية المهنية للتدريسيين، خصوصاً وأن التطور الهائل في وسائل الاتصال، وتضاعف المعرفة، وتجدد مصادرها غير دور التدريسي في مجمل المواقف التعليمية فأصبح منظما للعملية التعليمية ومصمما لمواقفها، وموجهاً للمتعلم ومرشداً له ,وفي ضوء ذلك أستهدف البحث الإجابة عن التساؤلات الآتية :-

1. ما مبادئ التدريس الفعال المعدة على وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس في جامعة بغداد.

2. ما أهمية مبادئ التدريس الفعال المعدة على وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس.

3. ما نسبة ممارسة أعضاء هيأة التدريس لمبادئ التدريس الفعال من وجهة نظرهم.

وللإجابة عن هذه التساؤلات أعد الباحث أداتين الاولى استمارة استبانة تضمنت (39) فقرة لكل منها ثلاث بدائل (كبيرة – متوسطة – ضعيفة).

أما الأداة الثانية فهي استمارة ملاحظة تضمنت (39) فقرة بثلاث بدائل (غالبا، احيانا، نادراً) وأعطيت ثلاثة أوزان لفقرات كل من الاداتين وطبق البحث على عينة من اعضاء هيأة التدريس في جامعة بغداد بلغ عددها (200) تدريسيا، وبعد تحليل بيانات الدراسة, توصل الباحثان إلى نتائج كان من أهمها:

1- اعداد قائمة بمبادئ التدريس الفعال المعدة على وفق معايير الجودة الشاملة.

2- اتفاق أعضاء هيأة التدريس الجامعي على أهمية التدريس الفعال المعد على وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظرهم.

3- أن أداء اعضاء هيأة التدريس لـــ (22) مبدءٍ كان أداءً مقبولاً بينما ادائهم لـــ (17) مبدء ٍ غير مقبول.

وفي ضوء نتائج البحث، قدم الباحثان عدد من التوصيات والمقترحات.

المبحث الأول:

المقدمة:

يعد موضوع الجودة الشاملة من الموضوعات العصرية التي راجت موخراً في ميدان التربية والتعليم بوصفها احد أهم المداخل المطروحة لتطوير التعليم وتحديثه سيما وانه يؤكد على مجموعه من المعايير والإجراءات التي يهدف تنفيذها والأخذ بها إلى التحسين المستمر للعملية التعليمي ومخرجاتها. وينظر عدد من الباحثين إلى مفهوم الجودة على أنها طريقة حياة جديدة فكرتها الأساسية غرس عمليات الجودة في ثنايا العملية التعليمية بما يؤدي إلى تنظيمها وتحسين نواتجها بدلاً عن مجرد البحث فقط عن الجودة بعد انتهائها، انطلاقاً من فلسفة إدارة الجودة الشاملة في التعليم ورؤاها الهادفة إلى تحقيق إستراتيجية متكاملة لتطوير التعليم وتحسينه، لكونها تتبنى فلسفة منع الخطأ وتركز على أداء العمل بطريقه صحيحة وبأسلوب أنموذجي تجنباً لضياع الموارد وتبديدها او سوء استغلالها والاهتمام بتبني هذه الفلسفة في تطوير التعليم يأتي كاتجاه تطويري معاصر يعمل على رفع مستويات العاملين في العملية التعليمية ويمنحهم فرصة التعبير والمشاركة بما يضمن للبيئة التعليمية مناخاً ومنهجاً فعالاً يسهم بفاعلية في مضاعفة الفائدة والرضا لـــــدى المستفيد الأول من الجهود المبذولة في التعلم والمتمثلة في المجتمع بجميع مؤسساته وأفراده. فإذا أردنا الارتقاء بمستوى المدرس وزيادة إمكانية المؤسسات التعليمية في تحقيق أهدافها فلامناص من التطوير المستمر لركائزها الأساسية التي يعد التدريسي من أهمها، فعلى جودة أدائه، وحسن كفاءته يتوقف مدى قدرة الجامعة على القيام بوظائفها لتحقيق أهدافها المختلفة كونه يعد مصدراً للتعلم والثقافة، ومركزاً للتوجيه، والإشعاع الفكري، ومفتاح للتجويد والتجديد والتحسن المستمر من خلال مجموعة الأدوار التي يمارسها، فضلاً عما يقوم به من ادوار في مجال التفاعل مع الطلبة ورعايتهم .يتضمن البحث الحالي ثلاث محاور، الأول عرض للمقدمة والخلفية النظري للبحث، وتضمن المحور الثاني عرضاً

لمنهجية البحث وإجراءاته، أما المحور الثالث تضمن عرضاً للنتائج ومناقشتها.

مشكلة البحث وأهميته:

يعاني التدريس الجامعي في بلادنا العربية العديد من جوانب القصور التي قد تعود إلى ضعف كفاءة التدريسيين وتدني مهاراتهم الأدائية، وقلة مواكبتهم للتطورات التربوية والتغيرات العلمية والمعرفية والتكنولوجية، وانسجامهم معها، وأخذهم بها، فضلاً عن استمرار اعتمادهم على الطرائق والأساليب التقليدية في تدريسهم لها، تلك الأساليب التي بات ضررها أكثر من نفعها، مما ترتب على ذلك إغفالهم لمبادئ التدريس الفعال التي تعد ضرورة لتحسين أدائهم وتجويده بصورة مستمرة، بما يحقق لهم مخرجات نوعية.

ولعل مبادئ التدريس الفعال المعتمدة على معايير الجودة الشاملة تشكل مخرجاً موضوعياً لتحقيق الجودة النوعية للعملية التعليمية . بجوانبها المختلفة ولأهمية هذا المفهوم، وانتشار تطبيقه في جوانب الحياة المختلفة، مما زاد اهتمام الباحثين به، وأولوه اهتماماً متميزاً، وقدموا فيه الكثير من الإسهامات، وهذا الأمر دفع الباحث للقيام ببحثه هذا انطلاقاً من إدراكه لأهمية معايير الجودة الشاملة في مجال التدريس الفعال، كونها موشراً لكفاءة التدريسي. وأعداده وتأهيله.

ويعد التدريس الفعال احد أهم الوظائف التي ارتبطت بمهنة التدريس منذ نشأتها إلى يومنا هذا، انطلاقاً من كونه مهنه لها أصولها وقواعدها ومهاراتها، الأمر الذي جعل منها مكوناً رئيساً من مكونات العملية التعليمية، يؤخذ بنظر الاعتبار عند تخطيط وأعداد برامج التنمية المهنية للتدريسيين، خصوصاً وان التطور الهائل في وسائل الاتصال، وتضاعف المعرفة، وتجدد مصادرها غير دور التدريسي في مجمل المواقف التعليمية فأصبح منظما للعملية التعليمية ومصمما لمواقفها، وموجهاً للمتعلم ومرشداً له، في حين أصبح المتعلم الأساس فيها، مما ترتب على ذلك ضرورة أعداد التدريسي وتنميته لمواجه هذا التغيير، لأن جودة العملية التعليمية بمراحلها المختلفة وبمخرجاتها أنما تقاس بجودة مدرسيها، كما أن نوعية التعليم الذي تقدمه الجامعة لطلابها يعتمد إلى حد كبير على كفاءة مدرسيها، الذين لاتقاس كفايتهم بما لديهم من علم في تخصصاتهم، أو بما يمتلكون من حقائق ومعارف ونظريات وخبرات فحسب ولكن بكفايتهم التدريسية وأعدادهم التربوي من حيث المداخل والاستراتيجيات والطرائق والأساليب والتقنيات الحديثة (حسين وحنفي، 2000، ص 300)، فتطوير التدريسي ينبغي أن ينطلق من جوانب عدة أهمها: تحسين كفايات التدريس ومهاراته، والاطلاع على المستجدات والمستحدثات في مجال التدريس وإمكانية الاستفادة من الدورات التدريسية وورش العمل التي تهدف إلى تنمية قدراتهم بصورة مستمرة. فالتدريس سواء نظرنا إلية بوصفه علم أم فن لم يعد يقوم على مجرد الخبرة التقليدية، وإنما هو عملية فنية تقوم على مبادئ تربوية، وترتكز على أسس تعليمية، وتنتهج أساليب علمية، وتستعمل إجراءات فنية يصعب ممارستها دون إعداد تربوي وعلمي في مؤسسات متخصصة لهذا الغرض، سيما وان التعليم في ظل المعلوماتية المتسارعة، والتقنية المتطورة، وأشكالها المتنوعة الجديدة، يتطلب بالضرورة أن يمتلك التدريسي المهارات اللازمة للتدريس الفعال بما ينسجم وخصائص العصر وضروراته، وحاجات المتعلم ومتطلباته، يتعدى دوره التقليدي المتمثل في نقل المعرفة إلى طلبته وحملهم على حفظها واستظهارها (الناقة، 1999، ص 146).

وبناءً على ما تقدم أصبح التدريسي اليوم مطالباً بالتكيف مع التغيرات العلمية والتكنولوجية والتربوية وماينتج عنها من مسؤوليات وادوار متجددة تتطلب منه مجموعة من التحولات الضرورية في قدراته المهنية ومهاراته الوظيفية، لذا فان تنمية الكفايات التدريسية للمدرسين وتحسين اداءاتهم وقدراتهم بهدف تحقيق التدريس الفعال تمثل تحدياً لايمكن ان يتحقق الا اذا كان هنالك تفاعل بين الجديد المقدم وبين ماهو موجود من خبرات سابقة اذ ان هذا التفاعل يجعل ماتم استقباله من خبرات جديدة يغير من شبكة الخبرات السابقة وينميها، وانطلاقاً من أهمية تحسين الأداء لأعضاء هيأة التدريس الجامعي في ضوء معايير الجودة النوعية التي تزداد اهميتها في ظل التغييرات والتطورات العلمية ومايجاريها من تطبيقات تكنولوجية ومتغيرات اقتصادية وثقافية في المجتمع، فالتدريس لم يعد يقوم على مجرد الخبرة التقليدية بل هو عملية فنية تقوم على ميادئ تربوية، وترتكز على اسس علمية، وتستعمل تقنيات وأجراءات يصعب ممارستها دون اعداد وتدريب، سيما وان التدريس في ظل المعلوماتية المتسارعة، والتقنية المتطورة، يتطلب بالضرورة ان يمتلك المدرس كفاءات تدريسية تنسجم مع العصر ومتطلباته (ال زاهر،2005، ص 259). وبناء على ماتقدم اصبح الاهتمام بجودة التدريس يشكل هاجساً كبيراً في اذهان العديد من قيادات المؤسسات التعليمية، إذ اصبحت الجودة الشاملة مطلباً تسعى الى تحقيقه ومصدراً مهماً لتميزها، بوصفها قوة دافعة نحو مجتمع المعرفة، لذلك اتجهت جهود الباحثين والهيئات والمنظمات و رجال التربية ومفكريها الى التاكيد على أهمية وضرورة تبني فلسفتها وتطبيق برامجها في المؤسسات التعليمية بمراحلها المختلفة، لذا تتجلى اهمية هذه الدراسة والحاجة اليها في الاتي:

1. يمكن ان تسهم نتائجها في تطوير قدرات مدرسي الجامعات وتحسين ادائهم في مجال التدريس بما يتفق ومبادئ الجودة الشاملة.
2. تفيد مؤلفي الكتب المنهجية باهمية الاخذ بمبادئ الجودة الشاملة في التدريس لدى تأليف تلك الكتب.
3. ان اداة الدراسة المعدة وفقاً لمبادئ الجودة الشاملة يمكن افادة مراكز التدريب والتطوير في الجامعات باعتمادها في الدورات التدريبية التي تقيمها لأعضاء هيأة التدريس.
4. يمكن ان تلفت هذه الدراسة أنتباه القائمين على برامج اعداد التدريسيين بكليات التربية إلى اهميتها والاخذ بالمعايير التي توصلت اليها الدراسة سيما في مقرري طرائق التدريس المشاهدة والتطبيق.
5. قد تشجع باحثين آخرين للاسهام في تحسين مستوى اداء اعضاء هيأة التدريس وتطويره وبالتالي رفع مستوى العملية التربوية وتحسينها.
6. قد تفيد المسؤولين عن التعليم الجامعي في التعرف على معايير الجودة الشاملة بعد ان ثبت نجاحها في العديد من النظم التعليمية .

اهداف الدراسة: تهدف الدراسة الى:

1. أعداد قائمة بمبادئ التدريس الفعال المعدة على وفق معايير الجودة الشاملة .
2. معرفة درجة أهمية مبادئ التدريس الفعال المعدة على وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر اعضاء هيأة التدريس الجامعي.
3. تقويم درجة أمتلاك اعضاء هيأة التدريس لمبادئ التدريس الفعال المعدة على وفق معاييرالجودة الشاملة.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بأعضاء هيأة التدريس في جامعة بغداد، العام الدراسي 2012 /2013.

مصطلحات الدراسة:

مفهوم الجودة: تعرف الجودة الشاملة لغوياً بأنها من أصل الفعل (جود) والجيد نقيض الردئ، وجاد الشئ جودة، أي صار جيداً، واحدث الشئ فجاد والتجويد مثله، وقد جاد جودة وأجاد أي أتى بالجيد من القول والفعل (ابن منظور،1984 ، ص72) . وتعرف اصطلاحاً : بانها عملية بنائية تركز على الجهود الايجابية بهدف تحسين المخرج النهائي (احمد، 2002، ص 17) . ويعرفها (Sallies) بانها الحالة المثالية التي يوجد عليها شئ ما بمعنى اعلى احتمال ممكن لمستوى مثالي لايمكن التقليل منه (, 1993 Sallies , P2). وتعرف تربوياً بانها: توظيف العمل التربوي من اجل تطوير الخدمة التربوية لكي تبلغ حدود التحسن المرسومة مسبقاً، بما يعني جودة جميع عناصر النظام التعليمي ومدخلاته وعملياته ومخرجاته (عطيه، 2009، ص 84). ويعرفها الباحث اجرائياً بأنها عملية بنائية تركز على الجهود الايجابية للتدريسيين في جامعة بغداد بهدف تحسين أدائهم والارتقاء بمستواهم المهني بما يحقق مخرجات نوعية.

الجودة الشاملة: يعرفها عليمان بأنها مجموعة من السمات يجب توافرها في جميع عناصرها المؤسسة من مداخلات وعمليات ومخرجات لتحقيق حاجات العاملين ورغباتهم ومتطلباتهم في المؤسسة والمجتمع (عليمان، 2008، ص 18). ويعرفها فيشير (1997) المشار إلية عند (الفتلاوي، 2008) تربوياً: بأنها تطبيق مجموعة من المواصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى المنتج التعليمي (طالب، فصل، مدرسة، مرحلة تعليمية) (الفتلاوي، 2008، ص 26). ويعرفها (عطية، 2008) بأنها أسلوب تطوير شامل مستمر في أداء المؤسسة التعليمية يشمل كل مجالات العمل التعليمي (عطيه، 2008، ص 125) .

معايير الجودة:

تعرف بأنها بيانات المستوى المتوقع الذي وضعته هيأة مسؤولة بشأن درجة أو هدف معين، أو التميز المراد الوصول إليه لتحقيق قدر منشود من الجودة (الفتلاوي، 2008، ص 32) ويعرفها السنبل بأنها المستوى النموذجي المطلوب للأداء، أو الإطار المرجعي الذي يقوم على أساسه الأداء الواقعي ويحدد مدى ابتعاده أو اقترابه من هذا المعيار (السنبل 2001 ، ص 52).

ويعرفها الباحث إجرائيا: بأنها الأطر المرجعية التي يقوم عليها الأداء الأمثل لأعضاء هيئة التدريس في جامعة بغداد والتي ضمنها الباحث في أداتي بحثه.

التدريس الفعال:

يعرفه زيتون بأنه (مجموعة من المناشط والإجراءات التي يقوم بها المعلم في البيئة المدرسية عن قصد يهدف الوصول إلى نتائج مرضية في مجال التدريس دون أهدار في الوقت أو الطاقة) (زيتون، 2005، ص 63). والتدريس الفعال عند (محمد) بأنه عملية الأخذ والعطاء والحوار والتفاعل بين المدرس وطلبته (محمد، محمد، 1991، ص 14) ويعرفه قطامي بأنه (ما يفعله المعلم لتمكين المتعلم من التعلم) (قطامي، 2004، ص485).

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه مجموعة من الاداءات التي يؤديها التدريسيون في جامعة بغداد لأحداث التعلم لدى طلبتهم والتي يمكن قياسها من خلال استمارة الملاحظة التي أعدها الباحث لهذا الغرض.

الخلفية النظرية والدراسات السابقة:

أولا: الخلفية النظرية– ثقافة الجودة:

أصبح الاهتمام بجودة التعليم بمراحله المختلفة والقائمين عليه يشكل هاجساً كبيراً في أذهان رجال التربية ومفكريها وصانعي القرار في مؤسسات التعليم، إذ أصبحت الجودة الشاملة مطلباً تسعى المؤسسات التعليمية إلى تحقيقه، لذا اتجهت جهود الباحثين والهيئات والمنظمات التربوية إلى تأكيد أهمية الجودة الشاملة وضرورة تبني فلسفتها وتطبيق برامجها في المؤسسات التعليمية، لما لها من فوائد عدة تزيد من قدرتها على تحقيق أهدافها وتطويرها بصورة مستمرة. وقد بدأ الاهتمام المتزايد بإدارة الجودة في التربية في منتصف السبعينات من القرن العشرين وذلك للعديد من العوامل التي كانت لها الأثر الواضح في هذا الاهتمام، والتي من أهمها: التغيرات الاقتصادية المصاحبة للانفجار العلمي والتكنولوجي والتوسع في التعليم وزيادة الإقبال عليه، فضلا عن الضغوط الاجتماعية الجديدة التي طرحتها ظروف العصر من زيادة وسائل الاتصال كماً ونوعاً والانفجار المعرفي، بحيث ألقت هذه الضغوط بمسؤوليات متزايدة على المؤسسات التعليمية، ولابد لهذه المؤسسات من إثبات نجاحها في تحمل تلك المسؤوليات مما دفع الباحثين للاهتمام بالجانب النظري والتطبيقي للجودة الشاملة في هذه المؤسسات (عليمات، 2008، ص 15). وتمحورت العديد من المحاولات البحثية لتطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية من خلال عقد المؤتمرات والندوات وتكوين اللجان وتحديد المؤشرات والمعايير لتطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية نظراً لما لها من فوائد عدة أجملتها مجموعة من الأدبيات بالاتي:

- دراسة متطلبات المجتمع واحتياجات أفراده والوفاء بتلك الاحتياجات.
- أداء الإعمال بشكل صحيح، وفي اقصر وقت واقل جهد وكلفة.
- تنمية العديد من القيم التي تتعلق بالعمل الجماعي وعمل الفريق.
- إشباع حاجات المتعلمين وزيادة الإحساس بالرضا لدى جميع العاملين بالمؤسسات التعليمية .
- تحسين سمعة المؤسسات التعليمية في نظر التدريسيين والطلبة وأفراد المجتمع المحلي.
- اذكاء روح التنافس والمبادأة بين المؤسسات التعليمية المختلفة.
- تحقيق جودة المتعلم في مختلف الجوانب معرفية ومهارية ووجدانية.
- بناء الثقة بين العاملين بالمؤسسات التعليمية ككل وتقوية انتمائهم لها.
- توفير المعلومات ووضعها في متناول جميع المعنيين في المؤسسات التعليمية.
- الإسهام في حل كثير من المشكلات التي تعيق العملية التعليمية.
- تنمية العديد من المهارات لدى أفراد المؤسسات التعليمية.
- تحقيق الرقابة الفعالة لعملية التعليم والتعلم.
- زيادة كفاءة العاملين عن طريق التدريب المستمر والعمل بروح الفريق الجماعي.
- تجنب الأعمال والمهمات عديمة الفائدة وتشديد على منع الأخطاء قبل وقوعها.
- بناء قنوات اتصال دائمة وفعالة بين المؤسسات التعليمية والبيئة المحلية.
- تحسين العملية التربوية ومخرجاتها بصورة مستمرة.
- تقييم الأداء وإزالة الجوانب غير الفعالة في النظام التعليمي.
- تؤدي إلى هيكلة شاملة ومتكاملة ومستقرة للمؤسسة التعليمية.
- وضع معايير جودة لجميع مجالات عمل المؤسسة التعليمية.
- تحقيق مستوى أداء جيد لجميع العاملين في المؤسسة التعليمية من الإداريين والمدرسين والمشرفين والطلبة وتزويدهم بثقافة الجودة.
- تقليل تكاليف الخدمة التعليمية بتطبيق معايير الجودة في إقتصاديات التعليم.
- اتخاذ القرارات استناداً إلى الحقائق وليس الى المشاعر.
- توفير التدريب اللازم والمستمر لجميع العاملين وتمكينهم من مواكبة التطور.
- منح العاملين في العملية التعليمية حوافز تشجيعية عن الجهود المتميزة التي يبذلونها.
- تحسين طرائق التدريس وتطويرها لتتلاءم ومستجدات المناهج واتجاهاتها الحديثة وطبيعة المتعلمين ومستويات نضجهم وخبراتهم، وما بينهم من فروق فردية.
- زيادة التفاعل بين المؤسسات التعليمية وسوق العمل.
- تحقيق القدرة على الإبداع وتنميته لدى جميع العاملين في المؤسسات التعليمية.

(سمير، 1999، ص 97) (عليمان، 2008، ص 93) (عطية، 2008، ص 58) (الفتلاوي، 2008 ، ص 92) .

معايير الجودة الشاملة في المنظور التربوي:

اولاً: جودة التدريسي:

هنالك اتفاق حول الدور الذي يقوم به التدريسي في الارتقاء بمستوى العملية التعليمية وتحقيق الاهداف المتوخاة منها، فمهما بلغت البرامج التعليمية من تطور في الخدمات التربوية والتعليمية ومهما بلغت من جودة، فأنها لاتحقق الفائدة المرجوة منها، اذا لم ينفذها تدريسيون اكفاء مدربون تدريباً كافياً، ومؤهلين تاهيلاً تربوياً واكاديمياً وثقافياً، وعليهم التعرف على الاتجاهات العالمية المعاصرة والتوجهات المستقبلية في مجال التعليم، والالمام بتكنولوجيا الاتصال والمعلوماتية، واستعمال التقنيات الحديثة وأدراكهم لأهمية التدريب في رفع مستوى الاداء بفعل اكتساب المهارات والكفايات اللازمة للتدريس، واساليب تنمية التفكير الابداعي وضرورة اعتماده مع طلبتهم وتنمية الاتجاهات السليمة نحو قيمة العمل الذين يقومون به من الناحيتيين الوظيفية والاجتماعية، وتنمية مهارات ادارة الوقت، وصناعة البرمجيات، واستعماله الانترنيت، ومصادر المعلومات الاخرى (عليمان، 2008، ص 125) .

ثانياً: جودة الطالب:-

يعد الطالب محور العملية التعليمية وغايتها، ولجودة الطالب لابد من الاخذ بعدد من المبادئ الواجب توافرها فيه كي يصبح قادراً على التفاعل مع بقية عناصر العملية التعليمية، وهذه المبادئ هي: التركيز والانتباه وحسن الاصغاء، والاستجابة، والتفاعل الصفي والتقويم الذاتي والالتزام بالنظام المدرسي والاكاديمي، ومن المؤشرات يجب توافرها في جودة الطالب توافر الخدمات التي تقدم له، وتعزيز دافعيته واستعداده للتعلم، وتقوية صلته بمدرسه وزملائه وبالمكتبة .

ثالثاً: جودة التقنيات:

ويتم ذلك بالاستفادة من هذه التقنيات في مراكز مصادر التعلم والمختبرات والمكتبات الجامعية وفي تطوير الامتحانات وتسهيل الحصول على المؤشرات الضرورية لأتخاذ القرارات وتنظيم البيانات وحفظها (عليمات، 2008، ص 188).

رابعاً: جودة البرامج التعليمية والطرائق التدريسية:

جودة البرامج التعليمية تعني شمولها وعمقها ومرونتها واستيعابها لمختلف المستجدات والمستحدثات التي انتجتها الثورة المعرفية، وجودة طرائق التدريس تعني تاكيد على تفعيل دور الطالب وجعله مركزاً للفعالية التعليمية بعيدة تماماً عن السرد الالي والتلقين والحفظ الاصم، وعلى تعويد المتعلم كيف يفكر وينتج المعرفة ويصنعها وليس كيف يحفظها ويرددها في امتحاناته، واثارتها لأفكار الطلبة، ودافعيتهم نحو التعلم، وتشجيعهم عليه.

خامساً: جودة المباني التعليمية وتجهيزاتها:

يعد المبنى التعليمي وتجهيزاته محوراً مهماً من محاور العملية التعليمية إذ يتم فيه التفاعل بين عناصرها المختلفة وبدونه لاتتحقق تلك العملية، فجودة المباني وتجهيزاتها، أداة فعالة لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم لما لها من تاثير فعال على العملية التعليمية وجودتها، فكلما حسنت واكتملت القاعات التعليمية ومستلزماتها كلما أثر ذلك بدورة على قدرات التدريسي وطلابه بشكل ايجابي (عطيه، 2009 ، ص139) .

سادساً: جودة الكتاب الجامعي:

ان جودة محتويات الكتاب الجامعي وتحديثة المستمر بما يواكب التغيرات المعرفية والتكنولوجية والتحولات الاجتماعية والسياسية والأقتصادية وتنظيم محتوى التعليمي بما يساعد الطالب على فهم مادة، وسهولة استيعابها، والتوسع فيها واثرائها، واستكمالها ذاتياً، بما يساعد على زيادة وعي الطالب وقدرته على التحصيل الذاتي، والبحث العلمي والاستقصاء المعرفي.

سابعاً: جودة الإنفاق :

يعد تمويل التعليم مدخلاً بالغ الاهمية من مدخلات أي نظام تعليمي وبدونه يقف النظام التعليمي عاجزاً عن اداء مهامه الاساسية ، فاذا توفرت له الموارد المالية اللازمه، قلت مشكلاته، وصارت من السهل حلها، ولاشك ان جودة التعليم على وجه العموم تمثل متغيراً تابعاً لقدرة التمويل التعليمي في كل مجال من مجالاته (عليمان، 2008، ص 115) .

ثامناً: جودة تقويم الأداء التعليمي:

تتطلب زيادة جودة التعليم تحسين اداء عناصر الجودة كافة التي تتكون منها المنظومة التعليمية، والمتمثلة بالمعلم والطالب والبرامج التعليمية وطرائق التدريس واساليبه والتمويل وادارة المؤسسات التعليمية وكل هذا يحتاج الى معايير موضوعية لتقييم كل عنصر من هذه العناصر على ان تكون تلك المعايير واضحة ومحددة بدقة، وموضوعية العناصر تتطلب أن تكون تلك المعايير واضحة ومحددة بدقة، وموضوعية ويسهل تطبيقها والقياس عليها، واتخاذ قرارات اعتماداً على نتائجها.

تاسعاً: جودة الادارة التعليمية والتشريعات واللوائح:

لا خلاف على ان قيادة ادارة الجودة الشاملة تعد امراً حتمياً، وجودة الادارة للمؤسسة التعليمية تتوقف الى حداً كبير على القائد فأن فشل في ادارته للمدخل الهيكلي نحو ادارة الجودة الشاملة، فمن غير المحتمل ان يتحقق أي نجاح، اما جودة التشريعات واللوائح التعليمية فلابد ان تكون واضحة ومرنة ومحددة بدقة حتى تكون عوناً لأدارة المؤسسة التعليمية (عطيه، 2009، ص 140).

ثانياً : الدراسات السابقة :

تناول موضوع الجودة الشاملة وتطبيقاتها في العملية التعليمية دراسات عدة سنوجزها بالاتي:

حاولت دراسة شافي وشير Chaffee, E,& Sherr1992 توضيح ماهية الجودة الشاملة في التعليم والمتطلبات اللازمة لتنفيذها في التعليم الجامعي، بناءً على إلحاح الرأي العام بضرورة العمل على وجود تعليم عالٍ قادر على مواجهة التحديات، إلى مجموعة من المتطلبات الواجب توافرها لتطبيق الجودة في التعليم، وأهمها: تأهيل وتعليم العاملين في ضوء فلسفة الجودة ومبادئها، والتأكيد على مفهوم التحسين المستمر في كل جوانب العمل، وتوفير المتطلبات والأدوات والتجهيزات المطلوبة، والنظر الى المتعلم بأنه المنتج الذي ينبغي أن يتم تقييم عمل المؤسسة في ضوء تكوينه وإعداده.

وأجرى الشال (1995) دراسة للاجابة عن السؤال الرئيس الآتي: كيف يمكن الاستفادة من مدخل الجودة الشاملة في احداث التغيير التربوي على مستوى المدرسين في مصر، واستعمل الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ومن النتائج التي توصل اليها: تحديد اهم المدخلات الادارية الحديثة في ادارة التغيير التربوي وتوضيح معايير الجودة الشاملة ومبادئها (الشال، 1995، ص 280، 320).

وتناولت دراسة فؤاد ونشأت 1998 الجودة الشاملة وتطبيقاتها في التعليم الثانوي، واستعمال اسلوب (دلفي Delvy) من خلال جولات عدة بوصفها اسلوباً للدراسة ومن نتائجها: قلة توافر معايير الجودة لدى مديري المدارس، ولاتتوافر لديهم صلاحيات تساعد على اتخاذ قرار يتعلق بالجودة، لايتوافر لدى طلاب المدارس الثانوية الالتزام بنظم المدرسة، فضلاً عن غياب عمليات الابداع في عرض المادة (عليمات،2000،ص142) .

وهدفت دراسة الكيلاني 1998 وضع خطة تهدف الى احداث تغيير في الادارة التعليمية نحو ادارة الجودة الشاملة، بحيث توازن تلك الخطة بين ثقافة هذه الادارة وثقافة المدرسة، واوصت الدراسة بتبني الخطة وادخال ادارة الجودة الشاملة في مجال التربية مع توخي عدم المساس بثقافة المجتمع ومرتكزات التربية (الكيلاني، 1998، ص 312) .

بينما هدفت دراسة السنبل 2001 تحديد الإجراءات الواجب إتباعها لضمان توافر اعتبارات الجودة النوعية عن بعد، خلصت إلى آليات تطبيق إجراءات ضبط الجودة النوعية وحصرها في خمسة مراحل اولها مرحلة اقتناع الإدارة وتبنيها لفلسفة إدارة الجودة النوعية، وثانيها التخطيط وثالثها التقويم ورابعهاالتنفيذ وخامسها تبادل الخبرات ونشرها (السنبل،2001، ص8-70)

وسعت دراسة السعود، 2002 الى تحديد مفهوم ادارة الجودة الشاملة، واقترح انموذجاً لتطبيقها في المدارس الاردنية ، وبيان أهم الصعوبات التي تعيق ذلك، واتبع الباحث الاسلوب التحليلي التركيبي الذي يقوم على مراجعة الادب الاداري والتربوي في هذا المجال، وتوصلت الى تحديد مفهوم ادارة الجودة الشاملة على صعيد الادارة المدرسية، وبينت ان هناك امكانيه لتطبيقها في المدرسة الاردنية، وحددت اهم المعوقات التي قد تواجه تطبيق ادارة الجودة الشاملة في المدرسة الاردنية (السعود، 2002، ص 55).

وتقصى الفوال2007 آراء الطلاب في مستوى جودة التعليم في مركز التعليم المفتوح بجامعة دمشق،وتقصى أسباب التحاق الطلاب بهذا النوع من التعليم والصعوبات التي يواجهونها والمقترحات التي يقدمونها من أجل رفع مستوى جودة التعلم،وتألفت عينته من (348) طالباً وطالبة وكشفت نتائجه عدم كفاية تقنيات الأتصال، وكثرة عدد الطلاب، وعدم كفاية قاعات التدريس والمرافق الأخرى، وتنظيم البرنامج الدراسي والخدمات الجامعية والإدارية بشكل عام (الفوال،2007، ص49-88).

وهدفت دراسة فرج & الفقهي 2012 إلى التعرف على واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الليبية. تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الليبية العامة,تم اختيار عينة عشوائية بسيطة بلغت (201) عضو هيئة تدريس، وزعت عليهم أداة الدراسة. وبعد تحليل بيانات الدراسة أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة بالجامعات الليبية وبين المستوى المطلوب لتطبيق إدارة الجودة الشاملة كان متحقق بدرجة منخفضة (58.8%). وأستنتج الباحثان بأن الجامعات الليبية لازالت تفتقر إلى المتطلبات الأساسية اللازمة لنجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة بها (فرج &الفقهي ,2012،ص161).

خلصت الدراسات السابقة بأن الجودة الشاملة لأي مؤسسة هي أساس مهم لأداء أي عمل بحكمة واتقان، سيما في مجال التعليم، وهذه الدراسات اكدت ذلك بعد ان استقصت رأي شريحة مهمة في العملية التعليمية لاسيما التعليم العالي من اعضاء هيأة التدريس.

المبحث الثاني:

منهجية البحث واجراءاته:

منهج البحث:

اعتمد الباحثان منهج البحث الوصفي، لانه يتوافق مع طبيعة الدراسة واجراءاتها وبما يحقق اهدافها.

مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة بأعضاء هيأة التدريس في جامعة بغداد وبكلياتها كافة.

عينة البحث:

تألفت عينة البحث من (200) تدريسياً، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية بواقع (150) تدريسي لتطبيق استمارة الاستبانة الخاصة بمبادئ التدريس الفعال و (50) تدريسي لتطبيق استمارة الملاحظة.

إجراءات القياس:

الاداة الأولى: استمارة الاستبانة: وقد أعدها الباحثان بالاعتماد على المصادر الاتية:

1. الادبيات التي اهتمت بموضوع الجودة الشاملة.
2. الاطلاع على بعض ماجاء في شبكة الانترنيت عن موضوع الجودة الشاملة.
3. بعض الرسائل الجامعية التي كان موضوعها الجودة الشاملة.
4. الخبرة الشخصية للباحثات في مجال التدريس الثانوي والجامعي.
5. أستطلاع رأي عينة من اعضاء هيأة التدريس في الجامعة من خلال مقابلتهم لمعرفة آرائهم عن مبادئ التدريس الفعال، واشتملت الاستبانة بصيغتها الأولية على (67) فقرة.

صدق الاستبانة:

لأجل التحقق من صدق الاستبانة اعتمد الباحثان الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين فقام بعرضها على مجموعه من المحكميين بلغ عددهم (20) محكماً في مجال التربية وعلم النفس وطرائق التدريس والأدارة التربوية، واعد نسبة اتفاق (85 %) معياراً لقبول الفقرة، وبناءً على ذلك حذفت (19) فقرة، وأعيد النظر في(9) فقرات إذ اصبحت الاستبانة بصيغتها النهائية تتالف من(39) فقرة.

ثبات الاستبانة:

قام الباحثان بتطبيق استمارة الاستبيان على (19) تدريسياً من غير عينة الدراسة لاجل التحقق من ثباتها ثم اعيد التطبيق عليهم بعد مضي (15) يوماً على التطبيق الاول، وقد بلغ معامل الارتباط مابين التطبيقين وفقاً لمعامل ارتباط بيرسون (0.92) وهذا يعد مؤشراً عالياً في ثبات استمارة الملاحظة:

الاستبانة في صياغتها النهائية

بعد احتساب الصدق والثبات لأستمارة الاستبانة اصبحت تتالف من (39) فقرة، وضعت امام كل فقرة ثلاثة بدائل تمثل درجة الاهمية هي: (كبيرة، متوسطة، صغيرة) واوزانها على التوالي: (1 و 2 و 3).

ثانياً : استمارة الملاحظة :

تحقيقاً للهدف الثالث من اهداف الدراسة، وجد الباحثان أن استمارة الملاحظة تعد اداة مناسبة يمكن اعتمادها لتحقيق هذا الهدف، وقد اعتمد الباحثان ذات المصادر التي اعتمدها في بيان استمارة الاستبانة، ولأجل ايصالها الى صورتها النهائية أجرى الباحث الاتي :

صدق استمارة الملاحظة:

لأجل التحقق من صدق استمارة الملاحظة في قياس ما وضعت لقياسه عرضها الباحثان على ذات الخبراء الذين حكموا استمارة الاستبانة طالباً منهم بيان رايهم في سلامة فقراتها ودقة صياغتها، وقياسها لما وضعت لقياسه، وبناءً على ملاحظاتهم، أعاد الباحثان النظر ببعض الفقرات اللاتي اقترحوا اعادة النظر فيها واعادها عليهم حتى وافقوه الرأي وأصبحت فقراتها تتألف من (39) فقرة وضعت أمام كل واحدة ثلاثة بدائل هي: (غالباً، احياناً، نادراً) واعطيت لكل بديل درجة هي (3 ، 2 ، 1).

ثبات استمارة الملاحظة:

وللتحقق من ثبات استمارة الملاحظة قام الباحثان بالاتفاق مع زميلهما (د. سامي سوسة) في ملاحظة اداء (8) تدريسيين من تدريسيي جامعة بغداد كل على حدة وباستعمال معادلة جي كوبر، كانت نسبة الاتفاق بينهما (0.93) وتعد هذه نسبة اتفاق عالية تؤكد موضوعية استمارة الملاحظة ودقتها العلمية.

تطبيق استمارة الملاحظة:

طبقت استمارة الملاحظة في الفصل الدراسي الاول واستغرقت عملية التطبيق (40) يوماً، وبواقع زيارة واحدة لكل تدريسي وقد ساعد الباحثان زميلين لهما في تطبيق استمارة الملاحظة، وهما:

- أ.م.د. سامي سوسة سلمان: تخصص المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- أ. م.د. سعد علي زاير، مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد

الوسائل الاحصائية:

اعتمد الباحثان في تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها على الوسط المرجح والوزن المئوي ومعادلة جي كوبر.

المبحث الثالث :

عرض نتائج البحث وتفسيرها:

نتائج الهدف الأول : الذي نص على: (اعداد معايير لمبادئ التدريس الفعال في ضوء معايير الجودة الشاملة). وقد تحقق هذا الهدف عندما اعد الباحثان استمارة الاستبيان التي تضمنت مبادئ التدريس الفعال المعدة على وفق معايير الجودة الشاملة واستبين

رأي اعضاء هيئة التدريس فيها، وقد بلغ اجمالي تلك المبادئ (39) مبدأ، كما في جدول(1) و(2).

نتائج الهدف الثاني الذي نص على: (معرفة درجة أهمية مبادئ التدريس الفعال المعدة على وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر اعضاء الهيأة التدريسية) عد الباحثان كل فقرة من الفقرات الواردة في استمارة الاستبانة التي تمثل مبادئ التدريس الفعال مهمة إذا حصلت على وسط مرجح قدرة (2) فاكثر وعلى وزن مئوي قدره (67.66) والجدولان (1) و (2) يوضحان ذلك.

جدول(1)

يبين درجة أهمية مبادئ التدريس الفعال من وجهة نظر اعضاء هيأة التدريس الجامعي

ت	الفقرة	الوسط الحسابي	الوزن المئوي
1	الاهتمام بايصال المادة التعليمية الى الطلبة.	3	100
2	اجادة صياغة الاسئلة الصفية.	3	100
3	التقليل من الهدر التعليمي في المواقف التدريسية.	3	100
4	تجنب تهديد الطلبة وتوجيه اللوم عليهم.	3	100
5	الحرص على ايجاد جو ودي من التفاعل مع الطلبة.	3	100
6	تجنب الاستهزاء والسخرية من الطلبة أي كانت مساهماتهم.	3	100
7	يميل الى ان يكون قدوة في سلوكه.	3	100
8	تشجيع الطلبة على طرح الاسئلة.	3	100
9	الأهتمام بالاجابة عن اسئلة الطلبة.	3	100
10	تشجيع الطلبة ومساعدتهم على تحسين ادائهم.	3	100
11	استعمال طرائق واساليب تدريسية متنوعة.	3	100
12	تفعيل التدريس بما يحقق الاهداف التعيمية.	3	100
13	الاهتمام بتنظيم الوقت والافادة منة.	3	100
14	وضع اهداف تعليمية قابلة لتحقيق	3	100
15	العمل على تجنب الوقوع في الخطأ وليس اكتشافه	3	100
16	ارشاد الطلب وتوجيههم عند أرتكابهم خطأ	2.96	98.67
17	تعزيز ثقة الطلبة بانفسهم وتقبل ارائهم ومناقشتها.	2.91	97
18	تصميم انشطة وقائية واخرى علاجية لمواجهة ضعف الطلبة	2.87	95.67
19	تتبع تنفيذ خطوات الدرس بدقة.	2.86	93.67
20	مناقشة الطلبة في المشاكل الصفية والحلول المقترحة.	2.78	92.78
21	استعمال اساليب التعزيز اللفظي وغير اللفظي	2.75	91.67
22	استعمال التقويم المستمر في اثناء المحاضرة	2.71	90.30
23	الحرص على ايجاد جو ودي من التفاعل مع الطلبة.	2.68	89.33
24	يبعد الطلبة عن المواقف التي تؤدي الى قلق.	2.64	88
25	متابعة الواجبات المكلف به الى الطلبة وتقويمها.	2.61	87
26	استعمال ادوات متنوعة ومبتكرة للتقويم.	2.58	86
27	تشجيع الطلبة على التنافس المثمر بمايحقق التمايز.	2.53	84.33
28	يعطي للطلبة حرية التعبيرعن افكارهم ومشاعرهم من غير خوف	2.50	83.33
29	يعرض المادة بما يناسب سايكولوجية الطلبة وخبراتهم السابقة.	2.47	82.33
30	اطلاع الطلبة على الاهداف السلوكية للدرس في بداية الحصة	2.43	81.67
31	الاهتمام بثقافة الاتقان بدلاً من الحد الادنى.	2.40	80
32	الاهتمام بمتابعة مستوى الطلبة.	2.38	79.33
33	التاكيد على ثقافة الأتقان بدلاً من الاجترار.	2.35	78.33
34	تفعيل العمل الجمعي والتعاون المثمر.	2.31	77

35	استعمال التقنيات الحديثة في اثناء الدرس.	2.27	75.67
36	معالجة السلوك الخطأ بطريقة منصفة تتسم بالحيادية.	2.23	74.33
37	ادارة الفصل ادارة ديمقراطية.	2.20	73.33
38	تحقيق جودة جوانب التدريس كافة.	2.18	72.67
39	تكليف الطلبة ببعض الأنشطة خارج المقرر الدراسي.	2.15	71.67

يظهر من النتائج اعلاه ان جميع الفقرات التي تضمنتها استمارة الاستبانة والتي تمثل مبادئ التدريس الفعال حظيت بأهتمام اعضاء هيأة التدريس الجامعي، وفقاً للمعيار الذي اعتمده الباحثان والذي بموجبه عد الفقرة التي تحصل على وسط مرجح (2) فأكثر ووزنها المئوي (66.67) فأكثر فقرة مهمة وبناء على ذلك فأن جميع المبادئ التي توصل اليها الباحث والمعدة على وفق معايير الجودة الشاملة هي مهمة من وجهة نظر اعضاء هيأة التدريس الجامعي، وقد تراوح وسطها المرجح مابين (3) و(2.15) ووزنها المئوي مابين (100) و(71.67) على التوالي ويمكن تفسير ذلك بادراك افراد عينة البحث باهمية تلك المبادئ وضرورتها لهم لأجل نجاحهم في عملهم، وهي مبادئ اساسية لهم وليست تكميلية.

نتائج الهدف الثالث: الذي نص على (معرفة درجة اداء اعضاء هيأة التدريس الجامعي لمبادئ التدريس الفعال المبنية المعدة على وفق معايير الجودة الشاملة).

ولتحقيق هذا الهدف عد الباحثان الوسط الحسابي المرجح البالغ (2) والوزن المئوي (66.67) معيار للفصل بين الاداء المتحقق والاداء غير المتحقق فكل اداء زاد على وسطه الحسابي عن (2) ووزنه المئوي على (66.67) يعد متحققا ومقبولاً وماقل عن ذلك يعد غير متحقق والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

يبين مستوى اداء اعضاء هيأة التدريس الجامعي لمبادئ التدريس الفعال مرتبة تنازلياً

ت	الفقرة	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	يتجنب تهديد الطلبة وتوجيه اللوم إليهم.	2.86	95.33
2	يستعمل التقويم المستمر في اثناء المحاضرة.	2.79	93
3	يحرص على ايجاد جو ودي من التفاعل مع الطلبة.	2.75	91.67
4	يتجنب الاستهزاء والسخرية من الطلبة أياً كانت مساهماتهم.	2.71	90.33
5	يهتم بايصال المادة التعليمية الى الطلبة.	2.66	88.67
6	يحسن صياغة الاسئلة الصفية وتوجيهها.	2.63	87.67
7	يهتم بمشاركة الطلبة في الدرس ويفعّل دورهم.	2.58	86
8	يبعد الطلبة عن المواقف التي تؤدي الى قلق الطلبة	2.55	85
9	يتابع الواجبات المكلف بها للطلبة ويقومها.	2.53	84.33
10	يقلل من الهدر التعليمي في المواقف التدريسية.	2.48	82.67
11	يعمل بقصد تجنب الوقوع في الخطأ وليس بمجرد اكتشافه.	2.43	81
12	يضع اهداف تعليمية قابلة لتحقيق والملاحظة.	2.40	80
13	يفعل التدريس بما يحقق الاهداف التعليمية	2.36	78.67
14	يحرص على تنظيم الوقت والافادة منه	2.36	78
15	يتابع خطوات الدرس بدقة	2.30	77
16	يعالج السلوك غير المناسب بطريقة منصفة تتسم بالحيادية	2.25	75
17	يلجأ الى ارشاد الطلبة وتوجيههم عند أرتكابهم خطأ	2.21	73.67
18	يعزز ثقة الطلبة بانفسهم ويقبل آرائهم ويناقشها	2.19	73
19	يميل الى ان يكون قدوة في سلوكه	2.15	71.67
20	يهتم بالاجابة عن اسئلة الطلبة	2.14	71.34
21	يشجع الطلبة على طرح الاسئلة	2.11	70.33
22	يعرض المادة بما يناسب سايكولوجية الطلبة وخبراتهم السابقة	2.09	69.67
23	يحرص على ادارة الفصل ادارة ديمقراطية	1.32	44

24	يناقش الطلبة في المواقف الصفية والحلول المقترحة	1.19	39.67
25	يكلف الطلبة ببعض الأنشطة خارج المقرر.	1.15	38.33
26	يحقق جودة جوانب الاداء التدريسي كافة.	1.18	37
27	يحبذ استخدام اساليب التعزيز اللفظي وغير اللفظي	0.88	29.33
28	يستعمل طرائق واساليب تدريسية متنوعة	0.81	27
29	يهتم بمتابعة مستوى الطلبة	0.77	25.67
30	يفعل العمل الجماعي والتعاون المثمر	0.65	21.67
31	يشجع الطلبة ويساعدهم على تحسين ادائهم	0.44	14.67
32	يصمم انشطة وقائية واخرى علاجية لمواجهة ضعف الطلبة	0.39	13
33	يستعمل ادوات متنوعة ومبتكرة للتقويم	0.21	7
34	يهتم بثقافة الاتقان بدلاً من الاجترار.	0.19	6.33
35	يهتم بثقافة الجودة بدلاً من الحد الادنى.	0.10	3.33
36	يستعمل التقنيات الحديثة في اثناء المحاضرة.	0.07	2.33
37	يعطي للطلبة حرية التعبيرعن افكارهم ومشاعرهم من غير خوف.	0.05	1.67
38	يشجع على التنافس المثمر بما يحقق التميز.	0.01	0.33
39	يعرف الطلبة بالاهداف السلوكية التي يروم تحقيقها في بداية المحاضرة.	0.0	صفر

يلاحظ من الجدول اعلاه أن اجمالي الفقرات التي تمثل مبادئ التدريس الفعال التي تجاوز وسطها المرجح ووزنها المئوي المعيار الذي وضعه الباحث للتميز بين الاداء المتحقق والاداء غير المتحقق والمتمثل (2) للوسط المرجح و(66.67) للوزن المئوي قد بلغ مجموعها (22) فقرة، تراوح وسطها الحسابي المرجح بين (2.86) كحد اعلى و(2.09) كحد ادنى، بينما تتراوح وزنها المئوي مابين (95.33) كحد اعلى و(69.67) كحد ادنى، اما الفقرات التي تمثل الاداء غير المتحقق فقد بلغ مجموعها (17) فقرة تراوح وسطها المرجح بين (1.32) و(صفر) بينما تراوح وزنها المئوي بين(44) و (صفر) والنسبه المئوية لمبادئ التدريس الفعال التي تمثل الاداء المتحقق بلغت (56%) اما تلك التي تمثل الاداء غير المتحقق فقد بلغت نسبتها (45 %).

وتشير هذه النتيجة الى وجود وعي نسبي لدى اعضاء هيأة التدريس الجامعي بضرورة هذه المبادئ الامر الذي دفعهم الى استعمال (22) مبدأ من مبادئ التدريس الفعال من اصل(39) مبدأ، ورغم هذا فأن هنالك ظروفاً موضوعيةً أدت الى عدم استعمالهم للمبادئ الاخرى والبالغة (19) مبدأ بما تشكل نسبة (45%) ربما يرجع ذلك الى ضعف مهاراتهم على استعمالها اوعدم توافر المستلزمات اللازم لاستعمالها او عدم تعودهم على ممارساتها سيما وانهم اعتادوا على أساليب تقليدية باتت ملازمة بشكل رئيس لعملهم، وهذه النتيجة تنسجم مع نتائج دراسة فرج والفقهي 2012.

الاستنتاجات: استنتج الباحثان في ضوء نتائج الدراسة ما يأتي:

1. هنالك اتفاق بين اعضاء هيأة التدريس الجامعي على اهمية مبادئ التدريس الفعال المعدة على وفق معايير الجودة الشاملة التي جاءت بهاهذه الدراسة.
2. ضعف العلاقة بين ادراك اعضاء هيأة التدريس الجامعي لأهمية مبادئ التدريس الفعال واستعمالهم لها.

التوصيات والمقترحات

اولاً : التوصيات: في ضوء النتائج واستكمالاً لها يوصي الباحثان بالاتي:

1. الافادة من اداة الدراسة في متابعة اعضاء هيأة التدريس الجامعي.
2. بناء برنامج لتدريب اعضاء هيأة التدريس الجامعي على تلك المبادئ التي كانت درجة ممارستهم لها ضعيفة .
3. التأكيد على التدريس الفعال في برامج اعداد اعضاء هيأة التدريس الجامعي.
4. وضع دليل لاعضاء هيأة التدريس الجامعي يتضمن مادة التدريس الفعال التي توصلت إليها هذه الدراسة .
5. افادة اعضاء هيأة التدريس الجامعي من قائمة مباديء التدريس الفعال التي توصلت اليها هذه الدراسة في تقويم أنفسهم ذاتياً.

ثانياً: المقترحات: يقترح الباحثان عدد من المقترحات كدراسات مستقبلية:

1. اجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة على جامعات اخرى.

2. اجراء دراسة تهدف معرفة الاسباب التي تمنع اعضاء هيأة التدريس الجامعي من عدم استعمالهم لمبادئ التدريس الفعال التي حددتها هذه الدراسة.
3. اجراء دراسة لمعرفة العلاقة بين اهمية مبادئ التدريس الفعال التي حددتها هذه الدراسة ودرجة استعمالها من قبل اعضاء هيأة التدريس الجامعي.
4. اجراء دراسة لمعرف الفرق في درجة الاستعمال بين اعضاء هيأة التدريس الجامعي بحسب الجنس والدرجة العلمية.
5. أجراء دراسة لتقويم برامج اعداد اعضاء هيأة التدريس الجامعي على وفق معايير الجودة الشاملة.

المصادر:

1. ابن منظور (1984): لسان العرب، الجزء الثاني، دار المعارف، القاهرة.
2. احمد، احمد ابراهيم (2003): الجودة الشاملة في الادارة التعليمية والمدرسية الاسكندرية،دار الوفاء .
3. ال زاهر، علي بن ناصر (2005): برامج التطوير المهني لعضو الهيأة التدريسية في الجامعات السعودية (مجالاتها وطرق تنفيذها ومعوقات ومقومات نجاحها) اطروحة دكتوراه، (غير منشورة)، جامعة ام القرى، مكة المكرمة.
4. البيلاوي، حسن حسين (1996): ادارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بمصر، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التعليم العالي في مصر، وتحديات القرن العشرين المنعقد في الفترة من 20- 21 مايو 1996، جامعة المنوفية، مصر.
5. حسين حسن مختار وحنفي محمد طه (2000): تطور المهام الوظيفية لأعضاء هيأة التدريس بالجامعات المصرية على ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، مجلة كلية التربية، عين شمس، العدد (24)، الجزء الثاني.
6. زيتون، كمال عبد الحميد (2005): التدريس نماذجه ومهاراته، ط2، عالم الكتب، القاهرة مصر.
7. السعود، راتب (2002): ادارة الجودة الشاملة، نموذج مقترح لتطوير الادارة المدرسية في الاردن، مجلة جامعة دمشق، المجلد 18، العدد الثاني.
8. سمير، محمد عبد العزيز (1999): جودة المنتج بين ادارة الجودة والايزو رؤية اقتصادية فنية وادارية، ط1، مكتبة الاشعاع الفنية، الاسكندرية، مصر.
9. السنبل، عبد العزيز (2001): مبادئ واجراءات ضبط الجودة النوعية ضبط في انظمة التعليم عن بعد، مجلة تعليم الجماهير، المجلد 28، العدد 48، ديسمبر، كانون الاول، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس .
10. الشال، امين نبوي، (1995): ادارة الجودة الشاملة، مدخل لفعالية ادارة التغيير التربوي على المستوى المدرسي بجمهورية مصر العربية، بحث منشور في مؤتمر ادارة التغيير التربوي وادارته ، في الوطن العربي، الجزء الثالث.
11. نادية قطامي (2004): مهارات التدريس الفعال،دار الفكر، عمان، الاردن.
12. عشبية، فتحي درويش (2000): الجودة الشاملة وامكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري دراسة، دراسة تحليلية، مجلة اتحاد الجامعات العربية الامانة العامة لأتحاد الجامعات العربية، عمان، العدد المتخصص 3.
13. عطية، محسن علي (2008): الجودة الشاملة والمنهج، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
14. ـــــــ ، (2009): الجودة الشاملة والجديد في التدريس، ط1، دار صفاء، للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
15. عليمات، صالح ناصر(2008): ادارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التطبيق ومقترحات التطوير، ط1، دار الشروق، عمان، الاردن.
16. الكيلاني، انمار، (1998): التخطيط للتغيير نحو ادارة الجودة الشاملة في مجال الادارة التعليمية، بحث منشور في مؤتمر نحو تعليم عربي متميز لمواجهة تحديات متجددة، كلية التربية، جامعة حلوان.
17. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم، (2008): الجودة في التعليم ط1، دار الشروق، عمان، الاردن.
18. الفوال، محمد خيري(2007): اراء طلاب التعليم المفتوح عن مستوى جودة التعليم في مركز التعليم المفتوح في جامعة دمشق.
19. محمد، داود ماهر ومحمد، مجيد مهدي (1991): اساسيات في طرائق التدريس العامة، جامعة الموصل.
20. الموسوي، نعمان، (2003): تطوير اداة لقياس الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، المجلة التربوية، العدد 76.
21. الناقة، محمود كامل (1999): التنمية المهنية للأستاذ الجامعي في عصر المعلوماتية، بحث منشور في المؤتمر القومي السنوي السادس لمركز تطوير التعليم الجامعي، المنعقد في الفترة من 23- 24 نوفمبر، جامعة عين شمس.
22. نشوان، جميل (2004): تطوير كفايات المشرفين الاكاديميين في التعليم الجامعي في ضوء مفهوم ادارة الجودة الشاملة، بحث مقدم الى مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي، جامعة القدس المفتوحة، للفترة من 3-2004/7/5 م.

23. نصار، علي عبد الرؤوف (2001): معوقات اعضاء الهيئات التدريسية بالجامعة المصرية، دراسة ميدانية، اطروحة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية جامعة الازهر، بمصر.
24. Chaffee , E ,and Sherr , A(1992): Quality ,Transforming Education , Cupa –journal .Vol , 43 , no , 21 , p41-52.
25. Sallis Edward (1993):, Total Quality, Management_Kogan page Management_Kogan Managentseries–London.

Abstract

Universities interested in the world today the quality of its output to prepare them for life because education industry is determined by marketing their products in the light of quality standards and their responsiveness to the needs of the labor market.

This study aims to answer the following questions:

1. The principles of effective teaching on the stomach according to the criteria of total quality from the viewpoint of the members of the board Teaching at the University of Baghdad.
2. The importance of the principles of effective teaching on the stomach according to the criteria of total quality from the viewpoint Members of the board of teaching.
3. To what extent is the practice of the members of the board of teaching the principles of effective teaching from the point of view.

To answer these questions prepared Researcher instruments included the identification of the first form (39), paragraph represents the principles of effective teaching for each of three alternatives (large - medium - weak).

The second is a form included Note (39), paragraph three alternatives (often, sometimes, rarely) and give three paragraphs of the weights for each of the instruments and applied research on a sample of members of the board of teaching at the University of Baghdad numbered (200) The pedagogy of the most important results:

1. Prepare a list of principles of effective teaching on the stomach according to the criteria of total quality.
2. Agreement of members of the board of university teaching on the importance of effective teaching prepared in accordance with the standards of quality and comprehensive point of view.
3. That the performance of members of the board of teaching (22) principle was an acceptable performance, while performance for (17) starters unacceptable.

In the light of the results of research recommended a number of recommendations including: Can benefit from the search tool in evaluating the performance of members of the board of university teaching. And build a program to train them in the light of those principles in particular which was rated the exercise of her weak. And a guide on the principles of effective teaching according to standards of quality and comprehensive update of this research, the researcher proposed future studies, including: Know the relationship between the importance of the principles of effective teaching resulting from the research and the degree of exercise of the members of the board of university teaching them.

مدى مساهمه المركز الوطني للاختبارات في تحقيق ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية

د. كفى حمود عبدالله النوايسه
قسم العلوم المالية والإدارية
جامعة البلقاء التطبيقية – كلية الكرك الجامعية
Kafa_na@yahoo.com

د. احمد محمد الطراونه
قسم العلوم المالية والإدارية
جامعة البلقاء التطبيقية – كلية الكرك الجامعية

د. بلال خلف السكارنه
قسم العلوم الإدارية
جامعة الإسراء

الملخص:

هدفت الدراسة إلى: التعريف بمدى مساهمة المركز الوطني للاختبارات في تحقيق ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي من خلال عدة جوانب.

أول: التعريف بمفهوم ضمان الجودة في التعليم العالي

ثانيا: فيتمثل في التعريف بمعايير ضمان الجودة والتي يتطلب من مؤسسات التعليم العالي الأردن الالتزام بها.

ثالثا: التعريف بدور المركز الوطني للاختبارات في تحقيق ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية – كحاله تطبيقية يتم دراستها.

الكلمات الدالة: *ضمان الجودة، معايير ضمان الجودة، المركز الوطني للاختبارات.*

Abstract:

The study aimed to: definition of the extent of the contribution of the National Center for tests to achieve quality assurance in higher education institutions through several aspects:

First: definition of the concept of quality assurance in higher education

Second : definition is to quality assurance standards that required application in institutions of higher education Jordan .

Third: define the role of the National Center for tests to achieve quality assurance in higher education institutions of Jordan – case study are studied.

Key words: *quality assurance, Quality assurance standards, The National Testing Center*

المقدمة:

شهد التعليم العالي في العقود الأخيرة تحولات كبيرة نتيجة بروز عوامل عديدة منها: العولمة، والمنافسة، والاحتياجات المتجددة لسوق العمل، وتزايداً ملحوظاً في أعداد الطلبة والمؤسسات والتخصصات، وزيادة النفقات في قطاع التعليم العالي يرافقها ندرة في الموارد المالية، وضعفا ملموسا في مخرجات التعليم العالي، وتبني مفهوم المساءلة والمحاسبة، واستقلالية مؤسسات التعليم العالي، وبروز مفهوم العالمية، فضلا عن ظهور تطورات وتغيرات كبيرة مثل: ثورة المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات، والثورة المعرفية الكبيرة في مختلف مناحي الحياة، الأمر الذي برزت فيه الحاجة إلى زيادة الاهتمام بالتعليم العالي من حيث الكم والنوع، فركزت مؤسسات تعليم العالي على التعليم النوعي وتحسين الجودة، والحرص على تحقيق مستويات عالية من المرودية والأداء (كعواشي، 2007) وقد ارتأت الكثير من الدول الغربية أن تعمد إلى آلية للحفاظ على النوعية ومن اجل ذلك أنشئت هيئات سمي بعضها هيئة اعتماد (Accreditation) والبعض الآخر سمي هيئة تقييم (Evaluation) (سركيس 2004). ومن الامثله على هذه الهيئات في أمريكا يوجد مجلس اعتماد التعليم العالي (council for higher education accreditation) أنشئ في 1996 بهدف إنشاء مؤسسه قومية تتولى الإشراف على مؤسسات الاعتماد وهي غير حكومية ويقوم مجلس الاعتماد بالاعتراف بمؤسسات الاعتماد العاملة في مجال التعليم العالي بناءا على معايير محددة يضعها مجلس الاعتماد يتم اعتمادها كل عشر سنوات بناءا على تقرير يقدم كل خمس سنوات. (مصطفى،2009)

وأيضا في انجلترا أنشئت وكاله ضمان الجودة Assurance Agency for Qualityعام 1997 لتقنن عمليات ضمان الجودة الخارجية والوكالة مستقلة عن حكومة المملكة المتحدة. وتهتم وكالة ضمان الجودة بوضع معايير الجودة في التعليم العالي ومراقبة استمرار تطبيق هذه المعايير. (مصطفى،2009)

ولضمان نوعية التعليم العالي، وجودته، وضعت الوزارة معايير لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية لتمكين الجامعات من الرقي بقدراتها على التقويم، والتطوير لبرامجها الدراسية، وضمان جودة ونوعية التعليم العالي، بما يفي باحتياجات السوق محلياً وخارجياً.

وفي عام (1998) تأسس مجلس اعتماد مؤسسات التعليم العالي لأول مرة في المملكة الأردنية الهاشمية، وفي عام (2007) تم إنشاء هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي، لتكون هيئة مستقلة تطبق معايير الاعتماد الأكاديمي، وضمان الجودة، ولها صلاحيات تشمل الجامعات الرسمية والخاصة جميعها (الخرابشة، 2008) .

وفي عام 2008 أُنشئ المركز الوطني للاختبارات بهدف الإسهام في ضمان جودة التعليم العالي في الأردن وهذا ما سيتم طرحه في الورقة البحثية من خلال المحاور التالية:

المحور الأول : محور ضمان الجودة

المحور الثاني : معايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي

المحور الثالث : المركز الوطني للاختبارات.

مشكله الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: مامدى مساهمة مركز الاختبارات الوطني في تحقيق ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية.

أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف على مفهوم ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية.
- إلقاء الضوء على معايير ضمان الجودة لمؤسسات التعليم العالي الأردنية.
- التعرف على دور مركز الاختبارات الوطني في تحقيق ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية.

أهمية الدراسة :

- تنبع أهمية الدراسة من جانبين : الجانب النظري والذي يلقي الضوء على مفهوم ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية. مما يوضح أهمية الدراسة للباحثين والدارسين كنقطة انطلاق في هذا المجال.
- وتنبع أهمية الدراسة في الجانب التطبيقي من خلال التركيز على دور مركز الاختبارات الوطني في تحقيق ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية.
- بيان أهمية الدراسة بالنسبة لمتخذي القرار والمسؤولين عن المركز الوطني للاختبارات وعن هيئة الاعتماد لمؤسسات التعليم العالي في تفعيل دور المركز في ضمان الجودة.

منهجية الدراسة :

تتبنى الدراسة المنهج الوصفي التحليلي اعتمادا على المصادر الثانوية في جمع المعلومات (تقارير وكتيبات وأدله هيئة الاعتماد والقوانين والتشريعات الأردنية) والمصادر الأولية بالاعتماد على مقابلة ذوي الاختصاص في هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي في الأردن مركز الاختبارات الوطني في هيئة الاعتماد لمؤسسات التعليم العالي في الأردن.

المحور الأول : ضمان الجودة في التعليم العالي:

يقصد بضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي أن تكون مخرجات المؤسسة مطابقة لأهدافها والمعايير الموضوعي لها، ويتم تقويم ضمان الجودة من خلال مواصفات محددة منها الطالب المستفيد من الخدمة وسوق العمل الذي يستقبل الخريجين، والمؤسسة التي تقدم الخدمة، والقيمة التي تعكسها الخدمة، والمناهج، والبرامج التعليمية، والبحوث العلمية، والطلبة والمرافق، وخدمة المجتمع (National Quality Assurance and Accreditation2004).

ويعد ضمان الجودة متطلبا قبليا وشرطا لإجراءات الحصول على الاعتماد الأكاديمي وتستهدف إجراءات ضبط الجودة إثبات أن المؤسسات قادرة على تلبية المعايير ومؤهلة لاتخاذ إجراءات الاعتماد الأكاديمي (أبو الشعر، 2007) وتتبنى هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي في الأردن رؤية تتمثل في (http://www.heac.org.jo/heac/):

(الوصول بمؤسسات التعليم العالي إلى مستوى عال من التنافسية العالمية)، ورسالة تتمثل في: (القيام بالخطوات اللازمة للارتقاء بمستوى أداء مؤسسات التعليم العالي الرسمية والخاصة وتعزيز قدراتها التنافسية على المستوى الوطني والإقليمي والعالمي وضمان تطبيقها لأنظمة ومعايير الاعتماد والجودة التي تتفق مع مثيلاتها في الدول المتقدمة)، وقيم تتمثل في: (تعميق مفهوم الانتماء، واحترام القوانين والأنظمة والتعليمات النافذة في الهيئة، والصدق والأمانة والتعامل بشفافية مع جميع متلقي الخدمات، ونشر مفاهيم ضمان الجودة، والالتزام بسرية العمل، والعمل بروح الفريق الواحد، والموضوعية في إصدار الأحكام المهنية، والتميز في تأدية المهام وإتقانها، والانفتاح وتقبل النقد البناء،

وتنمية روح المبادأة والإبداع والابتكار ومواكبة التطورات، وتبني المساءلة بهدف التحسين المستمر).

وتهدف هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي من تطبيق إجراءات ضمان الجودة على مؤسسات التعليم العالي الأردنية إلى:

1. تشجيع التميّز في مؤسسات التعليم العالي الأردنية من خلال تطوير محكات وأدلة لتقييم الفاعلية التربوية فيها.
2. تشجيع التحسينات المؤسسية التي تطال العملية التربوية من خلال استمرارية التقييم الذاتي الذي تُمارسه المؤسسة.
3. طمأنة المجتمع التربوي والمجتمع العام والمؤسسات والهيئات المحلية والدولية والإقليمية بأنّ المؤسسة لديها أهداف تربوية محددة وملائمة، وهياكل تنظيمية يعمل بها كوادر مؤهلة وفعالة، وظروفها مناسبة يُمكن من خلالها أن تُحقق وتُحافظ على مستوى مستقر من الانجازات، وتُوفر الدعم المالي والمادي والبشري الذي يجعل المرء يتوقع استمرارية أدائها المتميز والفاعل.
4. تشجيع روح التنافس الإيجابي بين مؤسسات التعليم العالي الأردنية على التميّز في مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها بما ينسجم مع متطلبات المجتمع المحلي والإقليمي والعالمي وروح عصر الجودة والعولمة والاقتصاد المعرفي.

وتتولى وحدة ضمان الجودة في هيئة مؤسسات التعليم العالي في الأردن المهام التالية :

- الإشراف على وضع معايير ضمان الجودة ومراجعتها واعتمادها وإعداد الأدلة الخاصة بها.
- استلام ودراسة طلبات تحديد الأهلية من مؤسسات التعليم العالي للتقدم لنيل شهادة ضمان الجودة.
- مساعدة مؤسسات التعليم العالي في إعداد دراسة التقييم الذاتي.
- الإشراف على دراسة طلبات الحصول على شهادة ضمان الجودة للمؤسسات والبرامج ومراجعتها وتدقيق التقارير الفنية التي تعدها لجان الخبراء.
- المراجعة الدورية للجامعات بعد منح شهادة ضمان الجودة.
- تقديم اقتراحات حول تحسين مخرجات مؤسسات التعليم العالي وسوق العمل بما يتوافق والتخصصات المعمول بها.
- إعداد خطط التنبؤ فيما يخص مخرجات التعليم العالي وأعداد الطلبة الدارسين فيها ووضع التوصيات التي من شأنها توجيه الطلبة نحو المسار التعليمي المطلوب.
- إعداد برامج وورش عمل متخصصة بضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي.
- المشاركة في اللجان التحضيرية للمؤتمرات وورش العمل ذات العلاقة بعمل الهيئة.
- المشاركة في تقديم المحاضرات ذات العلاقة بعمل المديرية والهيئة.
- الرد على استفسار المراجعين فيما يتعلق بعمل المديرية.

ومن الدراسات السابقة والتي ألقت الضوء على ضمان الجودة بالأردن :

دراسة : (الطراونه. اخليف، 2010) بعنوان : ضبط الجودة في التعليم العالي وعلاقته بالتنمية.

وضحت الدراسة الجانب النظري في مفاهيم الجودة. والجودة والتعليم العالي و خريطة الجودة في التعليم العالي.و هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي الأردنية. ونماذج ومعايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي. وتوصلت الدراسة إلى إن ضمان جودة التعليم العالي تلعب دوراً فاعلاً في أبعاد التنمية الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والبيئية والتكنولوجية، ودوراً ايجابياً في مواجهة التحديات العالمية المتمثلة بمحركات التغيير كالفقر والغذاء والتزايد السكاني والتمدن والتغير المناخي.

دراسة (القداح، محمد، 2012) بعنوان: ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي (بناء أنموذج مقترح)

تهدف هذه الورقة إلى تحديد ملامح ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في أنموذج مقترح، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للوصول إلى هذه الأنموذج؛ إذ عرض للتحولات العصرية، وآثارها على النظم التعليمية، والإجراءات اللازم اتخاذها للاستجابة لهذه التحولات، وتوظيفها في إعداد موارد بشرية تمتلك كفايات أدائية قادرة على التكيف مع تلك التحولات. وقد تبلورت تلك الإجراءات في أنموذج يحقق ضمان الجودة في تلك المؤسسات، وقد تشكل هذا الأنموذج من ثلاثة مكونات رئيسة هي:

المقومات البنيوية: وتشمل رسالة المؤسسة التعليمية وأهدافها، وبناء ثقافة منظمية خاصة للمؤسسة، ومجموعة الأسس والمعايير المعتمدة لديها، والتوظيف الأمثل لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

الفعاليات الأدائية: وتتضمن تطوير الخطط الدراسية، وتخطيط البيئات التعليمة، وتبني الاستراتيجيات التعليمة الحديثة، وإنتاج البحوث العلمية، والتوجه نحو عمليات التقويم الشمولي للشخصية الإنسانية، والأداء المؤسسي في ضوء معايير عالمية.

النتاجات: ويشير هذا المكون إلى توقعات مفترضة لهذا النظام المقترح تتمثل في مخرجات تعليمية مؤهلة، وخبرات جديدة مكتسبة، وتطوير مؤسسي مستمر.

ويختم الباحث الورقة بدليل استرشادي لتطبيق الأنموذج يتكون من خمس مراحل تتابعيه تبدأ بمرحلة الإعداد، وتنتهي بمرحلة التقويم

مؤكدا على الدور المحوري لقادة تلك المؤسسات في الوصول إلى الغايات المخطط لها.

ومن هنا **يرى الباحثين إن مايميز هذه الدراسة** إنها ركزت على مدى مساهمة المركز الوطني للاختبارات في تحقيق ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي من خلال تطبيق كافة المعايير المطلوبة، فما لم تتطرق أي دراسة سابقة لذلك حيث ارتكزت معظم الدراسات على توضيح مفاهيم ضمان الجودة، ومعايير الاعتماد فقط من الناحية النظرية. كما في دراسة (الطراونه،2010) ودراسة (القداح،2012).

المحور الثاني :معايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية: http://www.heac.org.jo/heac

تتبنى هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي اثني عشر معياراً تتماشى مع المعايير العالمية لضمان جودة التعليم العالي في المؤسسات التعليمية الأردنية، وهي:

(http://www.heac.org.jo/heac/)

1. رؤية المؤسسة ورسالتها وأهدافها والتخطيط.
2. البرامج التربوية وفاعليتها.
3. الطلبة والخدمات الطلابية.
4. أعضاء هيئة التدريس.
5. الإيفاد والبحث العلمي والإبداعات.
6. المكتبة ومصادر المعلومات.
7. الحاكمية والإدارة.
8. المصادر المالية.
9. المصادر المادية.
10. النزاهة المؤسسية.
11. التفاعل مع المجتمع.
12. إدارة ضمان الجودة.

ومن هنا يرى الباحثين من ناحية ربط معايير ضمان الجودة مع المركز الوطني للاختبارات في مؤسسات التعليم العالي في الأردن يتضح من خلال مدى تطبيق المركز للمعيار الثاني الذي يركز على البرامج التربوية وفاعليتها من خلال تنفيذ المتطلبات العامة والالتزام بتخطيط وتقييم البرامج التربوية وبرامج البكالوريوس (الدرجة الجامعية الأولى) وبرامج الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس، وهذا برز من خلال قيام المركز الوطني بإجراء الاختبارات وامتحان الكفاءة الجامعية بكافة مستوياته وهذا مطبق ومعمول به الآن وسيتم التطرق إلى دور المركز بالتفصيل بالمحور الثالث.

المحور الثالث: المركز الوطني للاختبارات

(ww.heac.org.jo)

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. (الطراونه، 2010) ومن هنا قامت هيئة الاعتماد لمؤسسات التعليم العالي بإنشاء المركز الوطني للاختبارات لتحقيق ضمان الجودة.

<u>أولا: النشأة</u>

أُنشئ المركز الوطني للاختبارات بموجب نظام رقم (75) لسنة 2008 بهدف الإسهام في ضمان جودة التعليم العالي، حيث يتولى المركز جميع ما يتصل بالاختبارات وأدوات القياس الخاص بمؤسسات التعليم العالي، سواء ما اتصل منها بمدخلاتها أو عملياتها أو مخرجاتها، وكذلك إعداد الاختبارات المتعلقة بضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، ومنح الرخص والاعتماد لخريجي البرامج الأكاديمية لهذه المؤسسات، كما ويُشكل كل من التدريب والبحث جانبين أساسيين من عمل المركز وذلك من خلال العمل جنباً إلى جنب مع الخبراء والمتخصصين في مؤسسات التعليم العالي والوزارات والمؤسسات الحكومية والخاصة في الأردن والعالم العربي والعالم بأسره.

<u>الرؤيا:</u>

أن يصبح المركز مكاناً للخبرة والريادة والإشراف على إجراءات التقويم وبناء وتطوير الاختبارات والتدريب عليها والنمو المهني بها في الأردن والعالم العربي.

<u>الرسالة:</u>

تعزيز النوعية والعدالة في إجراءات التقييم التي تُمارس في مؤسسات التعليم العالي والمؤسسات المهنية والحكومية في الأردن عن طريق توفير إجراءات تقييميه صادقة وعادلة، وإجراء البحوث والدراسات المتخصصة، وتقديم الخدمات ذات العلاقة، فخدمات المركز تركز على قياس المعارف والمهارات والكفايات والأداء المهني للأفراد والمؤسسات حيث يُسهم في تدعيم الجودة والنوعية، ويضمن تحقق النمو والتطور لعملياتها ومخرجاتها.

الهيكل التنظيمي لهيئة الاعتماد والمركز الوطني للاختبارات

القيم التي تُوجه عمل المركز:

جميع الخدمات التي يُقدمها المركز تنطلق من القيم الآتية:

1. الفورية في تلبية الحاجات الخاصة بالمؤسسات والوحدات الأكاديمية لمؤسسات التعليم العالي.
2. التعمق بتحليل النتائج وتفسيرها.
3. الالتزام بالوقت والدقة والثبات بالعمل.
4. توفير المعلومات وإتاحتها للأفراد الذين لهم حق الإطّلاع عليها وعدم السماح لمن ليس لهم حق في الإطّلاع عليها.
5. العاملون بالمركز ملتزمون بالعمل المثالي من خلال التزامهم بـــ:

* المهنية
* الاستجابة الفورية
* التعمق
* الجاهزية والتوفر
* التعامل بصداقة
* الحساسية لقضايا سرية المعلومات

أهداف المركز:

1. تطوير وبناء الاختبارات التي تُوفر المعلومات عماّ تحقق لخريجي البرامج الأكاديمية التي تُقدمها مؤسسات التعليم العالي من كفايات ومهارات لتأهيلهم للقيام بالأدوار المهنية المتوقعة منهم، الأمر الذي يُسهم في تقييم هذه البرامج، وإعطاء تغذية راجعة للقائمين عليها وللمجتمع عن سوية هذه البرامج وما تحتاج إليه من تعديل وتطوير من حيث مدخلاتها وعملياتها.
2. تطوير وبناء الاختبارات التي توفر معلومات عن الاستعداد الأكاديمي لدى الطلبة للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي الأمر الذي يُساعد القائمين على مؤسسات التعليم العالي في اتخاذ قرارات حول قبول الطلبة وتوزيعهم على التخصصات والبرامج الأكاديمية التي تُقدمها، بحيث يُحقق العدالة للطلبة، ويُسهم في استثمار الموارد الوطنية الأردنية في إعداد الكوادر المؤهلة، التي تُسهم بشكل فاعل في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية للأردن، وبشكل ينسجم مع توجهات عصر العولمة والاقتصاد المعرفي.
3. مأسسة إجراءات التقييم، وتوحيد مدلول الدرجات التي تُعطيها مؤسسات التعليم العالي لخريجيها، عن طريق توفير إجراءات معيارية مبنية على أدوات قياس ذات جودة عالية من حيث الصدق والثبات والموضوعية، مما يُتيح فرص إجراء المقارنات بين الإعداد الأكاديمي المتحقق لخريجي هذه البرامج، واعتماد معدلاتهم أساساً للمفاضلة العادلة بينهم لأغراض التعيين والقبول في برامج الدراسات العليا وغيرها من القرارات التربوية والمهنية المهمة، ويُمكن أن تسهم هذه الإجراءات في تصنيف مؤسسات التعليم العالي، ومنحها التراخيص والاعتماد وشهادات ضمان الجودة لبرامجها.
4. توفير المساعدة والاستشارات المهنية المتخصصة لمواجهة الحاجات والمشكلات والمتطلبات الخاصة بمؤسسات التعليم العالي والوزارات والمؤسسات الحكومية والخاصة لا سيما ما يتعلق منها ببناء الاختبارات وإجراءات التقويم والقياس من مثل: تقييم البرامج وإجراءاتها، وضمان الجودة للعمليات والمخرجات، وتقييم العاملين..... الخ.
5. توفير فرص التدريب المهني في مجال الاختبارات وأدوات القياس للعاملين في مؤسسات التعليم العالي والوزارات والمؤسسات الحكومية والخاصة الوطنية والعربية، من خلال عقد الورش والندوات المتخصصة، التي تُلبي حاجات ومتطلبات هذه الجهات في مجال الاختبارات والقياس والتقويم.
6. إخضاع العاملين في المجالات المهنية المختلفة لاختبارات معيارية مُعدة بشكل يعكس مقدار ما تحقق لهم من كفايات ومهارات مهنية، وتصنيفهم وفقاً لها، وبشكل يضمن العدالة والجودة والنوعية مما يُمّكن الهيئة من منحهم رخص مزاولة المهنة.
7. إجراء البحوث والدراسات المتخصصة في مجال بناء الاختبارات وأدوات القياس والتقييم وضمان الجودة بشكل ينسجم مع فلسفة هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي وضمان الجودة، ويُعزز ويُطور ميدان الاختبارات والقياس والتقويم بالأردن ويُفعّل إجراءاتها وتوظيف نتائجها، ويضمن الجودة والفاعلية بها.
8. بناء قاعدة من المعلومات حول مؤسسات التعليم العالي في الأردن، والأدب النظري الخاص بأدوات القياس والتقويم، وتوفير البرمجيات الحاسوبية المتخصصة في مجال بناء

الاختبارات والمقاييس وتوظيفها، بحيث تصبح مرجعية يُستعان بها من قبل جميع المهتمين بمجال الاختبارات والمقاييس والقياس والتقويم في الأردن والعالم العربي.

مهام المركز :

1. توفير الخدمات الخاصة بالاختبارات وعقدها.
2. بناء الاختبارات وبنوك الأسئلة.
3. توفير المعلومات والبرمجيات المتخصصة بالاختبارات.
4. توفير التصحيح الآلي والتفسير والتحليل الإحصائي.
5. توفير أدوات ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي.
6. إجراء الأبحاث والدراسات المتخصصة في مجال القياس والتقويم.
7. توفير أدوات القياس الخاصة بالاختيار والوضع ومنح الرخص والاعتماد.

برامج المركز الوطني للاختبارات :

1- برنامج اختبارات المستوى والقبول

يهدف هذا البرنامج إلى تطوير عدد من الاختبارات التي يمكن الاستعانة بها لقبول الطلبة في البرامج المختلفة التي تُقدمها مؤسسات التعليم العالي الأردنية، سواء أكانت على مستوى الدرجة الجامعية الأولى أم الثانية أم الثالثة، حيث يتوفر لها درجة عالية من الصدق والثبات والدقة التنبؤية، وذلك انطلاقاً من عدم الرضا عن اعتبار اختبار الثانوية العامة أساساً وحيداً للقبول في مؤسسات التعليم العالي الأردنية، والتباين في مدلولات المعدلات والدرجات التي تعطيها مؤسسات التعليم العالي الأردنية لخريجيها من الدرجة الجامعية الأولى أو الثانية، وضعف القدرة التنبؤية لها بدرجة تمشّي الطالب مع برامج الدراسات العليا التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي الأردنية، كذلك يتضمن هذا البرنامج وضع اختبارات للانتقاء المهني للمتقدمين للوزارات والمؤسسات العامة الأردنية، وتوزيعهم على المواقع الوظيفية المختلفة فيها بالتعاون معها، وذلك للتغلب على ضعف القدرة التنبؤية للمعدلات المتحققة للمتقدمين في الدرجات العلمية التي يحملونها، وتباينها من مؤسسة تعليمية إلى أخرى، حيث من المتوقع أن تأخذ هذه الاختبارات شكل القياس التكيفي المحوسب (Computerized Adaptive Testing) حيث يُسّهل مهمة تطبيقها واستخراج درجاتها وعدالتها ودقتها وتخفيف القلق والتوتر اللذين يُرافقان الاختبارات المعمول بها حاليا (امتحان الثانوية العامة)ويُقلل من الكلفة المادية العالية التي تتطلبها عملية تنفيذها، كما يقود ذلك إلى ضبط مؤسسات التعليم العالي لمدخلاتها، وحمل القائمين على العملية التعليمية في المدارس على ضبط مخرجاتهم وتطوير عملياتهم لتتمشى مع متطلبات البرامج الأكاديمية لمؤسسات التعليم العالي الأردنية بدلاً من القبول بهذه المخرجات كما تم إعدادها من قبل مؤسسات الإعداد.

2- برنامج اختبارات منح الرخص والاعتماد:

يهدف هذا البرنامج إلى تطوير اختبارات متخصصة في المجالات الأكاديمية والمهنية المختلفة التي تقدمها البرامج المختلفة لمؤسسات التعليم العالي، وذلك للوقوف على مستوى الكفاءة المعرفية المتحققة لهم، والعمل على منحهم رخص ممارسة المهن، واعتمادهم وتصنيفهم من حيث الكفاءة المهنية والأكاديمية لهم، وذلك بالتعاون مع مؤسسات التعليم العالي والنقابات والجمعيات المهنية، إذ يُمكن أن تتوزع الاختبارات على مجموعات من مثل اختبارات الأعمال الطبية، واختبارات لأعمال الهندسية، واختبارات الأعمال المكتبية والإدارية، واختبارات الأعمال الخدماتية، واختبارات الأعمال التعليمية...الخ ،حيث يُتوقع أن تأخذ هذه الاختبارات شكل الاختبارات المحوسبة المبنية على أساس الكفايات.

3- برنامج اختبارات الكفاءة المعرفية

يهدف هذا البرنامج إلى بناء اختبارات هدفها الوقوف على مستوى الكفاءة المعرفية المتحققة لخريجي البرامج الأكاديمية لمؤسسات التعليم العالي الأردنية، وذلك لغرض الوقوف على مستوى الجودة المتحققة لخريجي هذه البرامج بهدف مساعدة القائمين على هذه البرامج على تشخيص نواحي الضعف والقوة لخريجيهم، والحكم على عمليات هذه البرامج، واتخاذ القرارات الملائمة إزاءها، كما يُمكن أن توظف نتائج هذه الاختبارات لأغراض الاعتماد، ومنح شهادات ضمان الجودة، وتصنيف مؤسسات التعليم العالي تبعاً لدرجة جودة البرامج التي تُقدمها بناء على النتائج المتحققة لخريجي هذه البرامج.

4- برنامج الاستشارات والمساعدات الفنية:

هدف هذا البرنامج إلى الاستجابة المباشرة للحاجات والمشكلات والمتطلبات الخاصة بمؤسسات التعليم العالي والوزارات والمؤسسات العامة والخاصة كما تم تحديدها من قبل هذه الجهات. إذ تشمل المساعدات الفنية: التوجيه والدعم والاستشارات والتدريب في مجال التقويم للبرامج الأكاديمية، وبناء أدوات القياس وتصميم أنظمة وأدوات القياس وتقييم العاملين، كما ويتضمن عمل هذا البرنامج إصدار النشرات التثقيفية حول بعض قضايا القياس والتقويم، وتوفير المراجع المتخصصة بالقياس والتقويم والبرمجيات الحاسوبية الخاصة بالتحليل الإحصائي وبناء الاختبارات والمقاييس وبخاصة تلك المرتبطة بنظرية الاستجابة للفقرة.

5- برنامج التدريب :

يهدف هذا البرنامج إلى توفير فرص التدريب في مجال بناء الاختبارات والمقاييس وذلك لإعداد الكوادر البشرية المؤهلة في مجال الاختبارات وبنائها، وإجراء الدراسات التقويمية، بشكل ينسجم مع توجهات هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي والوزارات والمؤسسات الحكومية والخاصة الأردنية والعربية، حيث يتم ذلك عن طريق ورش العمل المتخصصة التي يعقدها المركز، وينفذها الخبراء المختصون في القياس والتقويم من داخل المركز ومن مؤسسات التعليم العالي الأردنية والعربية والعالمية، ويتم اختيار الموضوعات الخاصة بالتدريب بناءً على حاجات الجهة المستفيدة، واستجابة للحاجات التي تُبرزها نتائج لجان الاعتماد وضمان الجودة في هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي الأردنية، أو بناء على نتائج المسوحات التي يقوم بها المركز والخاصة بذلك.

6- برنامج البحث والدراسات:

يهدف هذا البرنامج إلى إجراء الدراسات والأبحاث المرتبطة بمجال القياس والتقويم، وبناء وتطوير الاختبارات والمقاييس بشكل يُسهم في تطوير الإجراءات والممارسات في البرامج السابقة لعمل المركز، وبما ينسجم مع حاجات هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي والوزارات والمؤسسات الحكومية والخاصة، بشكل يُسهم في تشكيل قاعدة من المعلومات، ويتم تنفيذ مهام هذا البرنامج بالتعاون مع أعضاء هيئة التدريس المختصين والخبراء في مؤسسات التعليم العالي والوزارات والمؤسسات الحكومية والخاصة.

7- امتحان الكفاءة الجامعية

يهدف امتحان الكفاءة الجامعية بصورته الجديدة إلى الوقوف على جودة مخرجات البرامج الأكاديمية لمؤسسات التعليم العالي الأردنية وليس للحكم على أداء الطلبة ومنحهم شهادات توثق الأداء الذي تحقق لهم، وذلك تحقيقاً للأغراض الآتية:

1. رسم السياسات الخاصة بالتعليم العالي من قبل الجهات ذات الصلة بجودة التعليم العالي ومؤسساته في الأردن، إذ يمكن من خلال نتائجه الوقوف على جوانب القوة وجوانب الضعف في تحقيق نتاجات التعلم العامة المتوقع من الطالب الملتحق في مؤسسات التعليم العالي تحقيقها، سواءً ما اتصل منها بالنتاجات العامة للتعليم العالي على مستوى مؤسسات التعليم العالي أم تلك الخاصة بعائلة التخصصات للمجال المعرفي، أم تلك النتاجات التخصصية التي تشكل خصوصية لكل تخصص ضمن كل عائلة من التخصصات، إضافة إلى مساعدة هذه المؤسسات على تحديد الإجراءات والسياسات الواجب اتخاذها للتغلب على نواحي الضعف وتعزيز نواحي القوة في جوانب الإعداد الذي تقدمه.
2. استخدامه كأحد الأسس المعتمدة لتصنيف التخصصات والبرامج في مؤسسات التعليم العالي الأردنية وإعطاء تغذية راجعة عن أدائها.
3. استخدامه كأساس للاعتماد وضمان الجودة، إذ سيشكل تحقق نتاجات التعلم للبرامج والتخصصات أحد المعايير الهامة، التي سيجرى بناءً عليها استمرارية اعتماد التخصصات والبرامج لمؤسسات التعليم العالي، ورفع الطاقة الاستيعابية لها، واتخاذ قرارات حول إيقافها أو سحب الاعتماد والترخيص لها من قبل الجهات المعنية بهذه القرارات.
4. خلق روح التنافس بين البرامج والتخصصات على تحقيق الجودة في مدخلاتها وعملياتها وبالتالي مخرجاتها، مما ينعكس إيجاباً على مستوى أداء مؤسسات التعليم العالي الأردنية.
5. استخدامه كأساس للمساءلة الموجهة للقائمين على البرامج والتخصصات في داخل المؤسسة التعليمية من جهة، ومن قبل وزارة التعليم العالي وهيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي من جهة أخرى.
6. توفير مؤشرات كمية ونوعية مستمرة تمتاز بالدقة والثبات والصدق والموضوعية عن أداء القائمين على التخصصات والبرامج التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي.

بنية الامتحان:

إن التصور الجديد لامتحان الكفاءة الجامعية يتمثل في أنه امتحان يركز على الكفايات *(Competency- Based Test)* أكثر من كونه اختباراً تحصيلياً *(Achievement Test)* يقيس معارف وحقائق ونظريات تم تعلمها من قبل الطالب واختبر بها واجتازها، إذ سيُركز الامتحان على نتاجات التعلم العامة والخاصة التي يتوقع من الطالب اكتسابها بعد الانتهاء من دراسة البرنامج الأكاديمي الملتحق به، والتي من شأنها حمله على لعب الأدوار المهنية المتوقعة في إطار التخصص الذي درسه بفاعلية، إذ ستكون المهمات الاختبارية غير موجهة لقياس مقدار الحصيلة المعرفية المتحققة للطالب، بل تقيس ما تحقق للطالب من المهارات والعمليات العقلية العليا، وقدرته على توظيفها في المواقف العملية الشبيهة بتلك المواقف التي من المتوقع منه

التعامل معها في مواقف العمل، وفي هذا السياق سيركز الامتحان على ثلاثة مستويات من الكفايات أو النتاجات كما هي موضحة أدناه:

أولاً: المستوى العام *(Macro- Level)*:

1. حيث يُركز هذا المستوى على النتاجات والكفايات العامة، التي يتوقع من جميع البرامج التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي (بغض النظر عن تركيزاتها) أن تطورها لدى خريجيها حتى يستطيعوا التمشي مع متطلبات الحياة المهنية والاجتماعية، بحيث يؤدون أدوارهم بفاعلية، وينخرطون في عملية التطوير والتعليم المستمر، وهي بشكل أساسي تشمل المهارات التي يُطلق عليها الفنون العقلية *(Liberal Arts)*

ثانياً: المستوى المتوسط *(Mid- Level)*:

1. يركز هذا المستوى من امتحان الكفاءة الجامعية على الكفايات ونتاجات التعلم التي يتوقع من عائلة التخصص (على مستوى الكلية) أن تعمل على تنميتها لدى الطلبة الخريجين، وهي تتمثل بالكفايات ونتاجات التعلم المشتركة لعائلة التخصصات التي تقع ضمن الحقل المعرفي واللازمة لممارسة الأدوار المهنية المناطة بخريجي تلك العائلة، بغض النظر عن التركيزات التي ينتمي إليها البرنامج الذي تخرج منه الطالب، إذ سيتم لأغراض امتحان الكفاءة الجامعية تقسيم التخصصات للبرامج التي تقدمها الجامعات الأردنية على مستوى البكالوريوس إلى ثلاث عشرة عائلة.

ثالثاً: المستوى التخصصي الدقيق *(Micro- Level)*:

يضم هذا المستوى نتاجات التعلم أو الكفايات الخاصة بكل تخصص دقيق للبرامج التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي الأردنية، والتي تقدم بأقسامها وكلياتها ومعاهدها المختلفة. إذ سيتم تحديد هذه المهارات والكفايات ونتاجات التعلم، من قبل لجان متخصصة بالتخصصات موضع الاهتمام، وسيتم تعميمها على القائمين على البرامج الأكاديمية الخاصة بها في الجامعات الأردنية، لمناقشتها وإبداء الاقتراحات حولها قبل اعتمادها بصيغتها النهائية، وسيُصار إلى وضع مهمات اختباريه لها تأخذ صيغ الأسئلة الموضوعية أو الإنشائية، بحسب ملاءمتها لقياس تلك المهارات والكفايات ونتاجات التعلم موضع الاهتمام، وسيتم توزيعها على أوراق اختباريه سيتقرر عددها والوقت المخصص لها، تبعاً لطبيعة المهارات والكفايات ونتاجات التعلم الخاصة بكل تخصص.

الإجراءات:

سيتم تنفيذ الامتحان ببُنيته المقترحة من قبل المركز الوطني للاختبارات التابع لهيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي، بالتعاون مع مؤسسات التعليم العالي ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي. إذ سيتم الاستفادة مما يتوفر لهذه الجهات من بنى تحتية وكوادر بشرية في المساهمة في الإشراف على تطبيق الأوراق الاختبارية، بالتعاون مع الكوادر البشرية العاملة بالهيئة إلى جانب اللجان الفنية للامتحان، وسيكون الامتحان على الأغلب محوسباً وله نماذج متعددة متكافئة، للمساهمة في تسهيل مهمة تطبيقه ومرونتها والتغلب على محاولات الغش، أو يتم عقد الامتحان لجميع المعنيين بالجلوس له في الوقت نفسه

الطلبة المعنيون بالجلوس للامتحان:

سيطبق امتحان الكفاءة الجامعية على عينة مسحوبة عشوائياً من بين مجموع الطلبة الملتحقين بكل تخصص، وممن هم في الفصل الذي يسبق تخرجهم، ويقدر حجمها ما بين (20%–30%)، حيث سيتم اختيار العينة من قبل المركز الوطني للاختبارات، وسيتم إبلاغ الجامعات بأسمائهم قبل شهرين من اليوم المحدد لجلوسهم للامتحان، إذ لا يتطلب الامتحان أي نوع من الإعداد المسبق، فهو يقيس مهارات وكفايات تراكمية تحققت للطالب خلال التحاقه بالجامعة.

صدرت بموجب قرار مجلس الهيئة (2013/4/95) بتاريخ (2013/2/3) ويعمل بها من تاريخ إقرارها.

ومن هنا يرى الباحثين أن العلاقة بين هيئة الاعتماد والمركز الوطني للاختبارات هو أن المركز جزء لايتجزأ من عمل هيئة الاعتماد وهو محور رئيسي في تنفيذ معايير ضمان الجودة وهذا يتضح من خلال الهيكل التنظيمي الذي يشير إلى طبيعة عمل المركز ومدى ارتباطه بالهيئة من خلال التشريعات والقوانين التي تحكم عمل الهيئة والمركز وأيضا يعتبر المركز أداة تقيميه لكافة البرامج المطبقة في المؤسسات التعليمية حيث يقوم المركز بإجراء كافة الاختبارات والامتحانات وبرامج التدريب والتقييم . حيث اطلع الباحثين على آلية إجراء امتحان الكفاءة لكافة المستويات والذي تم إجراؤه مؤخرا في كافة الجامعات الأردنية .

تعليمات مركز الاختبارات الوطني :مرفق بالملحق

النتائج والتوصيات :

النتائج :

توصل الباحثين إلى مجموعة من النتائج ومن أهمها:

- التركيز على معايير ضمان الجودة التي تخدم تطوير التعليم العالي باستمرار مستفيدين من التجارب الغربية واليابانية،

واهم المعايير التي لابد من وضعها كمرتكزات أساسية للبحث العلمي سواء النظري، والتطبيقي وإعطاءه التعزيز النوعي والمادي.

- لازال دور المركز الوطني للاختبارات مبتدئا حيث يتطلب منحه المساهمة الفعالة في تحقيق ضمان الجودة وتفعيل دوره بشكل اكبر.
- من أجل ضمان مستقبل واعد للتعليم العالي في الأردن هناك ضرورة للاستمرار في ضبط جودة التعليم للارتقاء بمستواه ليتواءم مع احتياجات سوق المحلية والإقليمية والعالمية . ويقع على عاتق مؤسسات التعليم العالي تهيئة البيئة المساعدة على تحسن جودة الأداء، وذلك يتطلب معايير ومقاييس مناسبة وتحقيق الحد الأدنى من المعايير لا تعتبر إلا نقطة البداية.

التوصيات :

- لا بد من العمل بصورة مستمرة على الارتقاء بمستوى الأداء الجامعي إلى أعلى درجات المعايير العلمية الخاصة بالأداء سواء المتعلقة بالمجال العام أو الخاص والذي ينعكس بصورة إيجابية على مخرجات مؤسسات التعليم الجامعي والبيئة المحيطة. لذلك لابد من تحقيق الأتي:

- لابد من وجود عملية تخطيط مستمر, تضمن تحقيق المؤسسة لرؤيتها ورسالتها وأهدافها, وأن تُقيّم باستمرار الدرجة التي تم فيها تحقيق رؤية المؤسسة ورسالتها وأهدافها.
- استمرارية التقييم المنظم للبرامج التربوية في ضوء الاحتياجات الخاصة.
- ضرورة تطوير معايير ضمان الجودة وتعديلها من خلال إعادة النظر في رؤية المؤسسة ورسالتها وأهدافها وتصميم المناهج الدراسية وطرق التعليم ومصادر التعلم والخدمات الطلابية لتتوافق مع تحديات العصر الحالي وتكون قادرة على الإيفاء بمتطلبات ومواصفات سوق العمل العالمي وإثبات جودتها وكفاءتها.
- ضرورة تفعيل ومتابعة انجازات المركز الوطني للاختبارات والتركيز على عمليات التقييم لمخرجات التعليم العالي من خلال امتحان الكفاءة لمعرفة نقاط الخلل والضعف حتى يتم تجنبه.
- أن تتبنى هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية عقد مؤتمرات دورية في موضوع الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة والجودة الشاملة في التعليم العالي، ويعقد دوريا بالشراكة مع الجامعات الأردنية الرسمية والأهلية بحيث يعقد كل سنة في جامعة.
- إجراء المزيد من الدراسات في مجال ضمان الجودة ومتابعة أداء المركز الوطني للاختبارات ومساهمته في تحقيق ضمان الجودة .

المراجع :

1. أبو الشعر، هند غسان،(2007)، "معايير الجودة المعتمدة في مؤسسات التعليم العالي: جامعة آل البيت في الأردن نموذجًا".
2. الخرابشة، محمد أمين، (2008)، "آلية حصول الجامعة على متطلبات الترخيص والاعتماد (التجربة الأردنية)، ورقة عمل غير منشورة مقدمة إلى: ورشة العمل الثاني ضمان جودة
3. سركيس، فيروز فرح، (2004)، هيئات الاعتماد في التعليم العالي
4. http://www.higher-edu.gov.lb/WS1-P3.htm
5. الطراونه، اخليف (2010) ضبط الجودة في التعليم العالي وعلاقته بالتنمية، للأسبوع العلمي الأردني الخامس عشر: (العلوم والتكنولوجيا: محركان للتغيير) المنعقد في الفترة الواقعة ما بين 10 –2010/5/12.
6. القداح، محمد، (2012): ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي (بناء أنموذج مقترح) المؤتمر العربي الدول الثاني لضمان جودة التعليم العالي، الجامعة الخليجية – البحرين، 2012.
7. كعواشي، عبد العالي، (2007)، "نموذج تقييم مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي"، مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، عمان، الأردن، العدد المتخصص رقم (4) بعنوان: الجودة في التعليم العالي في الوطن العربي.
8. مصطفى، عبدالعظيم السعيد،2009، الجودة والاعتماد في مؤسسات التعليم في مصر وبعض الدول العربية والاجنبية (دراسة تحليلية)، المؤتمر السنوي الدولي الاول – العربي الرابع) الاعتماد الاكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم في الفترة 8–9 ابريل 2009.
9. موقع هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي في الأردن. http://www.heac.org.jo/heac/ تاريخ الزيارة 1–12–2014.

الملحق (1)

تعليمات المركز الوطني للاختبارات رقم (1)

الصادرة بموجب المادة (7/ي) من قانون هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي رقم (20) لعام 2007 وتعديلاته والمادة (5) من نظام المركز الوطني للاختبارات رقم (75) لسنة 2008

المادة (1)		**تسّمى هذه التعليمات (تعليمات المركز الوطني للاختبارات)في هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي ويُعمل بها اعتباراً من تاريخ صدورها**
المادة (2)		**يكون للكلمات والعبارات التالية حيثما وردت في هذه التعليمات المعاني المخصصة لها أدناه، ما لم تدل القرينة على غير ذلك.**
		الهيئة : هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي. **المركز** : المركز الوطني للاختبارات. **الرئيس** : رئيس الهيئة . **المجلس** : مجلس الهيئة. **المدير** : مدير المركز
المادة (3)		يعتبر المركز وحدة من وحدات هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي ويرتبط إدارياً بالرئيس.
المادة (4)		يهدف المركز إلى الإسهام في ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي وذلك من خلال توليه المسؤوليات المتصلة بإعداد الاختبارات وبنائها والإشراف على تطبيقها لتخدم مؤسسات التعليم العالي.
المادة (5)	أ-	يكون للمركز مجلس يتكون من (7) سبعة أعضاء ويتم تشكيله بناءً على قرار من الرئيس، على النحو الآتي : 1. رئيس الهيئة/ رئيسا لمجلس المركز. 2. عضو من مجلس الهيئة. 3. أمين عام وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. 4. عضوان اكاديميان من ذوي الخبرة والاختصاص. 5. امين عام ديوان الخدمة المدنية او وزارة العمل. 6. مدير المركز / مقرراً.
	ب-	يتولى مجلس المركز المهام الآتية: 1. رسم السياسات العامة واتخاذ القرارات بما يتعلق بمهمام المركز وخططه العامة. 2. إقرار الخطط والمشاريع الخاصة بالمركزالتي يتقدم بها المدير. 3. مناقشة الجوانب المالية للمركز والتقرير السنوي وإقرارهما. 4. مناقشة القضايا التي يعرضها مدير المركز والتنسيب بها لمجلس الهيئة لاقرارها.
	ج-	يجتمع مجلس المركز مرة واحدة في الشهر على الأقل بناءً على دعوة من رئيس المجلس أو كلما دعت الحاجة إلى ذلك.
المادة (6)		يجوز للمركز منح الشهادات والوثائق المتصلة بنتائج الاختبارات والورش والدورات التي يعقدها.
المادة (7)		يتقاضى المركز أجوراً مقابل الخدمات والأعمال التي يقوم بها، وتحدد وفقاً للتعليمات المالية المعمول بها بالهيئة.
المادة (8)		تتكون ايرادات المركز من: أ- المبلغ الذي يرصد في ميزانية الهيئة لهذا الغرض. ب- الإيرادات الناتجة عن تقديم الاستشارات والخدمات الفنية والدراسات. ج_بدلات التقدم للاختبارات التي يعقدها المركز. د- التبرعات والهبات والمساهمات المقدمة من مؤسسات محلية أو عربية أو أجنبية للمركز بما ينسجم مع التشريعات النافذة في الهيئة.
المادة (9)		ينفذ المركز مهامه وأنشطته من خلال لجان تضم في عضويتها: أ- الكوادر العاملة في الهيئة.

		ب- أعضاء هيئة التدريس والعاملون في الجامعات الأردنية وغيرهم من ذوي الاختصاص. ج- كفاءات وخبرات من الدول العربية والأجنبية والتي يرى المركز الحاجة إلى التعاقد معها جزئياً أو كلياً.
المادة (10)		يصرف للمكلفين باللجان المشار لهم في المادة التاسعة مكافآت مالية مقابل عملهم وفقاً للتعليمات المالية المعمول في الهيئة.
المادة (11)		يقدم المركز خدماته واستشاراته الفنية والتدريبية وفقاً لاتفاقيات ينسب بها المدير إلى المجلس لإقرارها.
المادة (12)		ينشئ المركز البرامج التي تحقق أهدافه بعد موافقة المجلس.
المادة (13)		يبت المجلس بأي أمور أخرى لم ترد في هذه التعليمات.
المادة (14)		الرئيس ونائبه ومساعداه والمدير مسؤولون عن تنفيذ هذه التعليمات.

صدرت هذه التعليمات بموجب قرار مجلس الهيئة رقم (2013/3/57) تاريخ 2013/1/27 ويعمل بها من تاريخ إقرارها.

إطار مقترح لتطبيق المعايير الوطنية لضمان جودة التعليم بالجامعات السودانية – بالتطبيق على كليات إدارة الأعمال–

الدكتور الفاتح الأمين عبد الرحيم الفكي
كلية العلوم والدراسات الإنسانية – الدوادمي/ جامعة شقراء
drfatohey@yahoo.com
الدكتور محمد أحمد حمدتو
كلية العلوم والدراسات الإنسانية – الدوادمي/ جامعة شقراء
hamto1977@hotmail.com

الدكتور خضر الصديق محمد أحمد
كلية العلوم والدراسات الإنسانية – الدوادمي/ جامعة شقراء
khidirsi6@gmail.com
الدكتور أحمد إدريس عبده
أستاذ إدارة الأعمال المساعد/ جامعة نجران
khaledediriss@yahoo.com

الملخص:

تناولت الدراسة موضوع إطار مقترح لتطبيق المعايير الوطنية لضمان جودة التعليم بالجامعات السودانية بالتطبيق على كليات إدارة الأعمال. وتمثلت مشكلة الدراسة في أن وزارة التعليم العالي السودانية قد أصدرت دليلاً للمعايير الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي إلا أن هذا الدليل يفتقر للآليات والنماذج التي تساهم في تطبيق هذه المعايير على أرض الواقع. وتهدف الدراسة بشكل رئيسي إلى توضيح أهمية وجود المعايير الوطنية ودورها في تحقيق الجودة، وكذلك محاولة وضع إطار يمكن من خلاله التطبيق الفعلي للمعايير الوطنية بما يضمن تحقيق الجودة بمؤسسات التعليم العالي.

تمّ إتباع المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة،حيث تمّ في الجانب النظري من الدراسة مراجعة الأدبيات ذات الصلة بالتقويم والاعتماد الأكاديمي وذلك من خلال استعراض التجارب الدولية والإقليمية والعربية في مجال الاعتماد الأكاديمي، وكذلك عرض أهم الدراسات التي تناولت تصميم نماذج لتطبيق معايير ضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي، وذلك لاستخلاص النتائج التي تفيد في بناء النموذج المقترح في الدراسة لتطبيق المعايير الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في السودان. أما الجانب الميداني فقد اشتمل على بناء أداة الدراسة والمتمثلة في تصميم استبيان تضمن العوامل أو المتغيرات الرئيسية والفرعية التي لها دور في تصميم نماذج محددة تساعد على تطبيق المعايير الوطنية من قبل أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعات السودانية، وقد تضمن الاستبيان متغير تابع يتمثل في التطبيق الفعال للمعايير الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي، وأربعة متغيرات رئيسية (مستقلة) هي: دليل المعايير الوطنية لضمان جودة التعليم في مؤسسات التعليم العالي في السودان، معيار ضمان الجودة،و معيار التعليم والتعلم، و معيار النشر والبحث العلمي.

وتوصلت الدراسة للعديد من النتائج أهمها: تتوافق المعايير الوطنية لضمان الجودة مع المعايير الدولية للاعتماد الخارجي، كما أن تصميم نماذج محددة يساهم في التحقق من تطبيق المعايير الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي.

ومن أبرز توصيات الدراسة، ضرورة اعتماد نماذج محددة يسهل تطبيقها على كافة مؤسسات التعليم العالي السودانية وتخدم تحقيق المعايير الوطنية، إنشاء وكالة متخصصة بكل جامعة تُعنى بشؤون التطوير والجودة، الاهتمام بتدريب الأساتذة في مجال الجودة.

الكلمات المفتاحية: *الجودة، البرنامج، المعايير، الجامعة، إدارة الجودة الشاملة.*

1- المقدمة:

إنّ العولمة نتجت عنها ظاهرة التنافس العالمي، وهذا الأمر يستوجب من كافة المؤسسات على اختلاف أنواعها وأشكالها ومجالاتها أن تسعى لتحقيق الجودة التي تضمن لها أداء الأعمال والبقاء في ظل تلك الظاهرة، والتعليم العالي وما يشمله من مؤسسات ليس ببعيد عن تلك الظاهرة، إذ فرضت العولمة على المؤسسات التعليمية ضرورة القيام بمراجعة برامجها الأكاديمية بشكل مستمر والتحقق من جودة مخرجاتها. وهذا يدفع بالضرورة إلى إيجاد معايير اعتماد عامة وخاصة تجعل تلك المؤسسات قادرة على المنافسة والتميز ومن ثم الاستمرارية. ولتحقيق الجودة لابد من توافر مجموعة من المعايير والتي تُعنى بالجانب المؤسسي والبرامجي.

لذلك تعتبر المعايير الوطنية لضمان جودة التعليم الجامعي متطلباً أساسياً لتحقيق مستويات الجودة على المستويين البرامجي والمؤسسي. وتسعى مؤسسات التعليم العالي بشقيها الحكومي والأهلي إلى الحصول على الاعتماد الدولي. وتمثل المعايير الوطنية وبما توفره من إرشادات تطبيقية للأدلة والشواهد خطوة أساسية للتحقق من الجودة ومن ثم الحصول على الاعتماد الدولي والاعتراف بما تقدمه من خدمات.

كما أنّ الاعتماد الخارجي لبرامج المؤسسات التعليمية يمثل أحد الغايات التي تسعى لها مؤسسات التعليم العالي بشقيها الحكومي والأهلي، ويتطلّب ذلك بالضرورة الفهم الجيد لمتطلبات الاعتماد الخارجي، كذلك ضرورة أن تخدم المعايير الوطنية التي يتم تبنيها

ووضعها من قبل الدولة اتجاه تحسين وضبط الجودة على أساس أن الاعتراف الخارجي يعتمد بالدرجة الأولى على مدى جودة مؤسسات التعليم العالي وما تقدمه من برامج تتفق مع المعايير الدولية. ولتنفيذ أو تطبيق معايير ضمان الجودة يتطلب الأمر وضع إطار محدد يعمل على التأكد من استيفاء مؤسسات التعليم العالي للمتطلبات التي تحددها معايير ضمان الجودة؛ ويمثل هذا الإطار محور اهتمام هذا البحث.

2- خلفية المشكلة:

إنّ التوسع الذي شهده السودان في مجال التعليم العالي تطلّب ضرورة التأكد من جودة مؤسسات التعليم العالي، وقد تمّ إصدار مجموعة من المعايير الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في السودان في يوليو 2012م، وتتمثل مشكلة البحث الأساسية في أنّ هذا الدليل لم يوضح آليات أو نماذج التطبيق أو التأكد من تطبيق هذه المعايير من قبل مؤسسات التعليم العالي. ويمكن إبراز مشكلة الدراسة بالأسئلة الآتية:

1- هل المعايير الوطنية لضمان جودة التعليم العالي مطبقة في كافة الجامعات في السودان؟
2- ما هي آليات تطبيق تلك المعايير على المؤسسات القائمة حالياً والمتوقعة مستقبلاً؟
3- هل تفي المعايير الوطنية الصادرة من الهيئة العليا للتقويم والاعتماد بمتطلبات الاعتماد الأكاديمي الخارجي؟
4- ما هي الآلية اللازمة لإلزام مؤسسات التعليم العالي في السودان بتفعيل المعايير الوطنية لضمان الجودة بما يضمن التوثيق الكامل لمتطلبات هذه المعايير؟

3- أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في كونها تتناول المعايير الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في السودان وكذلك محاولة وضع إطار يُمكّن من تطبيق هذه المعايير على أرض الواقع. كما تكمن أهمية الدراسة من كونها تتناول النماذج التي تساعد في تطبيق معايير ضمان جودة التعليم على أرض الواقع، بما يؤهل الجامعات السودانية موضع الدراسة تحقيق أعلى مستويات الجودة في العملية التعليمية، ومن جانب آخر تتركز الأهمية من كون أن تطبيق المعايير يساهم في تحقيق جودة التعليم. بالإضافة إلى ندرة الدراسات في هذا الموضوع في السودان لحداثة المعايير الوطنية لضمان جودة التعليم العالي.

4- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى إلقاء الضوء على دليل المعايير الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في السودان، وتوضيح الدور المنتظر منها في تحقيق وضبط الجودة كأساس للاعتماد الخارجي. ويمكن تحقيق ذلك من خلال الأهداف الفرعية التالية:

1- توضيح أهمية المعايير الوطنية ودورها في تحقيق الجودة.
2- إلقاء الضوء على متطلبات الاعتماد الأكاديمي الخارجي، ومدى إيفاء المعايير الوطنية لمتطلبات الاعتماد الخارجي.
3- محاولة التعرف على مدى وضوح سياسة ونشر ثقافة الجودة في كل من الجامعة والكلية والقسم
4- وضع إطار يُمكن من خلاله التطبيق الفعلي للمعايير الوطنية بمؤسسات التعليم العالي في السودان.

5- أسئلة الدراسة:

1- هل تتوافق المعايير الوطنية لضمان الجودة مع المعايير الدولية للاعتماد الخارجي؟
2- هل تتوفر لدى الجامعات موضع الدراسة سياسات واضحة لنشر ثقافة الجودة؟
3- هل يُساعِد تصميم نماذج محددة في التحقق من تطبيق المعايير الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في السودان؟

6- منهجية الدراسة:

تمّ إتباع المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة،حيث تمّ في الجانب النظري من الدراسة مراجعة الأدبيات ذات الصلة بالتقويم والاعتماد الأكاديمي وذلك من خلال استعراض التجارب الدولية والإقليمية والعربية في مجال الاعتماد الأكاديمي، وكذلك عرض أهم الدراسات التي تناولت تصميم نماذج لتطبيق معايير ضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي، وذلك لاستخلاص النتائج التي تفيد في بناء النموذج المقترح في الدراسة لتطبيق المعايير الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في السودان. أما الجانب الميداني فقد اشتمل على بناء أداة الدراسة والمتمثلة في تصميم استبيان تضمن العوامل أو المتغيرات الرئيسية والفرعية التي لها دور في تصميم نماذج محددة تساعد على تطبيق المعايير الوطنية من قبل أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعات السودانية، وقد تضمن الاستبيان متغير تابع يتمثل في التطبيق الفعال للمعايير الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي، وأربعة متغيرات رئيسية (مستقلة) تتمثل في:

أولاً: دليل المعايير الوطنية لضمان جودة التعليم في مؤسسات التعليم العالي في السودان.
ثانياً: معيار ضمان الجودة.
ثالثاً: معيار التعليم والتعلم.
رابعاً: معيار النشر والبحث العلمي.

وتحتوي هذه المتغيرات على عدد 39 متغيراً فرعياً، وصمم الاستبيان على مقياس Likert ذو الخمس درجات، حيث تمثل الدرجة 1 عدم الموافقة الكاملة والتي تشير إلى مستوى ضعيف جداً... إلى الدرجة 5 والتي تمثل الموافقة الكاملة والتي تشير إلى مستوى مرتفع جداً. وتمّ استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية لأغراض تحليل نتائج الاستبيان واختبار القدرة التفسيرية للنموذج المقترح؛ وتمثلت هذه الأساليب في:

1- للتحقق من ثبات أداة الدراسة استخدم اختبار معامل (Cornbach's Alpha) باعتباره مؤشراً للتجانس الداخلي، واختبار (Friedman Chi Square)

2- ولحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لجميع متغيرات النموذج المقترح تم استخدام (Frequency Analysis)

3- لمعرفة وتحديد دلالة الفروق المرتبطة بالمتغيرات الوصفية لعينة الدراسة تم استخدام (One- Way Anova)

وتتناول الدراسة عدد من الجامعات السودانية الحكومية والأهلية وكذلك الكليات الأهلية، ونظراً لاتساع عينة الدراسة فقد اقتصرت على عدد تسعة جامعات حكومية وجامعتان أهلية، وكلية أهلية واحدة. موزعة على أربع ولايات- والملحق رقم (2) يوضح عينة الدراسة وتوزيعها الجغرافي. وتم اختيارها بطريقة عشوائية. وتجدر الإشارة إلى أن عدد الجامعات الحكومية هو 27 جامعة وعدد الجامعات الأهلية هو 5 جامعات. بالتالي العدد الكلي للجامعات يساوي 32 جامعة وان نسبة الجامعات محل العينة إلى العدد الكلي للجامعات تساوي 38 %. و تم توزيع 210 استبيان استرد منها 126 بنسبة 60%.

وتم استبعاد الكليات الأهلية لعدة أسباب منه:

(أ) أن هذه الكليات في غالبها تعتمد على التعيين الجزئي أو التعاون بالساعات للكثير من أساتذة الجامعات السودانية.

(ب) إدراج هذه الكليات ضمن عينة المجتمع سيؤدي إلي التكرار في العينة.

(ج) الكثير من هذه الكليات يتركز مجال عملها خارج عمل كليات إدارة الأعمال فمنها الصحية والتقنية والدعوية. أما فيما يتعلق بجعل كلية الشرق الأهلية ضمن الجامعات الأهلية فكان للمبررات التالي:

1- تعبر كلية الشرق الأهلية من أوائل الكليات التي أنشئت مع التوسع في ثورة التعليم العالي في السودان. بل هي أقدم من عدد من الجامعات الأهلية.

2- برنامج العلوم الإدارية فيها من أقدم البرامج التي تأسست في بداية تسعينيات القرن الماضي.

3- لديها توسع كبير في المباني وتم تأسيس كليات جديدة من اجل الشروع للتحول إلي جامعة.

4- تمتلك بنيات أساسية كبيرة مثل القاعات والمعامل والساحات والأراضي والمرافق والتجهيزات الأخرى.

5- **حدود الدراسة:**

المكانية: الجامعات الحكومية والأهلية بجمهورية السودان، كليات إدارة الأعمال والعلوم الاقتصادية، وتمثلها: جامعة كسلا، النيلين، القرآن الكريم، أم درمان الإسلامية، بحري، الجزيرة، شندي، وادي النيل، السودان للعلوم والتكنولوجي. والجامعات الأهلية وتمثلها: جامعة العلوم والتقانة، جامعة أم درمان الأهلية. أما الكليات الأهلية تمثلها كلية الشرق الأهلية.

الزمنية: 2014 م

6- **الدراسات السابقة:**

1- دراسة (عطية والزهران،2008م):

تناولت الدراسة نموذج مقترح لتقييم جودة البرامج المحاسبية من منظور الاعتماد الأكاديمي؛ هدفت الدراسة إلى اقتراح نموذج يهدف على تقييم جودة البرامج المحاسبية من منظور الاعتماد الأكاديمي، واختبار هذا النموذج من خلال دراسة ميدانية لاستطلاع آراء خريجي أحد البرامج المحاسبية بالجامعات السعودية ، ولتحقيق هذا الهدف سعت الدراسة إلى تحقيق عدد من الأهداف الفرعية منها مراجعة وتحليل أهم التجارب الدولية والعربية في مجال الاعتماد الأكاديمي، ومراجعة وتحليل الدراسات السابقة ذات العلاقة بالاعتماد الأكاديمي المحاسبي، وبناء النموذج المحاسبي واختباره.

توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها؛ حقق مستوى التدريس والتعلم مستوى جودة متوسطة بنسبة 57,6% من العينة، أما فيما يتعلّق بكفاءة الخطة الدراسية من حيث مراعاتها للتطورات التكنولوجية الحديثة وعدم حاجة خريج البرنامج لدورات إضافية بعد التخرج وكذلك مراعاة تطوير الخطة على فترات زمنية فقد حقق المعيار جودة متوسطة بنسبة 63%. ومن أبرز توصيات الدراسة البدء ودون تأخير في عملية التقويم الذاتي للبرامج المحاسبية. يجب على البرامج المحاسبية أن تولي عناية خاصة لدراسة عناصر المنافع والتكاليف المصاحبة للاعتماد الأكاديمي. إنشاء قاعدة بيانات تحوي كافة البيانات الخاصة بالبرنامج بمجرد اتخاذ قرار البدء في إجراءات الحصول على الاعتماد الأكاديمي بهدف التأكد من وجود الوثائق الدالة على اتفاق مخرجات البرنامج مع أهدافه.

2- دراسة (قدومي،2008)

تناولت هذه الدراسة موضوع (التعرف على مدى تطبيق ركائز ضمان الجودة في الأقسام الأكاديمية لكليات المال والأعمال)؛ حيث ركزت هذه الدراسة جل اهتمامها حول كيفية تطبيق ركائز ضمان الجودة المعتمدة من قبل صندوق الحسين للإبداع ولجان ضمان الجودة البريطانية والأمريكية .وبعض الأقسام الأكاديمية، وأجرت مقارنة بين نتائج فحص داخلية وأخرى خارجية متعلقة بمستوى هذا التطبيق، وتمكنت من تحديد مكونات الركائز الضعيفة نسبيًا التي بحاجة إلى المزيد من العناية والاهتمام. ولأغراض التحليل تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبارT، فتبين، إمكانية الاعتماد على جهات داخلية جنبًا إلى جنب مع جهات فحص خارجية للتعرف على المواقع المتصفة بالضعف بالقوة. أظهر التحليل أن المقيم الداخلي لا يقل كفاءة في تقييم التطبيق الذاتي لضمان الجودة. فهو لا يميل إلى الإفراط أو المحاباة، علاوة على أنه الأكثر معرفة بالقيم والثقافة المحلية والمحافظة عليها ويدرك تمامًا أن قوة الارتباط بين ما يحدث أكاديميًا وبين ما يجري في قطاع الأعمال هو محور ضمان الجودة .ينجح المقوم الداخلي وفق رؤى هذه الدراسة وغيرها من الدراسات السابقة في اعتبار ضمان الجودة موضوع اهتمام مؤسسي، وضرورة الابتعاد عن توجيه الانتقادات والاتهامات.

3- دراسة (بدري، عنتر، 2007م):

تناولت الدراسة موضوع خبرات بعض دول شرق آسيا في تطبيق نظام الاعتماد بمؤسسات التعليم الجامعي وإمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر (رؤية مستقبلية) وهدفت هذه الدراسة إلي التوصل لرؤية من أجل تطبيق نظام الاعتماد بمؤسسات التعليم العالي الجامعي بجمهورية مصر العربية، من خلال التعرف على واقع الجهود المصرية المبذولة في مجال الجودة والاعتماد وإمكانية الإفادة من تطوير نظام الاعتماد بمؤسسات التعليم العالي المصري، وقد توصلت هذه الدراسة إلي رؤية من خلال عدة محاور وهي فلسفة الرؤية المستقبلية وإجراءات ومتطلبات تطبيق نظام الجودة والاعتماد، من أجل تحقيق الأهداف بأعلى كفاءة وفي أقرب وقت.

4- دراسة (Motwani , 1995):

بعنوان تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم جهود حديثة واتجاهات مستقبلية، فقد اشتملت الدراسة النظرية أربعة اتجاهات للجودة في التعليم وهي التعريف والإجراءات، والدراسات المعيارية، والنماذج التصورية والتطبيق والتقويم، واحتوت الدراسة أيضاً على مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم وهي الوعي والالتزام، 2- الكشف عن حركة مؤسسات التعليم العالي من خلال بحوث التقويم بشقيه المؤسسي والبرامجي.

والتخطيط، تطبيق البرنامج والتقويم والاتجاهات المستقبلية لتلك النواحي المقترحة.

تتفق جميع هذه الدراسات مع الدراسة في تناولها لموضوع ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، إلا أن محور الاختلاف بين هذه الدراسات والدراسات السابقة في كون هذه الدراسة تسعى إلى محاولة تقديم إطار يشمل عدد من النماذج والتي تُساعد في التطبيق والمتابعة السليمة لاستيفاء مؤسسات التعليم العالي في السودان لمتطلبات المعايير الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي والتي أصدرتها الهيئة العليا للتقويم والاعتماد في السودان في العام 2012م.

7- تنظيم الدراسة:

تمّ تقسيم الدراسة إلى مقدمة والدراسات السابقة وعدد من المحاور، على النحو الآتي:

المحور الأول: المعايير الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في السودان

المحور الثاني: التجارب الدولية والعربية في مجال التقويم والاعتماد الأكاديمي.

المحور الثالث: الدراسة الميدانية.

المحور الرابع: الإطار المقترح لتطبيق المعايير الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في السودان.

المحور الأول: المعايير الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في السودان:

سوف يتم تناول هذا المحور من خلال

1-1 استعراض عام للمعايير الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في السودان.

2-1 مجالات ومحاور معايير ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في السودان.

1-1 استعراض عام للمعايير الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في السودان:

أُنشئت هيئة التقويم والاعتماد الأكاديمي في السودان بموجب القرار الوزاري رقم (9) لسنة 2003م وفقاً لأحكام المادة (21) (1) (أ) من المرسوم الجمهوري رقم (12) لسنة 2001م والمرسوم الجمهوري رقم (34) لسنة 2005م لتكون أحد روافد المجلس القومي للتعليم العالي والبحث العلمي فيما يتعلق بالتقويم وضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي في السودان. وتتمثل أهداف الهيئة العليا للتقويم والاعتماد في (الهيئة العليا للتقويم والاعتماد، 2012) في:

1- نشر ثقافة التقويم وضمان الجودة والاعتماد.

3- المساهمة الفاعلة في تحسين وتوفير جودة أداء مؤسسات التعليم العالي والتأكد من تطبيق نظم ضمان الجودة تحقيقاً لرسالتها وأهدافها.

4- دعم ومساندة مؤسسات التعليم العالي للقيام بعمليات التقويم الذاتي.

تجدر الإشارة إلى أنّ للسودان تجربة لا يمكن إغفالها في ضمان جودة التعليم العالي حيث تميّز التعليم العالي في السودان ومنذ نشاته باعتماد مبدأ الجودة في جميع مؤسساته، حيث وضعت لبنة الجودة في أوائل القرن الماضي ورسخت هذه المبادئ خلال العقود التي تلت ذلك وتمثل ذلك في إتباع العديد من الآليات منها على سبيل المثال (الهيئة العليا للتقويم والاعتماد، 2012، ص3):

1- اعتماد التميز الأكاديمي للطلاب كشرط وحيد للقبول بمؤسسات التعليم العالي.

2- التقيد بشروط وضوابط محددة في تعيين وترقية أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم.

3- الاهتمام بدعم الطلاب وتوفير الخدمات الجامعية لهم.

4- قيام مجالس الأقسام والكليات والأساتذة بتصميم البرامج والمناهج والمقررات مع المراجعة والتقويم والتحديث المستمر.

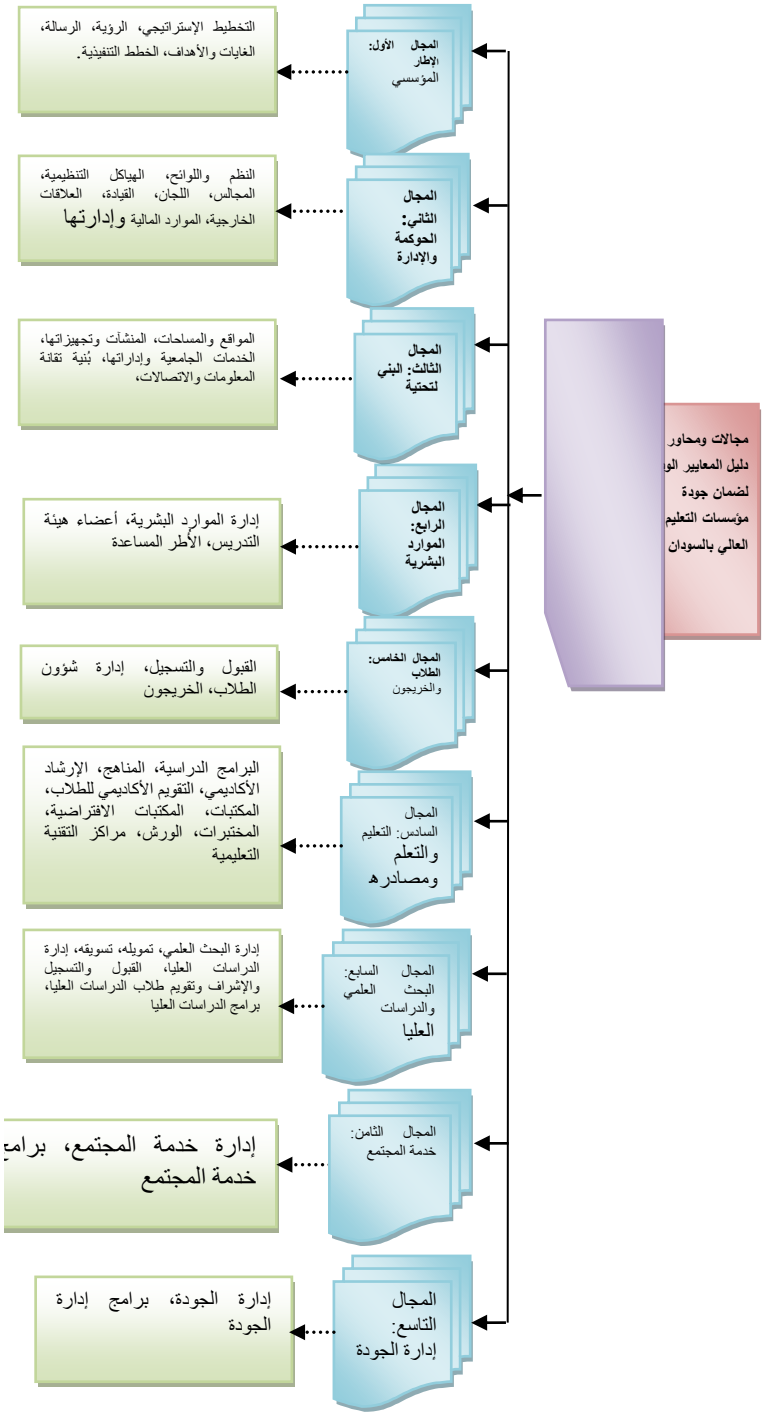
5- اعتماد التقويم الخارجي الدوري للبرامج والمناهج الدراسية وللطلاب بمشاركة ممتحنين خارجيين من أفضل الجامعات البريطانية والأمريكية والأوروبية وغيرها.

6- توفير بُنى تحتية وتقنية ومصادر تعلم توائم أعداد الطلاب وتفي باحتياجاتهم.

2-1 مجالات ومحاور معايير ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في السودان:

تتكون مجالات ومحاور معايير ضمان الجودة التي أوضحها الدليل الصادر من الهيئة العليا للتقويم والاعتماد كما في الشكل رقم (1). ويلاحظ من هذا الشكل وما يوضحه من محاور ومجالات أنها تتشابه إلى حد كبير مع التجارب العربية والإقليمية والعالمية في مجال ضمان الجودة والاعتماد، لذلك يمكن القول بأنّ هناك توافق بين المعايير الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في السودان مع المعايير العالمية والإقليمية والعربية. لكن ما ينقص هذه المعايير هي الآلية الملائمة لتطبيقها، وفي هذا المجال يمكن الاستفادة من تجارب الدول السابقة في هذا المجال، حيث يُلاحظ على الدليل الصادر من الهيئة العليا للتقويم والاعتماد افتقاره للنماذج التي يجب تطبيقها من قبل الجامعات سواء فيما يتعلق بالدراسة الذاتية للبرامج أو للمؤسسة، أو نموذج لتوصيف المناهج الدراسية، أو نموذج للبرنامج؛ أي أن الدليل جاء بشكل عام دون الدخول في تفصيل لكيفية التأكد من استيفاء هذه المعايير من قبل مؤسسات التعليم العالي، وتسعى هذه الدراسة إلى وضع إطار عام لإعداد نماذج يمكن من خلاله تحقيق هذه المعايير حتى يسهل تطبيقها على مستوى مؤسسات التعليم العالي، وأن تكون هذه النماذج لتوحيد العرض لكافة الجامعات مما يسهل معه إمكانية التطوير المستقبلي لضمان أداء الخدمات التعليمية بالجودة التي تسعى إليها هذه المعايير.

شكل رقم (1): مجالات ومحاور معايير ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في السودان



المصدر: الهيئة العليا للتقويم والاعتماد، دليل المعايير الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في السودان، 2012، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي- السودان

المحور الثاني: التجارب الدولية والعربية في مجال التقويم والاعتماد الأكاديمي:

سوف يتم تناول هذا المحور من خلال:

2-1 التجارب الدولية.

2-2 التجارب العربية.

2-3 مقارنة بين المعايير الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في السودان والمعايير الدولية:

2-4 مقومات نجاح تطبيق الجودة والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي.

2-1 التجارب الدولية في التقويم والاعتماد الأكاديمي:

سوف نتناول التجربة الأمريكية والبريطانية لتمثيل التجارب الدولية على النحو التالي:

2-1-1- تجربة الولايات المتحدة الأمريكية في التقويم والاعتماد الأكاديمي:

تعتبر التجربة الأمريكية تجربة متميزة وفريدة في مجال الاعتماد الأكاديمي وذلك لأنّ الجامعات الأمريكية هي التي تسعى طوعاً للحصول على اعتراف أكاديمي من أحد مؤسسات الاعتماد بالولايات المتحدة وهي ست مؤسسات والتي تضم اتحادات الكليات والمدارس العليا في الولايات المتحدة (عطية، زهران،2008: ص10)، وهذه المؤسسات الست تعتبر جهات غير حكومية تعمل كل واحدة بشكل منفرد ولكنها تتعاون مع بعضها البعض. وقد أصدرت الجمعية الأمريكية لكليات ومدارس الأعمال (The Association to Advance Collegiate Schools of Business) دليل اشتمل على ست معايير أساسية هي الرسالة والأهداف، وتنمية أعضاء هيئة التدريس، والمساهمات الفكرية، والمسؤوليات وإدارة الموارد، والطلاب، ومحتوى الخطة الدراسية وتقييمها.

2-1-2 تجربة المملكة المتحدة في التقويم والاعتماد الأكاديمي:

حركة الاعتماد في بريطانيا تعتبر الأحدث مقارنةً مع التجربة الأمريكية، وقد تمّ إسناد هذه المسؤولية عام 1992 لمجالس تمويل التعليم العالي في إنجلترا وويلز حيث تقوم هذه المجالس بتقييم نوعية التعليم في مؤسسات التعليم العالي التي تقوم بتمويلها، وفي عام 1995م أعيد النظر في الطريقة المتبعة في التقييم بحيث تحقق ثلاثة أغراض (عطية، زهران،2008: ص 12) هي:

أ- تشجيع التحسين والتطوير.

ب- توفير معلومات فاعلة للجمهور حول نوعية التعليم العالي بناءً على الأهداف والأغراض كما تحددها المؤسسة.

ت- ضمان الحصول على مردود ذي قيمة للمال العام الذي يستثمر في التعليم العالي.

وفي عام 1997م انتقلت هذه المسؤولية إلى وكالة ضمان الجودة للتعليم العالي (Quality Assurance Agency) وهي هيئة تهدف إلى غرس وتعزيز ثقة الجمهور في جودة التعليم العالي وهي هيئة غير حكومية وتعمل كهيئة أهلية.

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 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 والنظرة 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- التسهيلات المادية	- تناسبها مع طبيعة العملية التعليمية. - تنمية وإشباع الناحية الجمالية.
6- النظام الإداري	- توافر المعلومات اللازمة لتشغيل وإدارة النظام. - التوجه نحو سوق العمل. - المناخ الجيد لممارسة الأنشطة الرياضية والفنية. - كفاءة وفعالية النظام الإداري وكيفية تلقى الشكاوى والتعامل معها.

وتتركز إجراءات توكيد الجودة المتبعة في بريطانيا على خضاع مؤسسات التعليم العالي البريطانية والتي تجاوز عددها 181 مؤسسة (عطية، زهران،2008:ص12) إلى عمليات التقويم الخارجي التي تركز على:

أ- تقويم جودة المواضيع الدراسية حيث تقوم لجنة فنية مشكلة من قبل وكالة توكيد الجودة بزيارة ميدانية للجامعة للتحقق من بنود التقويم الذاتي التي قدمتها الجامعة-تتمثل هذه البنود في: تصميم الخطة الدراسية وتنظيم محتوى المنهج، طرق وأساليب التدريس والتعلم والتقييم، أساليب دعم وإرشاد الطلاب، مستويات أداء وتقدم الطلاب، مصادر التعلم والتعليم، إدارة الجودة والتحسين وأساليب تطوير الأداء النوعي للبرنامج-.

ب- المراجعة المؤسسية للجامعة حيث يتولى فريق المراجعة الخارجية عملية التأكد من جودة التعليم في الجامعة بعد الإطلاع على التقويم الذاتي الذي قدمته الجامعة (Chenge,2003) وقد أصدرت وكالة ضمان الجودة للتعليم العالي ستة معايير لتقييم البرامج العلمية والتي يوضحها الجدول رقم (1).

الجدول رقم (1-2): معايير تقييم البرامج العلمية

مما سبق يمكن القول بأن إدارة الجودة الشاملة والاعتماد تعمل على تفادى ضيق النظرة والعمل على قياس مخرجات التعليم الجامعي المتمثلة في توافر خصائص معرفية ومهارات سلوكية ليس للمستفيدين فحسب، بل يمتد قياس جودة الخدمة إلى جودة عناصر تقديم الخدمة التعليمية على مستوي المؤسسات التعليمية.

2-2 التجارب العربية في مجال التقويم والاعتماد الأكاديمي:

سوف نكتفي بتجربة المملكة العربية السعودية، كنموذج للتجارب العربية في هذا المجال.

تمّ إنشاء الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية في العام 2004م؛ وهي هيئة مستقلة وقد بدأت في تنفيذ برامجها للتقويم والاعتماد في العام 2006م، وقد أوصت الهيئة بضرورة إنشاء وحدة لتوكيد الجودة بهدف التقويم والاعتماد في كل جامعة لضبط الجودة للبرامج الأكاديمية المختلفة بالجامعات السعودية, وقد مرت عملية تطوير نظام الجودة بعدد من المراحل والتي قام بها الهيئة وذلك على النحو الآتي (عطية، زهران، 2008: ص14):

المرحلة الأولى: تطوير المعايير وعمليات الجودة والاعتماد ثم استطلاع آراء العاملين بالمجال عن طريق مجموعة من ورش العمل.

المرحلة الثانية: إجراء دراسة استطلاعية لتطبيق المعايير الجديدة على بعض الجامعات وإجراء الدراسة الذاتية ثم التقويم الخارجي من قبل فريق من الخبراء من خارج المملكة. كما شملت هذه المرحلة تنفيذ عدة ورش عمل مستقلة وتكونت كل ورشة عمل من ثلاثة مستويات تدريبية حيث شمل المستوى الأول التدريب العام على مفاهيم ومعايير الاعتماد، والمستوى الثاني شمل الاعتماد المؤسسي، والمستوى الثالث شمل الاعتماد البرامجي، ويلي ذلك البدء في عملية التقويم الذاتي.

المرحلة الثالثة: التطبيق الكامل للنظام لاعتماد المؤسسات والبرامج بعد التأكد من تطبيق المؤسسات لنظم جودة داخلية ومراجعة الاعتماد كل سبع سنوات.

بناءً على التجارب الدولية والعربية في مجال التقويم والاعتماد؛ يمكن القول أن الاعتماد هو الوسيلة المثلي للتحقق من ضمان جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها الجامعات، وأيضاً هو وسيلة للحصول على شهادات الاعتراف (المحلية، الإقليمية، العالمية) بجودة الخدمات التعليمية التي تقدمها جامعة ما. بل إن تحقيق أهداف الجامعة والمستفيدين لا يمكن أن تتحقق إلا باعتماد منهج الجودة والاعتماد الأكاديمي كمنهج عالمي حديث لتحقيق الأهداف.

2-3 مقارنة بين المعايير الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في السودان والمعايير الدولية:

سوف تستند هذه المقارنة على الشكل رقم(1) ومقارنته بتجارب بعض الدول للتثبت من مدى التوافق بين المعايير الوطنية لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي السودانية والمعايير الدولية في ذات المجال. ويتضح من الشكل أنه يوضح مجالات ومحاور معايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، وبمقارنته مع التجربة الأمريكية نجد أن:

1- يتفق محور الإطار المؤسسي والذي يشمل التخطيط الإستراتيجي والرؤية والرسالة والغايات والأهداف والخطط التنفيذية مع معيار الرسالة والأهداف الأمريكي، وتمتاز التجربة السودانية باشتمال المحور على عنصري التخطيط الإستراتيجي والتنفيذي.

2- يتفق محور الحوكمة والإدارة مع المعيار الأمريكي الذي يتعلق بالمسئوليات وإدارة الموارد،كما يتفق المحور الثالث من الدليل السوداني مع جزئية هذا المعيار المتعلقة بإدارة الموارد، في حين نجد أن الدليل السوداني أفرد معياراً منفصلاً للبنى التحتية، وهو يمثل ميزة نسبية للمعايير السودانية.

3- يتفق المجال الرابع الذي يتناول إدارة الموارد البشرية والذي يشمل أعضاء الهيئة التدريسية والأطر المساعدة مع المعيار الأمريكي الذي يتناول تنمية أعضاء هيئة التدريس.

4- يتوافق المجال الرابع الذي يتعلق بالطلاب والخريجين مع متطلبات المعيار الأمريكي الخاص بالطلاب.

5- هناك اتفاق تام بين المجال السادس الذي يغطي التعليم والتعلم مع المعيار الأمريكي الذي يتناول محتوى الخطة الدراسية وتقييمها.

6- وفيما يتعلق بالمجال السابع فهو يتوافق مع المعيار الأمريكي الذي يتناول المساهمات الفكرية، وإن كان دليل المعايير الوطنية السوداني قد توسع في تناول هذا المعيار. أضف لذلك أن الدليل قد تفرد بتناول مجال إدارة الجودة وبرامجها.

وعند مقارنة الشكل مع التجربة البريطانية نجد أن هناك توافق تام في الجوانب السابقة، وتمتاز التجربة البريطانية بتهيئة مؤسسات التعليم العالي لعمليات التقويم الخارجي في الجانب البرامجي والمؤسسي، حيث ينصب محور الاهتمام في الجانب البرامجي على المجالات التي يوضحها الشكل رقم(1). كما تمتاز التجربة البريطانية بتفصيل المعايير وهذا من شأنه المساهمة في التطبيق الفعّال لهذه المعايير بما يضمن تحقيق مستويات الجودة المنشودة.

خلاصة ذلك يستنتج الباحثون بأن هناك توافق تام بين المعايير الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في السودان مع المعايير الدولية في ذات المجال، وهذا من شأنه يستدعي ضرورة الاستفادة من تجارب الدول السابقة في وضع آليات لتنفيذ هذه المعايير على أرض الواقع.

2-4 مقومات نجاح تطبيق الجودة والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي:

يمكن إبراز أهم مقومات نجاح تطبيق نظام الجودة والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي في الآتي **(David & Harold , 2000:18):**

1. تعزيز ثقافة الجودة والاعتماد الأكاديمي بين العاملين في المؤسسة ويتحقق ذلك من خلال نشر الوعي المجتمعي العام بقيمة الجودة والسعي نحو تحقيقها في حياة الأفراد والرغبة في تحقيق ارفع مستويات الأداء.
2. نشر ثقافات أخرى مساندة يلزم تأكيدها وإشاعتها بين مختلف العاملين بالمؤسسة منها مثل ثقافة التواصل المعرفي، ثقافة الثواب والعقاب، ثقافة الصدق مع الذات، ثقافة العمل المنتج والإنجاز، ثقافة الجدارة والأهلية.
3. اعتماد معيار الكفاءة والخبرة فقط في اختيار قيادات العمل لضمان تحقيق جودة الأداء.
4. وضع خطة تدريبية لتوعية العاملين في داخل المؤسسة على التقويم الذاتي والقدرة على مراجعة النفس والرغبة الجادة في ذلك.
5. إشراك عمداء الكليات ورؤساء الأقسام والمراكز في اختيار العمليات المراد تحسينها.
6. التعرف على اتجاهات العاملين نحو تطبيق الجودة من خلال:
   أ- استطلاع أراء العاملين نحو تطبيق الجودة.
   ب- دراسة وضع العاملين في الجامعة وإمكانية التطبيق.
   ج- دراسة اللوائح التنظيمية والقواعد الأساسية المنظمة لأعمال الجامعة.
   د- دراسة الإمكانيات المادية والبشرية للجامعة.
7. ويمكن بالإضافة لما سبق إضافة مقوم آخر يتمثل في توفير نماذج محددة تعين في تطبيق المعايير المتعلقة بضمان الجودة، بالإضافة إلى أنّ مثل هذه النماذج من شأنها أنْ ساعِد في تدعيم الأدلة التي يجب أن تتوفر لأغراض المراجعة الداخلية والخارجية، حيث أنّ مثل هذه النماذج من شأنها أن تعمل على تشجيع أعضاء هيئة التدريس على الاحتفاظ والتوثيق للأدلة والشواهد التي تدعم المزاعم التي ترد بهذه النماذج أو التقارير التي يتم إعدادها مثل تقرير التقويم الذاتي.

المحور الثالث: الدراسة الميدانية:

لاختبار إمكانية تطبيق النموذج المقترح في الواقع العملي تم تصميم استبيان اشتمل على قسمين الأول يستطلع رأي المبحوثين عن مكونات الدليل الوطني لمعايير ضمان الجودة واشتمل هذا القسم على أربعة محاور، أما القسم الثاني اشتمل على محور واحد فقط والذي يمثل المتغير التابع والمتمثل في ضعف التطبيق الفعال لمعايير ضمان الجودة.

مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة في أساتذة الجامعات السودانية، وتم توزيع أداة الدراسة والمتمثلة في الاستبيان باستخدام أسلوب التوزيع المباشر وبواسطة مجموعة من المتعاونين، وأدى هذا الأسلوب إلى الحصول على نسبة ردود مناسبة لأغراض الدراسة بلغت 126 استبيان، والجدول رقم 1-3 يوضح أعداد المبحوثين، كما أن الملحق رقم (2) يوضح الجامعات التي تم استهدافها بأداة الاستبيان، وتوزيعها الجغرافي.

مقياس صدق وثبات الاستبيان:

لقياس صدق وثبات الاستبيان تم استخدام معامل كرونباخ، والجدول رقم (2-3) يوضح وجود درجة صدق عالية لدى أفراد العينة حيث بلغ معامل الصدق الكلي للمحاور الخمسة (0.98)، والجدول رقم 3-3 يوضح معامل الصدق لكل محور من المحاور الخمسة

أساليب المعالجة الإحصائية:

تمت معالجة البيانات وفقاً للبرنامج الإحصائي (SPSS)، حيث استخدمت الأساليب الآتية:

1- تحديد معامل ثبات الدراسة باستخدام معامل ألفا كرونباخ.
2- المتوسط الحسابي الموزون، حيث لكل عبارة خمسة مقاييس.

وهي من (5) إلى الرقم (1)، والجدول التالي يوضح ذلك:

الرمز	المعنى اللغوي للرمز	الدرجة	الوزن المنسوب لقياس المتوسط
م.ب	موافق بشدة	5	5.00------4.21
م	موافق	4	4.20------3.41
ي	محايد	3	3.40------2,61
غ.م	غير موافق	2	2.60------1.81
غ.م.ب	غير موافق بشدة	1	أقل من 1.81

المصدر: إعداد الباحثون

الانحراف المعياري ويستخدم لتحديد مقدار التشتت لإجابات المبحوثين وذلك لكل عبارة عن المتوسط الحسابي، بحيث إذا كان الانحراف المعياري أقل من (1) فإنّ ذلك يشير إلى تركيز الإجابات وعدم تشتتها عن المتوسط أي أن استجابات أغلبية أفراد العينة متقاربة. وإذا كان الانحراف المعياري أكبر من أو يساوي (1) فإن ذلك دليل على تشتت الإجابات وعدم تركزها . والجداول التالية توضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري

يتضح من الجدول 4-3 وجود اهتمام من قبل أساتذة الجامعات السودانية بالمعايير الوطنية، ويتضح من الجدول أن المتوسط العام 3.55 وهذا يدل على حرص الأساتذة بشكل عام على الإلمام بالمعايير الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي.

كما يوضح الجدول رقم 5-3 مدى التزام الجامعات بمعايير ضمان الجودة وتتفق نتائج هذا الجدول مع الجدول السابق، إذ أن إلمام الأساتذة بمعايير ضمان الجودة يُسهّل التزام الجامعات بالمعايير الوطنية ويُمكنّها من تطبيقها، ويوضح الجدول أن المتوسط العام 4.06

أما الجدول رقم 6-3 يوضح مدى التزام الجامعات السودانية بمعايير التعليم والتعلم، وتتفق نتائج هذا الجدول مع الجدول رقم 5-3، حيث بلغ المتوسط العام 3.75 ، وهذا مؤشر لسعي الجامعات لتحقيق مستويات الجودة المطلوبة.

يوضح الجدول رقم 7-3 مدى التزام الجامعات السودانية بمعيار البحث والنشر العلمي، و واضح من المتوسط العام لهذا المحور (3.90) مدى اهتمام الجامعات بهذا المحور. ويتضح من ذلك أن الجامعات السودانية المستهدفة في عينة الدراسة تساعد في النشر العلمي كأحد معايير ضمان الجودة، وربما يرجع ذلك للاهتمام بالجودة على مستوى الدولة.

يوضح الجدول رقم 8-3 محور ضعف التطبيق لمعايير ضمان الجودة، ويتضح من إجابات المبحوثين أن هناك مشاكل مرتبطة بالتطبيق الفعال لمعايير ضمان الجودة، إذ أن هذه المعايير ينقصها بعض النماذج التي من شأنها المساعدة في تطبيق المعايير بشكل فعّال، بالإضافة إلى ضرورة الاهتمام بالجودة من أعلى قمة إدارية إلى أدنى مستوى إداري، ويوضح الجدول أن المتوسط العام 3.59

المحور الرابع: الإطار المقترح لتطبيق المعايير الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في السودان

يتكون الإطار المقترح لتطبيق المعايير الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في السودان من ثلاث مكونات أساسية والتي يوضحها الشكل رقم (2). وتمّ استنتاج مكونات هذا النموذج من التجارب العربية والدولية ويمكن توضيح مكونات هذا النموذج على النحو التالي:

أولاً: النواحي الهيكلية والتنظيمية: قصد الباحثون من هذا الجانب ضرورة الاهتمام بعملية ضمان الجودة كوظيفة ملازمة لكافة الهياكل الإدارية والتنظيمية بالمؤسسات التعليمية؛ حتى تأخذ الصفة الرسمية في الهيكل التنظيمي هذا من جانب؛ ومن جانب آخر تأخذ صفة الإلزام باعتبارها نظاماً واجب التطبيق وليس أمام المؤسسة التعليمية حرية الأخذ أو عدم الأخذ به. ويتطلب ذلك بالضرورة أن يُفرد له حيزاً في الهيكل التنظيمي للمؤسسة التعليمية ليس بكونه جهة استشارية ولكن كجهة تنفيذية مُناط بها التحقق من استيفاء متطلبات الجودة لكل من البرامج التي تقدمها المؤسسة التعليمية وكذلك الجانب المؤسسي. ويقترح الباحثون لتحقيق ذلك:

- إنشاء وكالة على مستوى الجامعة تكون معنية بشؤون الجودة.
- إنشاء وكالة على مستوى الكليات.
- تشكيل فرق الجودة والتقويم الذاتي على مستوى الأقسام التي تتكون منها الكليات.

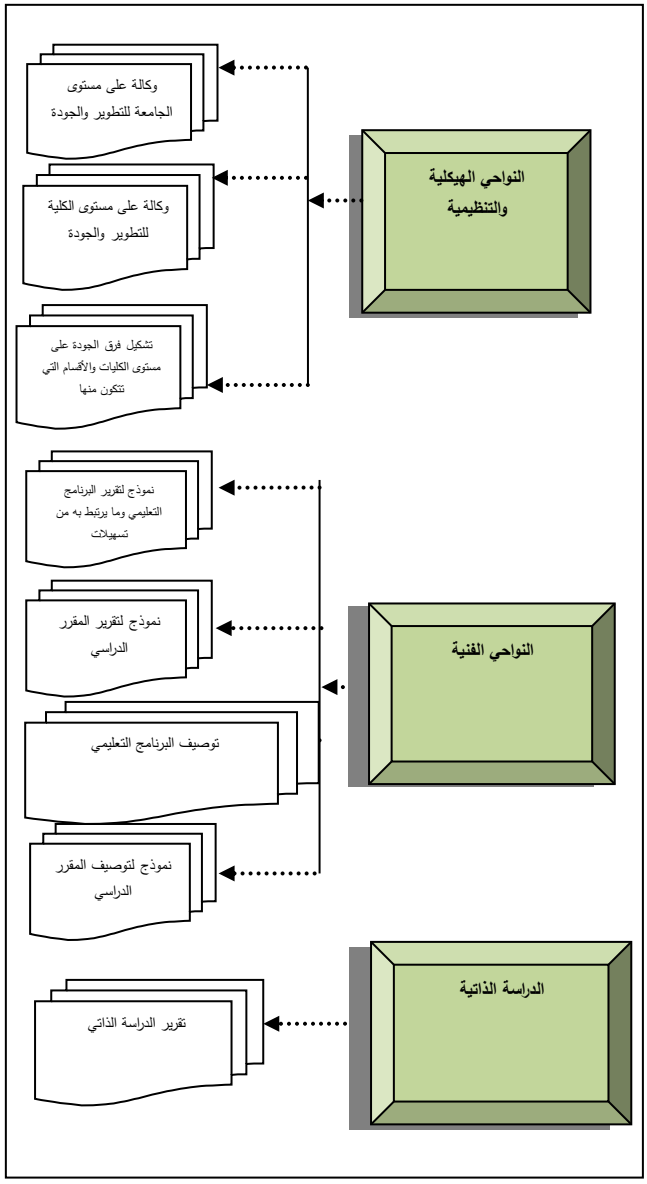
ثانياً: النواحي الفنية: وهي تتناول الإجراءات التي من شأنها مساعدة مؤسسات التعليم العالي في استيفاء متطلبات معايير ضمان الجودة التي تتعلق بكل من الجانب البرامجي والمؤسسي. وبالتركيز على الجانب البرامجي فإن هذه الدراسة تقترح الإجراءات التالية والتي من الممكن أن تخدم مؤسسات التعليم العالي في التطبيق الفعّال لمعايير ضمان جودة التعليم، والتحديد المسبق لهذه الإجراءات من شانه المساهمة في تحديد آليات التنفيذ:

1- التأكد من أن المنهج العلمي يساهم في زيادة إلمام الطلاب بالمعارف الأساسية التي يستهدفها البرنامج، ويمكن للتحقق من ذلك تصميم نموذج لتوصيف البرنامج يكشف عن هذه العلاقة.

2- ضرورة التأكد من تغطية المنهج العلمي، ويمكن لتحقيق هذا الإجراء تصميم نموذج لتقرير المقرر الذي يتم تدريسه.
3- التأكد من مناسبة المقرر للقدرة الاستيعابية للطلاب، ويمكن التحقق من ذلك من خلال تصميم نموذج استبيان لاستطلاع آراء الطلاب.
4- التحقق من المستوى العلمي وكفاءة أعضاء هيئة التدريس والمستوى الأخلاقي، ويمكن التحقق من ذلك من خلال وضع آلية للتأكد من شروط الاختيار والتعيين لأعضاء الهيئة التدريسية بمؤسسات التعليم العالي، وإجراء مراجعة لملفات الأساتذة.
5- التحقق من سلامة أسلوب التقويم، وذلك من حيث الموضوعية والاتساق ودرجة الموثوقية والشمول وعدم التركيز على التلقين والتركيز على القدرة التحليلية والتفكير الانتقادي، ويمكن استيفاء هذا الإجراء من خلال تصميم نموذج لتوصيف المقرر على أن يشمل بالإضافة للوصف الاستراتيجيات المختلفة للتدريس والتقييم التي سوف يتم إتباعها للتحقق من المعارف والمهارات المختلفة. ويمكن لأغراض التحقق مقارنته مع نموذج تقرير المقرر.
6- تصميم نموذج لملف متكامل لكل مقرر بحيث يشمل هذا الملف في الحد الأدنى: التوصيف، والتقرير الخاص بالمقرر، ونسبة تقدم الطلاب في المقرر، ونماذج من الأسئلة المستخدمة في المحاضرات والاختبارات، والإجابات النموذجية، وطريقة التقويم المتبعة، واستراتيجيات التدريس، والمشاكل التي واجهت الأستاذ أثناء التدريس وكيف تم التغلب عليها، وتلك المشاكل التي تعذر عليه حلها، و كذلك أن يشمل أي مقترحات بشأن تطوير محتوى المقرر ليتواكب مع الواقع العملي.

ثالثاً: الدراسة الذاتية: يقترح الباحثون أن يتم إشاعة ثقافة التقويم الذاتي كوسيلة سليمة لتصحيح الأخطاء الناتجة من التنفيذ للبرنامج بشكل عام، وتلك المتعلقة بضمان جودة التعليم. لذلك يقترح أن يتم إجراء دراسة ذاتية دورية لكافة البرامج التي تقدمها كليات إدارة الأعمال. ولتحقيق ذلك الإجراء يقترح تصميم نموذج موحد لإعداد تقرير الدراسة الذاتية، وهذا التقرير يمثل الأساس بالضرورة للتخطيط الاستراتيجي للمؤسسة التعليمية لأنه يشمل كافة نقاط القوة والضعف، وكذلك يوضح الفرص وكيفية الاستفادة منها وكذلك يوضح المهددات المحتملة وكيفية العمل على تلافيها، وبعبارة أدق فإن اعتماد مثل هذا النموذج يعتبر أساس للتحليل الاستراتيجي المعروف بالتحليل الرباعي (***SWOT***) ***Strengths, weaknesses, opportunities and threats***

شكل رقم (2): مكونات الإطار المقترح لنماذج تطبيق المعايير الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي



إعداد الباحثون 2014

خلاصة ذلك فإن النموذج المقترح ليكون فاعلاً يتطلّب ذلك:

1- تصميم نموذج لتوصيف البرنامج يشمل كافة المعارف التي يستهدفها ومواصفات الخريج المطلوبة، والمجالات التي تميز البرنامج، والإمكانيات المادية والبشرية.
2- تصميم نموذج لمصفوفة البرنامج توضح بالتفصيل الغرض من كل مقرر (إكساب معارف أساسية أم ثانوية).
3- تصميم نموذج لتوصيف المقرر بحيث يشمل في الحد الأدنى متطلبات المنهج العلمي والمرجع العلمي، وأسلوب التقويم، والاستراتيجيات المتبعة لإكساب المعارف والمهارات المختلفة والقيم السلوكية والأخلاقية.

4- تصميم نموذج لتقرير المقرر يوضّح مدى الالتزام بتغطية المنهج، وكذلك التقدم والتطور في العملية التعليمية للمقرر، والمشاكل التي تواجه تنفيذ المقرر والمقترحات لحلها.
5- تصميم استبيان لاستقصاء آراء الطلاب عن المقررات والبرنامج الذي يدرسونه ومدى مساهمته في إثراء الجانب المعرفي لهم. والاستفادة من ذلك كتغذية راجعة في تحسين جودة المقررات.
6- تصميم استبيان لاستقصاء آراء الخريجين لمعرفة مدى استفادتهم من البرنامج في حياتهم العملية، والتعرف على المشاكل التي تواجههم لتكون أساساً في تعديل البرنامج بما يتوافق وسوق العمل. وذلك للاستفادة منه في تطوير وتحسين جودة البرنامج.
7- تصميم استبيان لاستقصاء آراء الطلاب حول الخدمات المساندة المقدمة لهم وعملية الإرشاد الأكاديمي.

تجدر الإشارة إلى إن هذا المقترح لم يغطي كافة المعايير المتعلقة بضمان الجودة، ولكنه يوفر أساساً يمكن الاسترشاد به عند تصميم إطار لبقية المعايير.

مناقشة النتائج:

يلاحظ من الجدول رقم (1-4) ما يلي:

إجابات أفراد العينة عن السؤال الأول كانت محايدة بمتوسط 3.1 وبمستوى معنوية 0.001، أما إجابات أفراد العينة عن السؤال الثاني كانت بالموافقة بمتوسط 3.52 وبمستوى معنوية 0.003، وبالنسبة لإجابات أفراد العينة عن السؤال الثالث كانت بالموافقة بمتوسط3.67 وبمستوى معنوية 0.004، وبخصوص إجابات أفراد العينة عن السؤال الرابع كانت بالموافقة بمتوسط3.67 وبمستوى معنوية 0.004، وأخيراً فإن إجابات أفراد العينة عن السؤال الخامس كانت بالموافقة بمتوسط3.82 وبمستوى معنوية 0.157، ونستنتج من ذلك أن لدى أساتذة الجامعات في العينة المبحوثة لديهم إلمام بالمعايير الوطنية لضمان الجودة. ولعل هذا الإدراك مرده الدورات التدريبية وورش العمل والتنوير الذي تقوم به وزارة التعليم العالي والجامعات بهذا الخصوص.

و يلاحظ من الجدول رقم (2-4) ما يلي:

إجابات أفراد العينة عن السؤال الأول كانت موافق بشدة بمتوسط 4.36 وبمستوى معنوية 0.00، أما إجابات أفراد العينة عن السؤال الثاني كانت موافق بشدة بمتوسط 4.35 وبمستوى معنوية 0.065، وبالنسبة لإجابات أفراد العينة عن السؤال الثالث كانت موافق بشدة بمتوسط 4.44 وبمستوى معنوية 0.00، وبخصوص إجابات أفراد العينة عن السؤال الرابع كانت بالموافقة بمتوسط 3.50 وبمستوى معنوية 0.001، وأخيراً فإن إجابات أفراد العينة عن السؤال الخامس كانت بالموافقة بمتوسط3.65 وبمستوى معنوية 0.001، من ذلك نستنتج أن هناك التزام مؤسسي بتحسين جودة التعليم كما أن هناك اهتمام بمشاركة الجميع في عملية التقويم الذاتي، بالإضافة لتوافر معايير أساسية متفق عليها لتقييم الأهداف المحققة. وهذا في الواقع يساهم في ضمان الجودة.

من الجدول (3-4) نجد أنّ: إجابات أفراد العينة عن السؤال الأول كانت موافق بمتوسط 3.71 وبمستوى معنوية 0.00، أما إجابات أفراد العينة عن السؤال الثاني كانت محايد بمتوسط 3.17 وبمستوى معنوية 0.088، وبالنسبة لإجابات أفراد العينة عن السؤال الثالث كانت موافق بمتوسط 3.71 وبمستوى معنوية 0.00، وبخصوص إجابات أفراد العينة عن السؤال الرابع كانت محايد بمتوسط 2.93 وبمستوى معنوية 0.00، أما إجابات أفراد العينة عن السؤال الخامس كانت بالموافقة بمتوسط 3.78 وبمستوى معنوية 0.00، والإجابات عن السؤال السادس كانت محايدة بمتوسط 2.87 وبمستوى معنوية 0.185، أما السؤال السابع كانت الإجابات بالموافقة بمتوسط 3.75 وبمستوى معنوية 0.00، أما إجابات السؤال الثامن والتاسع والعاشر كانت الموافقة بشدة وبمتوسطات على التوالي 4.41، 4.63، 4.48 وبمستوى معنوية 0.00 لكل سؤال. من ذلك نستنتج أن هناك التزام بمعيار التعليم والتعلم، إلا أن هناك مشكلة تتعلق بمعايير رقابة الجودة ومراجعة الأداء، ويعزي الباحثون ذلك لعدم وجود نماذج محددة يتم الاستناد عليها عند مراقبة الأداء وإجراء المراجعة الدورية. وقد يكون السبب في ذلك النقص، حداثة تطبيق تجربة ضمان الجودة في الجامعات السودانية. وتركيز اهتمامها في هذه المرحلة على إنزال المفاهيم الأساسية.

من الجدول (4-4) نجد أنّ: إجابات أفراد العينة عن السؤال الأول والثاني كانت موافق بشدة بمتوسط 4.33 ، و4.44 على التوالي وبمستوى معنوية 0.046، و0.00 على التوالي، أما إجابات أفراد العينة عن السؤال الثالث والرابع والخامس والسادس والسابع كانت موافق بمتوسط 3.53، 3.71، 3.77، 3.87، 3.65 على التوالي وبمستوى معنوية 0.00،0.001، 0.00، 0.013، 0.01 على التوالي نستنتج من ذلك أن ما يخصص للنشر العلمي من قبل الجامعات موضع الدراسة بحاجة إلى زيادة، فالجامعات تشجع على النشر العلمي ولكنها تخصص مبالغ مالية بالمقابل أقل من الجهد المطلوب من الأساتذة. كما تظهر هذه النتيجة ضعف تمويل البحث العلمي في موازنة الدولة وهي مشكلة مشتركة لمعظم الجامعات العربية

من الجدول (5-4) نجد أنّ: إجابات أفراد العينة عن السؤال الأول وحتى التاسع كانت موافق بمتوسط 3.76 ، و3.84، 3.63،

3.78، 3.78، 3.90، 3.78، 3.76، 3.87 على التوالي وبمستوى معنوية 0.447،و 0.00 ، 0.013، 0.00، 0.00، 0.006، 0.00، 0.447، 0.045على التوالي، أما إجابات أفراد العينة عن السؤال العاشر والحادي عشر والثاني عشر كانت محايد بمتوسط 2.80، 3.08، 3.08، على التوالي وبمستوى معنوية 0.03، 0.143، 0.143، على التوالي. نستنتج من ذلك أن هناك ضعف واضح في تطبيق المعايير الوطنية في مؤسسات التعليم العالي في السودان، وتحديداً في عينة الدراسة. وتتوافق هذه النتيجة مع نتيجة الجدول (3-4) وعليه. بالرغم من توافق المعايير الوطنية لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في السودان مع المعايير الدولية، إلا أن هذه المعايير لم تطبق في ارض الواقع . وقد يكون السبب في ذلك الآتي :

1-تركيز الاهتمام بإنزال المفاهيم الأساسية .

5-غياب وكالات الجودة في الجامعات

6-ضعف الدعم اللوجستي المخصص لتطبيق معايير الجودة

7-عدم وجود نماذج واضحة معدة لكل متطلب أو مخرج من مخرجات المعايير الأساسية .

النتائج والتوصيات:

أولاً: النتائج:

1- تتوافق المعايير الوطنية لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في السودان مع المعايير الدولية للاعتماد الخارجي.

2- يُساعِد تصميم نماذج محددة في التحقق من تطبيق المعايير الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في السودان.

3- تتصف المعايير الوطنية للتقويم والاعتماد التي أصدرتها وزارة التعليم العالي في السودان بالعمومية وعدم وجود موجهات تفصيلية.

4- قلة الكوادر وضعف الموارد المالية المتوفرة لوحدة التقويم والاعتماد الأكاديمي بالجامعات السودانية أدى لضعف انجاز أهدافها.

5- الجامعات التي شملتها الدراسة لا تتوافر لها سياسات واضحة لنشر ثقافة الجودة.

6- حداثة المعايير التي أصدرتها الهيئة العليا للتقويم والاعتماد لم يصاحبها تعريف متكامل بأهميتها لمؤسسات التعليم العالي مما أدى إلى ضعف في تطبيقها في الواقع العملي.

7- لا توجد نماذج واضحة ومحددة لتوصيف البرنامج وتوصيف المقرر يمكن لمؤسسات التعليم العالي في السودان أن تتبعه.

4- الهيئة العليا للتقويم والاعتماد (2012)، دليل المعايير الوطنية لضمان جودة التعليم العالي في السودان، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، السودان.

8- ثانياً: التوصيات:

9- على ضوء النتائج السابقة يوصي الباحثون بما يلي:

10-أن يتم إنشاء وكالة متخصصة تُعنى بشؤون التطوير والجودة على مستوى الجامعات ومؤسسات التعليم العالي السودانية.

11-أن يتم إنشاء وكالة متخصصة لكل كلية تُعنى بالتطوير والجودة على مستوى الكلية.

12-تصميم نماذج لتوصيف المقررات والبرامج وكذلك تصميم نماذج لتقرير المقررات والبرامج تُساعد على التأكد من استيفاء معيار التعليم والتعلم.

13-تصميم نموذج للتقويم الذاتي الأولي بما يُساعد على خلق روح التعاون والتعامل كفريق واحد.

14-عقد الدورات التدريبية لأساتذة الجامعات السودانية عن المعايير الوطنية لضمان جودة التعليم. وكيفية تطبيقها بشقيها البرامجي والمؤسسي.

15-ضرورة التأكيد على منسوبي الجامعات أن عملية ضمان الجودة مسؤولية مشتركة يشترك الجميع في ممارستها.

16-دراسة تجارب الدول الأخرى فيما يتعلق بطرق وإجراءات التطبيق الفعّال لمعايير ضمان جودة التعليم، وكيفية تطبيقها على أرض الواقع.

17-ضرورة اعتماد سياسة واضحة ومحددة لنشر ثقافة الجودة بالشكل الذي يخدم تحقيق جودة العملية التعليمية.

18-ضرورة الاستعانة بخبراء عند تصميم مكونات النموذج المقترح لضمان سلامة تغطية كافة المعايير المتعلقة بضمان جودة التعليم.

المراجع

المراجع باللغة العربية:

1- اتحاد الجامعات العربية (2000)، دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية، مجلس ضمان الجودة والاعتماد، الأردن: عمان.

2- اتحاد جامعات العالم الإسلامي (2007)، مشروع دليل الجودة والاعتماد لجامعات العالم الإسلامي، المؤتمر العام لاتحاد جامعات العالم الإسلامي الدورة الرابعة بعنوان: (جودة التعليم الجامعي ومتطلبات البناء الحضاري)، جامعة الكويت.

3- العلوي، حسين محمد (1996)، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبد العزيز: جدة.

5- الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (2009) ،دليل ضمان الجودة والاعتماد، ج1، المملكة العربية السعودية: الرياض.

6- بابكر، عبد الباقي عبد الغني- الزند، وليد خضر عباس (2004)، التقويم والاعتماد في لتعليم العالي-المفهوم – الأسس- النماذج والتجارب، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الهيئة العلا للتقويم والاعتماد بجمهورية السودان، ط2.

7- بدري، على- عنتر، عبد العال (2007)، خبرات بعض دول شرق آسيا في تطبيق نظام الاعتماد بمؤسسات التعليم الجامعي وإمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر (رؤية مستقبلية)، مجلة كلية التربية – جامعة الفيوم، العدد6.

8- عطية، خالد عبد العزيز، زهران، علاء الدين محمود(2008)، نموذج مقترح لتقييم جودة البرامج المحاسبية من منظور الاعتماد الأكاديمي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد رقم2، جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن.

9- قدومي، عبد الرحيم محمد (2008)، التعرف على مدى تطبيق ركائز ضمان الجودة في الأقسام الأكاديمية لكليات المال والأعمال، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد رقم1، جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن.

10- مصطفى، أحمد سيد (2004)، إدارة الجودة الشاملة والأيزو 9000، القاهرة.

المراجع باللغة الإنجليزية:

1- Chenge, Y(2003)" Quality Assurance in Education, internal, inference, and future", Journal of Quality in Education, Vol 2, Vo.4, PP. 202-243

2- David, B., & Harold, T. (2000). Quality in Higher Education (Vol. 6): Routledge, part of the Taylor & Francis Group.

3- McGehee,S. Saman tha (2002), Quality assurance.www.1six sigma.com/dictionary/Quality assurance

4- Motwani, Jaideep, (1995): Implementing T.Q.M in Education : Current Effort and Future Research Directions, Journal of Education for Business, V (71) N(2), November

5- Poorterman, JHC, Vanweert CM and Eljk Man (1998), Quality assurance in Dentistry. The Dutch approach. International journal for quality in health care, 10 (4)

الجداول

جدول رقم 1-3 أعداد المبحوثين وتصنيفهم حسب الدرجة العلمية

البيان	التكرار	%	% المجمعة
محاضر	41	32.5	32.5
أستاذ مساعد	47	37.3	69.8
أستاذ مشارك	20	15.9	85.7
أستاذ	18	14.3	100.0
الإجمالي	126	100.0	

المصدر: إعداد الباحثون من واقع الاستبيان 2014م

جدول رقم 2-3 معامل الصدق

Cronbach's Alpha	N of Items
.980	39

المصدر: إعداد الباحثون من واقع الاستبيان 2014م

جدول رقم 3-3 معامل الصدق لكل محور من محاور الدراسة

المحور	عدد العبارات	Cronbach's Alpha
الإلمام بالمعايير الوطنية (q1-q5)	5	0.88
معيار ضمان الجودة (x1-x5)	5	0.97
معيار التعليم والتعلم (z1-z10)	10	0.87
معيار النشر والبحث العلمي (v1-v7)	7	0.91
ضعف التطبيق للمعايير الوطنية (s1-s12)	12	0.92
الإجمالي	39	0.98

المصدر: إعداد الباحثون من واقع الاستبيان 2014م

جدول رقم4-3 متوسط إجابات عينة أفراد الدراسة عن مدى إلمامهم بالمعايير الوطنية

العبارة	N	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن
1- لدي إلمام بالمعايير الوطنية لضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي	126	3.0952	.42762	ي
2- علمت بالمعايير الوطنية من خلال الجامعة بما توفره من وسائل نشر ملائمة	126	3.5159	.92722	م
3- الجامعة تطبق المعايير الوطنية لضمان الجودة	126	3.6667	.66933	م
4- السياسات والإجراءات المطبقة في الجامعة والكلية تفي بمتطلبات الجودة	126	3.6667	.66933	م
5- المعايير الوطنية متاحة للجميع	126	3.8254	.63346	م
المتوسط العام	126	3.55		

المصدر: إعداد الباحثون من واقع الاستبيان 2014م

جدول رقم 5- 3متوسط إجابات عينة أفراد الدراسة عن مدى التزام الجامعة بمعايير ضمان الجودة

العبارة	N	المتوسط	.الانحراف المعياري	الوزن
1- يوجد التزام مؤسسي لتحسين الجودة في الجامعة التي كنت اعمل بها	126	4.3651	1.06285	م.ب
2- يشارك جميع أعضاء هيئة التدريس وجميع الموظفين في عمليات التقويم الذاتي	126	4.3492	1.19544	م.ب
3- توجد عمليات تشجيع على الإبداع والابتكار	126	4.4444	.97616	م.ب
4- توجد معايير أساسية متفق عليها لتقييم انجاز الأهداف والغايات	126	3.5000	.90995	م
5- الجهة المسئولة عن الجودة في الجامعة هي وحدة التقويم والاعتماد الأكاديمي	126	3.6508	.64891	م
المتوسط العام	126	4.062		

المصدر: إعداد الباحثون من واقع الاستبيان 2014م

جدول رقم 6-3متوسط إجابات عينة أفراد الدراسة عن مدى التزام الجامعة بمعيار التعليم والتعلم

العبارة	N	المتوسط	.الانحراف المعياري	الوزن
1- توجد معايير أساسية متفق عليها لتقييم نواتج التعلم	126	3.7143	.45356	م
2- توجد أدلة ومعايير واضحة يتم من خلالها مراقبة جودة التعليم والتعلم	126	3.1746	.42103	ي
3- يوجد تفويض تام للأقسام بتعديل أو تغيير البرامج والمناهج الدراسية	126	3.7143	.45356	م
4- توجد مراجعة شاملة لتقارير الأداء من الإدارة العليا والجهات المسئولة عن الجودة والاعتماد الأكاديمي	126	2.9365	.62923	ي
5- توجد تغذية عكسية من الإدارة العليا إلى الكليات والأقسام	126	3.7778	.48808	م
6- مصادر التعلم المتوفرة تتناسب مع احتياجات الطلبة	126	2.8651	.47922	ي
7- البرامج الموجودة تتناسب مع متطلبات المهنة وسوق العمل	126	3.7460	.43702	م
8- البرامج المعتمدة تتواءم مع متطلبات الاعتماد العالمي	126	4.4127	.90571	م.ب
9- استراتيجيات التعليم وتقويم الطلبة تتناسب مع نواتج التعلم	126	4.6349	.67650	م.ب
10- تم إعداد مخرجات التعلم من قبل خبراء أكاديميين ومختصين مهنيين	126	4.4762	.87374	م.ب
المتوسط العام	126	3.75		

المصدر: إعداد الباحثون من واقع الاستبيان 2014م

جدول رقم 7-3 متوسط إجابات عينة أفراد الدراسة عن مدى التزام الجامعة بالنشر والبحث العلمي

العبارة	N	المتوسط	.الانحراف المعياري	الوزن
1- تشجع الجامعة على النشر العلمي في المجلات المصنفة دولياً.	126	4.3333	1.19331	م.ب
2- الدراسات والبحوث المنشورة لأعضاء هيئة التدريس في المجلات والدوريات الخارجية هي من جهودهم الشخصية	126	4.4444	.97616	م.ب
3- تقدم الجامعة الدعم المناسب للمشاريع البحثية	126	3.5317	.83605	م
4- تسعى الجامعة لعقد اتفاقيات تعاون مع المؤسسات البحثية المختلفة	126	3.7143	.45356	م
5- لم تتح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس حضور الدورات والمؤتمرات الخارجية	126	3.7778	.48808	م
6- توجد قاعدة بيانات تمكن الأساتذة والطلاب من إجراء البحوث العلمية	126	3.8730	.37914	م
7- تخصص الجامعة ميزانية كافية للبحث العلمي	126	3.6508	.64891	م
المتوسط العام	126	3.90		

المصدر: إعداد الباحثون من واقع الاستبيان 2014م

جدول رقم 8-3متوسط إجابات عينة أفراد الدراسة عن ضعف التطبيق الفعال لمعايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي

العبارة	N	المتوسط	.الانحراف المعياري	الوزن
1- يوجد عدم تنسيق بين الكليات والأقسام فيما يتعلق بتطبيق المعايير	126	3.7619	.72032	م
2- تتصف المعايير بالعمومية وعدم وجود موجهات تفصيلية	122	3.8361	.37174	م
3- الوحدات المنوط بها مراقبة تطبيق المعايير تتصف بعدم الكفاءة وقلة التدريب	126	3.6270	.82689	م
4- حداثة التجربة وعدم توفر تجارب أخرى أدى لضعف التطبيق	126	3.7778	.48808	م
5- لا يوجد في الجامعة دليل إرشادي لتطبيق نظام الجودة الشاملة ونظام الاعتماد الأكاديمي	126	3.7778	.48808	م
6- قلة الكوادر وضعف الموارد المالية المتوفرة لوحدة التقويم والاعتماد أدى لضعف انجاز أهدافها	126	3.9048	.34476	م
7- تجربة الجامعة لم تنشر في المجلات العالمية حتى الآن	126	3.7778	.48808	م
8- لم تعقد الجامعة مؤتمرات لنشر معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي	126	3.7619	.72032	م
9- لم تعقد الجامعة ورش وندوات لنشر ثقافة الجودة	126	3.8730	.41922	م
10- النماذج المستخدمة في الجامعة والكلية تساعد على تطبيق معايير ضمان الجودة	126	2.8016	.57993	ي
11- لا يوجد نموذج محدد وواضح لتوصيف البرامج على مستوى الجامعة	126	3.0794	.37101	ي
12- لا يوجد نموذج محدد وواضح لتوصيف المقررات	126	3.0794	.37101	ي
المتوسط العام	122	3.59		

المصدر: إعداد الباحثون من واقع الاستبيان 2014م

جدول 1-4 مقارنة المتوسطات عن طريق اختبار (F)

– للمحور الأول للدراسة مدى الإلمام بالمعايير الوطنية لضمان الجودة

العبارة		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	F	Sig.
q1	بين المجموعات	2.969	3	.990	6.071	.001
	خلال المجموعات	19.888	122	.163		
	Total	22.857	125			
q2	بين المجموعات	11.740	3	3.913	4.987	.003
	خلال المجموعات	95.729	122	.785		
	Total	107.468	125			
q3	بين المجموعات	5.807	3	1.936	4.705	.004
	خلال المجموعات	50.193	122	.411		
	Total	56.000	125			
q4	بين المجموعات	5.807	3	1.936	4.705	.004
	خلال المجموعات	50.193	122	.411		
	Total	56.000	125			
q5	بين المجموعات	2.089	3	.696	1.768	.157
	خلال المجموعات	48.069	122	.394		
	Total	50.159	125			

المصدر: إعداد الباحثون من واقع الاستبيان 2014م

جدول 2- 4مقارنة المتوسطات عن طريق اختبار (F)

– للمحور الثاني للدراسة معيار ضمان الجودة

العبارة		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	F	Sig.
x1	بين المجموعات	21.569	3	7.190	7.332	.000
	خلال المجموعات	119.637	122	.981		
	Total	141.206	125			
x2	بين المجموعات	10.217	3	3.406	2.467	.065
	خلال المجموعات	168.418	122	1.380		
	Total	178.635	125			
x3	بين المجموعات	18.018	3	6.006	7.248	.000
	خلال المجموعات	101.093	122	.829		
	Total	119.111	125			
x4	بين المجموعات	12.638	3	4.213	5.656	.001
	خلال المجموعات	90.862	122	.745		
	Total	103.500	125			

x5	بين المجموعات	6.296	3	2.099	5.525	.001
	خلال المجموعات	46.339	122	.380		
	Total	52.635	125			

المصدر: إعداد الباحثون من واقع الاستبيان 2014م

جدول 3-4 مقارنة المتوسطات عن طريق اختبار (F) – للمحور الثالث للدراسة معيار التعليم والتعلم

		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	F	Sig.
z1	بين المجموعات	4.726	3	1.575	9.158	.000
	خلال المجموعات	20.988	122	.172		
	Total	25.714	125			
z2	بين المجموعات	1.154	3	.385	2.234	.088
	خلال المجموعات	21.005	122	.172		
	Total	22.159	125			
z3	بين المجموعات	4.726	3	1.575	9.158	.000
	خلال المجموعات	20.988	122	.172		
	Total	25.714	125			
z4	بين المجموعات	9.869	3	3.290	10.129	.000
	خلال المجموعات	39.623	122	.325		
	Total	49.492	125			
z5	بين المجموعات	4.455	3	1.485	7.154	.000
	خلال المجموعات	25.323	122	.208		
	Total	29.778	125			
z6	بين المجموعات	1.109	3	.370	1.635	.185
	خلال المجموعات	27.597	122	.226		
	Total	28.706	125			
z7	بين المجموعات	4.298	3	1.433	8.928	.000
	خلال المجموعات	19.575	122	.160		
	Total	23.873	125			
z8	بين المجموعات	19.540	3	6.513	9.574	.000
	خلال المجموعات	83.000	122	.680		
	Total	102.540	125			
z9	بين المجموعات	10.718	3	3.573	9.375	.000
	خلال المجموعات	46.489	122	.381		
	Total	57.206	125			
z10	بين المجموعات	17.594	3	5.865	9.192	.000
	خلال المجموعات	77.835	122	.638		

العبارة		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	F	Sig.
x1	بين المجموعات	21.569	3	7.190	7.332	.000
	خلال المجموعات	119.637	122	.981		
	Total	141.206	125			
x2	بين المجموعات	10.217	3	3.406	2.467	.065
	خلال المجموعات	168.418	122	1.380		
	Total	178.635	125			
x3	بين المجموعات	18.018	3	6.006	7.248	.000
	خلال المجموعات	101.093	122	.829		
	Total	119.111	125			
x4	بين المجموعات	12.638	3	4.213	5.656	.001
	خلال المجموعات	90.862	122	.745		
	Total	103.500	125			
x5	بين المجموعات	6.296	3	2.099	5.525	.001
	خلال المجموعات	46.339	122	.380		
	Total	95.429	125			

المصدر: إعداد الباحثون من واقع الاستبيان 2014م

جدول 4-4مقارنة المتوسطات عن طريق اختبار (F) – للمحور الرابع للدراسة معيار النشر والبحث العلمي

		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	F	Sig.
v1	بين المجموعات	11.232	3	3.744	2.739	.046
	خلال المجموعات	166.768	122	1.367		
	Total	178.000	125			
v2	بين المجموعات	18.018	3	6.006	7.248	.000
	خلال المجموعات	101.093	122	.829		
	Total	119.111	125			
v3	بين المجموعات	10.933	3	3.644	5.817	.001
	خلال المجموعات	76.440	122	.627		
	Total	87.373	125			
v4	بين المجموعات	4.726	3	1.575	9.158	.000
	خلال المجموعات	20.988	122	.172		

	Total	25.714	125			
v5	بين المجموعات	4.106	3	1.369	6.505	.000
	خلال المجموعات	25.672	122	.210		
	Total	29.778	125			
v6	بين المجموعات	1.507	3	.502	3.724	.013
	خلال المجموعات	16.461	122	.135		
	Total	17.968	125			
v7	بين المجموعات	6.296	3	2.099	5.525	.001
	خلال المجموعات	46.339	122	.380		
	Total	52.635	125			

المصدر: إعداد الباحثون من واقع الاستبيان 2014م

جدول 5-4 مقارنة المتوسطات عن طريق اختبار (F) – للمحور الخامس للدراسة ضعف التطبيق للمعايير الوطنية

		Sum of Squares	**Df**	**Mean Square**	**F**	**Sig.**
s1	بين المجموعات	1.394	3	.465	.893	.447
	خلال المجموعات	63.463	122	.520		
	Total	64.857	125			
s2	بين المجموعات	2.542	3	.847	7.051	.000
	خلال المجموعات	14.179	118	.120		
	Total	16.721	121			
s3	بين المجموعات	7.243	3	2.414	3.765	.013
	خلال المجموعات	78.226	122	.641		
	Total	85.468	125			
s4	بين المجموعات	4.106	3	1.369	6.505	.000
	خلال المجموعات	25.672	122	.210		
	Total	29.778	125			
s5	بين المجموعات	4.106	3	1.369	6.505	.000
	خلال المجموعات	25.672	122	.210		
	Total	29.778	125			
s6	بين المجموعات	1.417	3	.472	4.286	.006
	خلال المجموعات	13.441	122	.110		
	Total	14.857	125			
s7	بين المجموعات	4.106	3	1.369	6.505	.000

	خلال المجموعات	25.672	122	.210		
	Total	29.778	125			
s8	بين المجموعات	1.394	3	.465	.893	.447
	خلال المجموعات	63.463	122	.520		
	Total	64.857	125			
s9	بين المجموعات	1.394	3	.465	2.755	.045
	خلال المجموعات	20.575	122	.169		
	Total	21.968	125			
s10	بين المجموعات	2.956	3	.985	3.076	.030
	خلال المجموعات	39.084	122	.320		
	Total	42.040	125			
s11	بين المجموعات	.745	3	.248	1.842	.143
	خلال المجموعات	16.461	122	.135		
	Total	17.206	125			
s12	بين المجموعات	.745	3	.248	1.842	.143
	خلال المجموعات	16.461	122	.135		
	Total	17.206	125			

المصدر: إعداد الباحثون من واقع الاستبيان 2014م

الملاحق

ملحق رقم (1) الاستبيان

بسم الله الرحمن الرحيم

السيد:..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،

الموضوع: استبيان

أتوجه إليكم بالشكر والتقدير، وأرجو منكم التجاوب لإنجاح هذه الدراسة الميدانية والتي تأتي بعنوان (إطار مقترح لتطبيق المعايير الوطنية لضمان الجودة بالجامعات السودانية – بالتطبيق على كليات العلوم الإدارية.

آملاً أن تتم تعبئة الاستبيان بموضوعية، مؤكداً لكم بأنّ الإجابات ستعامل بالسرية اللازمة وسوف تستخدم فقط لأغراض البحث العلمي كمحاولة للإسهام في تطبيق المعايير الوطنية لضمان الجودة بالجامعات والصادرة من الهيئة العليا للتقويم والاعتماد بوزارة التعليم العالي السودانية.

مع خالص شكرنا وتقديرنا،،

الباحثون

القسم (1): هذا القسم يتعلق بالبيانات العامة للمبحوثين:

ضع علامة (√) أمام اختيارك:

1-العمر : 21 سنة إلى 25 سنة (.....) 26 سنة إلى 30 سنة (.....) 31 سنة إلى 35سنة (.....) 36 سنة إلى 40سنة (.....) 41سنة إلى 45 سنة (....) 46سنة إلى 50 سنة (.....) أكثر من 50 سنة (.....)

2- القسم: محاسبة (.....) إدارة (.....) اقتصاد(.....)

3- الدرجة العلمية: محاضر (.....) أستاذ مساعد (.....) أستاذ مشارك (.....) أستاذ (.....)

4- سنوات الخبرة: خمس سنوات فأقل (.....) 6 سنوات ـــ 10 سنوات (.....) 11 سنة ـــ 15 سنة (.....) 16 سنة ـــ 20 سنة (.....) من 21 سنة و أكثر (.....)

5-الوظيفة الحالية:

رئيس قسم (.....) منسق قسم (.....) عضو هيئة تدريس بدون أعباء إدارية (.....)

6- طبيعة المؤسسة التي تعمل فيها:

جامعة حكومية (.....) جامعة أهلية (.....) كلية أهلية (.....) ، مؤسسة بحثية (.....)

7-البرامج التي تقدمها الكلية:

دبلوم وسيط (.....) بكالوريوس شرف (.....) بكالوريوس عام (.....)

دبلوم عالي (.....) ماجستير (.....) دكتوراه (.....)

القسم (2):هذا القسم يستقصي رأي العينة عن المعايير الوطنية لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي

أولاً: المعايير الوطنية		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة
1	لدي إلمام بالمعايير الوطنية لضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي					
2	علمت بالمعايير الوطنية من خلال الجامعة بما توفره من وسائل نشر ملائمة					
3	الجامعة تطبق المعايير الوطنية لضمان الجودة					
4	السياسات والإجراءات المطبقة في الجامعة والكلية تفي بمتطلبات الجودة					
5	المعايير الوطنية متاحة للجميع					
ثانياً: معايير ضمان الجودة						
1	يوجد التزام مؤسسي لتحسين الجودة في الجامعة التي كنت اعمل بها					
2	يشارك جميع أعضاء هيئة التدريس وجميع الموظفين في عمليات التقويم الذاتي					
3	توجد عمليات تشجيع على الإبداع والابتكار					
4	توجد معايير أساسية متفق عليها لتقييم انجاز الأهداف والغايات					
5	الجهة المسئولة عن الجودة في الجامعة هي وحدة التقويم والاعتماد الأكاديمي					
ثالثاً : معيار التعليم والتعلم						
1	توجد معايير أساسية متفق عليها لتقييم نواتج التعلم					
2	توجد أدلة ومعايير واضحة يتم من خلالها مراقبة جودة التعليم والتعلم					
3	يوجد تفويض تام للأقسام بتعديل أو تغيير البرامج والمناهج الدراسية					
4	توجد مراجعة شاملة لتقارير الأداء من الإدارة العليا والجهات المسئولة عن الجودة والاعتماد الأكاديمي					
5	توجد تغذية عكسية من الإدارة العليا إلى الكليات والأقسام					
6	مصادر التعلم المتوفرة تتناسب مع احتياجات الطلبة					
7	البرامج الموجودة تتناسب مع متطلبات المهنة وسوق العمل					
8	البرامج المعتمدة تتواءم مع متطلبات الاعتماد العالمي					
9	استراتيجيات التعليم وتقويم الطلبة تتناسب مع نواتج التعلم					
10	تم إعداد مخرجات التعلم من قبل خبراء أكاديميين ومختصين مهنيين					

رابعاً : معيار النشر والبحث العلمي		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة
1	تشجع الجامعة على النشر العلمي في المجلات المصنفة دولياً .					
2	الدراسات والبحوث المنشورة لأعضاء هيئة التدريس في المجلات والدوريات الخارجية هي من جهودهم الشخصية					
3	تقدم الجامعة الدعم المناسب للمشاريع البحثية					
4	تسعى الجامعة لعقد اتفاقيات تعاون مع المؤسسات البحثية المختلفة					
5	لم تتح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس حضور الدورات المؤتمرات الخارجية					
6	توجد قاعدة بيانات تمكن الأساتذة والطلاب من إجراء البحوث العلمية					
7	تخصص الجامعة ميزانية كافية للبحث العلمي					

القسم (3): يتناول هذا القسم المتغير التابع والمتمثل في ضعف التطبيق الفعال لمعايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعات السودانية.

	ضعف التطبيق الفعال لمعايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي	لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة
1	يوجد عدم تنسيق بين الكليات والأقسام فيما يتعلق بتطبيق المعايير					
2	تتصف المعايير بالعمومية وعدم وجود موجهات تفصيلية					
3	الوحدات المنوط بها مراقبة تطبيق المعايير تتصف بعدم الكفاءة وقلة التدريب					
4	حداثة التجربة وعدم توفر تجارب أخرى أدى لضعف التطبيق					
5	لا يوجد في الجامعة دليل إرشادي لتطبيق نظام الجودة الشاملة ونظام الاعتماد الأكاديمي					
6	قلة الكوادر وضعف الموارد المالية المتوفرة لوحدة التقويم والاعتماد أدى لضعف انجاز أهدافها					
7	تجربة الجامعة لم تنشر في المجلات العالمية حتى الآن					
8	لم تعقد الجامعة مؤتمرات لنشر معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي					
9	لم تعقد الجامعة ورش وندوات وسمنارات لنشر ثقافة الجودة					
10	النماذج المستخدمة في الجامعة والكلية تساعد على تطبيق معايير ضمان الجودة					
11	لا يوجد نموذج محدد وواضح لتوصيف البرامج على مستوى الجامعة					
12	لا يوجد نموذج محدد وواضح لتوصيف المقررات					

ملحق رقم (2)

يوضح الجامعات التي تم توزيع الاستبيان على منسوبيها ومواقعها الجغرافية

م	الجامعة	الموقع (الولاية)	عدد الاستبيان الموزع	عدد الاستبيان المسترد	% الاسترداد
1	كسلا	كسلا	20	20	%100
2	القرآن الكريم	الخرطوم	25	14	%56
3	كلية الشرق الأهلية	كسلا	17	7	%41
4	أم درمان الإسلامية	الخرطوم	25	15	%60
5	بحري	الخرطوم	10	7	%70
6	النيلين	الخرطوم	30	9	%30
7	الجزيرة	الجزيرة	10	7	%70
8	وادي النيل	نهر النيل	14	14	%100
9	شندي	نهر النيل	15	15	%100
10	العلوم والتقانة	الخرطوم	15	7	%47
11	أم درمان الأهلية	الخرطوم	14	7	%50
12	السودان للعلوم والتكنولوجيا	الخرطوم	15	4	%27
	الإجمالي		210	126	%60

المصدر: إعداد الباحثون 2014م

دراسة مدى توفر مهارات التدريس الالكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات جامعة ميسان والمعهد التقني/ العمارة- هيئة التعليم التقني محافظة ميسان/ جمهورية العراق (دراسة ميدانية مقارنة)

موفق يحيى عثمان
أستاذ مساعد/ قسم صحة المجتمع
المعهد التقني/ كركوك
muaffaq_y_othman@yahoo.com

سهاد جاسم خليفة
مدرس مساعد/ قسم الكهرباء
المعهد التقني/ العمارة
suhad.jasim@yahoo.com

منكشة قادر كريم
مدرس مساعد/ قسم المساحة
المعهد التقني/ كركوك
manaksha555@yahoo.com

الملخص:

أجريت دراسة ميدانية على عينات عشوائية للكادر التدريسي في كليات جامعة ميسان بلغت (120) مستبينا وعينة أخرى من الكادر التدريسي في المعهد التقني / العمارة بلغت (60) مستبينا لدراسة مدى توفر مهارات التدريس الإلكتروني عبر إستبانة صممت لهذا الغرض والتي تظم (إضافة عن المعلومات الأساسية عن خلفية المستبين) أربعة محاور أساسية هي :

المحور الأول: (مدى توفر مهارات ثقافة التعلم الالكتروني).

المحور الثاني : (مدى توفر مهارات إتقان قيادة الحاسوب والشهادة الدولية للحاسوب).

المحور الثالث: (مدى توفر مهارات استخدام الانترنت والشبكات).

المحور الرابع: (مدى توفر المهارات في تصميم البرمجيات التعليمية والوسائط المتعددة)

بقياس درجة الاستجابة لمفردات هذه المحاور وصيغت بدائل الإجابة بطريقة (ليكرت) وبتحليل النتائج بإستخدام برنامج تم وضعه إعتمادا على الحزمة الإحصائية (SPSS) في تحليل البيانات. بينت نتائج الدراسة تفوق الكادر التدريسي بالمعهد التقني / العمارة في درجة الاستجابة للمحاور الأربع أعلاه بسبب الاستعداد المبكر لهيئة التعليم التقني لتنفيذ هذا الإتجاه، وقد يكون أسلوب التعليم التقني المبني على المجال النفس حركي سببا أخرا لهذا التفوق . أوصت الدراسة بزج الكادر التدريسي بدورات تخصصية وورش عمل فعالة داخل وخارج العراق للتدريب المثمر على تقنيات التعليم الحديثة لردم حجم الفجوة .

الكلمات المفتاحية: *التدريس الإلكتروني، التعلم الالكتروني ، مهارات هيئة التدريس، الكفايات.*

المقدمة (Introduction):

قلنا في دراسة سابقة [1] بأن (التعليم عن بعد)، فكرة عالمية قديمة نشأت في بريطانيا منذ أكثر من مئة عام تقريبا "وانتقلت إلى معظم دول العالم، ومع تطور شبكة الإنترنت وظهور مواقع الانترنت" الويب "في مطلع التسعينات، والتي كانت في بدايتها مراكزا" لتقديم المعلومات وإدارة المراسلات، تطورت هذه المواقع لتصبح مراكزا لتقديم الخدمات بين مراكز متباعدة، عليه انتشرت في الآونة الأخيرة العديد من الجامعات والمعاهد والمؤسسات التي تتيح فرصة التعلم والدراسة للدارسين والمتعلمين في مختلف التخصصات عن طريق المواقع التي تعدها خصيصا لهذا الغرض عبر الانترنت.

يعتبر نظام التعليم الالكتروني الأكثر حداثة ومرونة في العالم، وهو يعني إن عمليتي التعليم والتعلم تتمان عن بعد من خلال استخدام أساليب ووسائل وطرق التعليم والتعلم غير المباشر، مثل الكتاب المقرر ودليل الدراسة وشبكة الاتصالات الدولية (الانترنت) والبريد الالكتروني وغير ذلك من الوسائل التقنية المتوافرة لدى العديد من الأسر في جميع أنحاء العالم والذين يفضلون الآن البقاء في بيوتهم والدراسة في منازلهم للحصول على درجة جامعية محددة أو أي مؤهل علمي متقدم، كما يمكنهم التسجيل في الدراسة عبر نظام التعليم الالكتروني للإطلاع على مفردات المقررات الدراسية والمحاضرات والمقالات والحوارات مع المدرسين عبر شبكة الانترنت باستخدام الإتصال الكلامي المباشر أو الكتابة عبر البريد الالكتروني أو عن طريق أشرطة الفيديو التي ترسل بالبريد الالكتروني. [2]

إذن... فالتعليم الالكتروني هو طريقة للتعلم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسوب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صورة وصوت، رسومات، آليات بحث، مكتبات الكترونية، بوابات الانترنت سواء أكان ذلك عن بعد أو في الصف الدراسي، المهم هنا استخدام التقنية بجميع أنواعها لإيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وكلفة لتحقيق أكبر فائدة. [3]

على الرغم من التطورات الهائلة في مجال استخدام التكنولوجيا وتزايد أعداد الجامعات المتوجهة نحو استخدام التعليم الالكتروني في العملية التعليمية، إلا أن هذا النوع من التعليم لازال ضعيف

الاستخدام بالعراق أو في نطاق ضيق نظرا لقلة المهارات والكفايات لدى أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعات العراقية كأحد الأسباب، وحيث تتسابق دول العالم اليوم وبشكل سريع على عوامل الرقي والتقدم الحضاري في شتى المجالات–خصوصا في مجال التعليم والتعلم– إدراكا منها بدورهما الكبير في رقي وتقدم البلاد. تعتبر ثورة التعليم الالكتروني من الثورات التي أحدثت وستحدث تغيرات مستقبلية في مجال التعليم [4] نعيش الآن عصر التكنولوجيا التعليمية، والتي انعكس تأثيرها على التعليم الذي هو طريق التقدم والرقي لأي مجتمع، وإذا كان التدريسي يمثل أحد أركان العملية التعليمية، فإن إعداده لا بد أن يواكب التطور الحاصل في هذا الحقل، وهذا يدعو المؤسسات التعليمية المهتمة بإعداد التدريسي لإعادة النظر في برامج إعدادهم ، والمداخل التربوية التي يقوم عليها إعداده وإضافة الجديد إليها والعمل على تحسين وتطوير القائم منها [5]، وحيث إن التدريسي يشكل الركيزة الأساسية لهذا النظام، فهو المعبّر عن سلامة قواعده، وصواب منطلقا ته، وكفاءة أدائه، وقدرته على تحقيق أهدافه ، وأهمية دور التدريسي الجامعي تنبعث من قيامه بمهمات ثلاث مترابطة فيما بينها، هي (التدريس ،البحث والتفكير)، فالتدريس يفترض أن يجعله مربياً، والبحث يزيده علماً ومعرفة، والتفكير يرشحه ليصبح مفكراً أو فيلسوفاً أو منظراً، وفي إطار مجمل العملية التعليمية، وعلى الرغم من كون كل مهمة من المهام الثلاث المذكورة تحتفظ بخصائصها واستقلالها النسبي، إلا أنها تتفاعل فيما بينها بحركة ديناميكية متصاعدة يفرز السلوك المميز للتدريسي ويعين دوره الفاعل في تحقيق الأهداف التي يسعى إليها النظام الجامعي. [6]

التدريس الالكتروني [Electronic Teaching]:–

يقصد به نمط التدريس الذي يستخدم الأجهزة المبنية على التقنية الحديثة كوسائل إيضاح أثناء إلقاء المحاضرة ويعتمد استخدامها على مدى جودة مهارات المدرس بالتعامل مع شبكة المعلومات الدولية (Internet) لزيادة التفاعل بينه وبين المتلقي (الطالب)، وقد يقترب لدى المختصين في خصائصه مع خصائص التعلم الالكتروني (E .Learning) أو يتطابق معه، عليه يمكن تلخيص خصائص التعلم الالكتروني بما يلي:

أ. توفير وسائل التفاعل الحي بين الطالب والمدرس.

ب. يمكن المدرس من تحقيق جولة للطلبة في أحد مواقع الانترنت

التعليمية.

ج. تمكين المدرس لاستخدام العديد من الوسائل التعليمة التفاعلية.

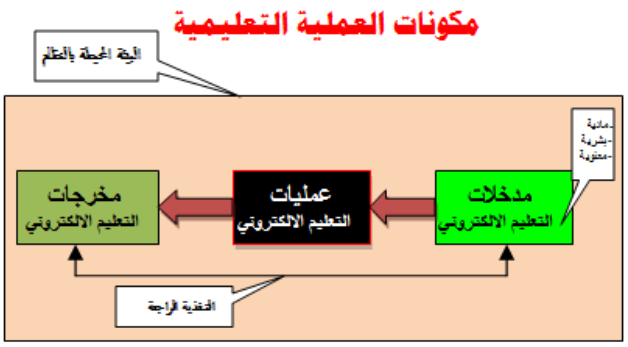
د. تمكين المدرس من تحقيق مدى تجاوب و تفاعل الطالب مع محاور الدرس والتي تعرض مباشرة. [7]

مكونات نظام التعلم الإلكتروني:

يقوم التعلم الإلكتروني على نظامين أساسيين هما:

1– النظام التعليمي: ويهتم بتقديم المقررات الألكترونية عبر الحاسوب وشبكاته باستخدام وسائط اتصال متعددة (مقررات رقمية) ويتم تفاعل المتعلم معها بطريقة تزامنية أو غير تزامنية إضافة لتلقيه للتغذية الراجعة كما في الشكل (1) و(2) أدناه:

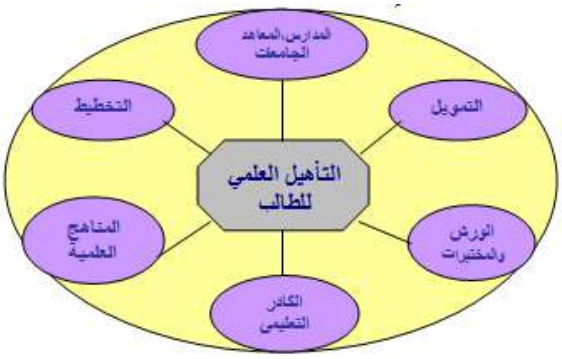
شكل (1) مكونات العملية التعليمية التقليدية



شكل (2) النظام التعليمي المكون للتعليم الالكتروني

2 – النظام الإداري: ويهتم بالجانب الإداري للتعلم الإلكتروني، ويعتبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني من أهم مكونات التعلم الإلكتروني لكونه منظومة متكاملة مسؤولة عن إدارة العملية التعليمية الإلكترونية، هذه المنظومة تتضمن قبول وتسجيل المتعلم, المقررات الإلكترونية, الصفوف الافتراضية, التعليم المستمر, الاختبارات الإلكترونية, الواجبات الإلكترونية, منتديات النقاش التعليمية, البريد الإلكتروني وأخيرا المتابعة الإلكترونية.

إن العملية التعليمية الناجحة، عملية معقدة ومتشعبة, فهي لن تقتصر على توفر مقوم واحد فقط, بل هي بحاجة إلى مجموعة مقومات أساسية تتكامل فيما بينها بشكل متوازن ودقيق دون الاعتماد على مقوم معين وإهمال الأخر وهذا ما يوضحه الشكل (3) التالي:



شكل (3) مقومات العملية التعليمية وفق التعليم الحديث

عليه فإن بناء أي عملية تربوية وعلمية سليمة بحاجة إلى الاهتمام والعناية العالية للقدرات الفردية المختلفة في جميع مفاصل العملية التربوية ابتداء من رياض الأطفال وصولا إلى المراحل الجامعية المتقدمة، وأن من معايير تقدم العملية التربوية ونجاحها يتمثل في قدرة مؤسسات التعليم للإستجابة وفق حاجات التنمية والتطور, ورفد المجتمع بالكوادر(العلمية والصناعية والصحية والخدمية) وتحقيق تكامل مرن بين العرض والطلب لدى سوق العمل. [7]

دور المدرس في التعلم الالكتروني:

المدرس هو عصب العملية التعليمية، عليه فان دوره في ظل استخدام التقنيات التعليمية – بما في ذلك الفصول الذكية والمناهج الالكترونية – سيكون اكبر وأكثر فاعلية، وبهذا الصدد تؤكد الباحثة "ريل " إن التقنية سوف تزيد، ولن تقلل من الحاجة إلى معلمين جيدين وأساليب تدريسية بارعة وإننا بحاجة إلى زيادة استثماراتنا في الموارد البشرية وفي التنمية المهنية للتربويين .[8]

متطلبات التعلم الالكتروني:

تتباين متطلبات كل نظام تبعا لتباين الأهداف والسياسات التي تتبعها الجامعات، إلا إن هناك مكونات أساسية لابد من توافرها في كل جامعة تخطط لتطبيق نمط التعلم الالكتروني [9] وهي:-

أولا- عناصر البشرية: وتتمثل بالاتي:

أ- الأستاذ الجامعي المؤهل القادر على التدريس باستخدام التقنيات الحديثة وتصميم المقرر الرقمي وتكييف أساليب التدريس بما يتوافق مع خصائص المتعلمين والإمكانيات المتاحة ،حيث نغير دوره من مدرس الى مبسط للمحتوى وميسر للعمليات التعليمية ومرشدا وموجها ، وهذا يتطلب منه اكتساب معارف ومهارات وخبرات خاصة.

ب- المتعلم المتمكن من مهارة التعلم الذاتي والقادر على التعامل في الرقميات من خلال إلمامه بتطبيقات الحاسب الآلي والانترنت.

ثانيا- العناصر المادية وتتمثل بالتالي:

أ- تجهيزات أساسية مثل الأجهزة الخدمية والحاسوبية وكذلك تأمين شبكة الانترنت.

ب- المحتوى الالكتروني وبناء المقررات للوصول بالمتعلم الى مستوى من التحصيل والانجاز، مثل الصور والنصوص والرسومات وغيرها والمعدة وفقا لمبادئ التصميم التعليمي.

ج- واجهات التفاعل وهي الواجهة الالكترونية التي ترشد المتعلم الى مواقع وعناصر النظام وطرق الوصول إليهما.

د- نظم التعلم الالكتروني المساندة . [10]

أهداف التعلم الالكتروني:

يرتكز التعلم الالكتروني على مجموعة من الأهداف [11] هي:

1- خلق بيئة تعليمية تفاعلية من خلال تقنيات الكترونية جديدة.

2- دعم عملية التفاعل بين المتلقي والمعلم من خلال تبادل الخبرات التربوية والآراء عبر المناقشات الهادفة بالاستعانة بقنوات الاتصال المختلفة كالبريد الالكتروني، والتحدث وغيرها.

3- تطوير دور المعلم في العملية التعليمية ليواكب ويستوعب

أ- التطورات العلمية والتقنية المستمرة المتلاحقة.

4- خلق شبكات تعليمية لتنظيم وإدارة أعمال المؤسسات التعليمية.

5- نمذجة التعليم وتقديمه بصورة معيارية .

6- تقديم تعليم يناسب فئات عمرية مختلفة مع مراعاة الفروق الفردية بينهم .

ايجابيات التعلم الالكتروني: [12]

1- زيادة إمكانية الاتصال بين الطلبة فيما بينهم .

2- المساهمة بالتعبير عن وجهات النظر المختلفة للطلاب والإحساس بالمساواة.

3- تقليل الأعباء بالنسبة للمعلم.

4- سهولة الوصول للمعلم وعدم الاعتماد على الحضور الفعلي للطالب.

5- إمكانية تحوير طريقة التدريس بالطريقة التي تناسب الطالب.

6- ملائمة مختلف أساليب التعليم والمساعدة الإضافية على التكرار.

7- الاستمرارية في الوصول الى المناهج وتوفر هذه المناهج على مدار اليوم .

سلبيات التعلم الالكتروني: [11]

1- قد ينمي لدى الطلبة حالة الانطوائية لعدم تواجدهم في موقف تعليمي حقيقي تحدث فيها المواجهة.

2- لا يركز التعلم الالكتروني على كل الحواس بل على حاستي السمع والبصر فقط دون البقية.

3- يحتاج إنشاء هذا النوع من التعليم لبنية تحتية من أجهزة و مختبرات وخطوط اتصال سريعة عبر الانترنت.

4- ارتفاع تكلفته خاصة في المراحل الأولى للتطبيق .

5- يحتاج تطبيق التعليم الالكتروني الى نوعية معينة من المعلمين المؤهلون للتعامل مع المستحدثات التقنية المستخدمة بهذا النوع من التعلم، وكذلك يحتاج إلى هيئة إداريـة مؤهلة لقيادة هذه العملية، ومتخصصين في إعداد وتصميم البرمجيات التعليمية.

6- ما يزال عدد من الطلاب يفضلون الطريقة التقليدية وحضور المحاضرات بدلا من الاعتماد على التقنيات الحديثة.

أهمية الدراسـة :

تنبع أهمية هذه الدراسة بكونها أول دراسة تجري في مدينة العمارة بمحافظة ميسان العراقية لمقارنة مدى تفكير الأسرة التدريسية في جامعة ميسان والمعهد التقني / العمارة المنتمي إلى هيئة التعليم التقني بضرورة مسايرة التقدم العلمي وإستلال الخبرة التعليمية عبر نوافذ الإنترنيت بتطبيق التدريس الالكتروني Electronic [Teaching]

والذي يرتكز على إستخدام التقنيات الحديثة بالتعليم والمعتمدة حاليا بكل الجامعات العالمية العريقة لما تتضمنه من مواد نصية وغير نصية كالرسوم والصور الثابتة والمتحركة والأصوات ... الخ ، وهي تتزامن مع المحاولات الجارية في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي العراقية – وهيئة التعليم التقني بالذات – التي تؤكد على تطبيق التدريس الالكتروني بالجامعات والمعاهد العراقية بإستخدام أحدث وسائل الإيضاح في التدريسات النظرية والعملية ، كما إن نتائج هذه الدراسة ستساعد أعضاء الهيئة التدريسية في مجتمع البحث للتعرف على وضعهم الحالي ومدى بعدهم أو قربهم من إستخدام تقنيات التعليم الحديثة وقيام أصحاب القرار بمعالجة هذه الحالة لتجويد أداء التدريسي في التعليم الأكاديمي – الذي سينعكس إيجابا في تجويد مستويات التحصيل الدراسي للطلبة – بكشفها عن مستوى المهارات التي يمتلكها التدريسي، وهذا ما تؤكده كل الدراسات المتخصصة بمجال الكفايات التدريسية (طرق التدريس) بضرورة توفر هذه المهارات – لوجود علاقة قوية بين امتلاك التدريسي للمهارات التقنية والتربوية الحديثة من ناحية وبين تحصيل الطلبة من ناحية أخرى – إضافة لتزويد المختصين بمجال التدريب لمرأى كامل عن الاحتياجات التدريبية للتدريسيين الواجب التخطيط لها وتنفيذها لتجويد كفاءتهم الأدائية، كما أن تطبيق التدريس الإلكتروني يحتاج إلى إقرار فلسفة رصينة للتعليم العالي وقرار شجاع لرصد ميزانيات ضخمة وفرص تدريبية مدروسة (داخل وخارج العراق) وإعداد مناهج حديثة ومدرسين أكفاء قادرين على تفعيله، إضافة لتوفير بيئة تعليمية مناسبة، وترمي هذه الدراسة إلى تحديد مدى توافر المهارات والكفايات التي يمتلكها التدريسيين (مجتمع البحث) حاليا- من وجه نظرهم- قبل تطبيق استخدام التدريس الإلكتروني في التدريس بالكليات العلمية والمعاهد التقنية .

أهداف الدراسة :

تنطلق هذه الدراسة من فرضية أساسية مفادها أن تطوير العملية التعليمية ترتبط بالتدريسي ومدى إعداده بدرجة أساسية، عليه فان من أهداف هذه الدراسة هو الكشف عن مدى توفر مهارات استخدام تقنيات التدريس الالكتروني من قبل أعضاء هيئة التدريس ومستواها باعتبارها قاعدة للإنطلاق للتوجهات المستقبلية التي تتطلع إليها وزارة التعليم العالي، وماهية استعداداتهم وكفايتهم في هذا المجال حيث إن ظهورها أدى إلى ظهور الحاجة والمعرفة بهذا النوع من التعليم لإكساب أعضاء هيئة التدريس القدرات والمهارات اللازمة لتوظيف تقنياته، والمقارنة بين عينة الدراسة لتضييق حجم الفجوة بالمنظمة التعليمية وكيفية العمل على تفعيل قابلياتهم واستخدامها بكل كفاءة، فلم تعد مهمة التدريسي مقتصرة على التعليم التقليدي فقط وإنما أصبحت تتطلب تعريف المتعلم بأدوات العصر كنتيجة للتزايد المستمر في أعداد مستخدمي الانترنت وزيادة إنتاج الأجهزة الالكترونية وتنافس المؤسسات التعليمية في العمل على توظيفها في العملية التعليمية لزيادة التطور المعرفي لدى عضو الهيئة التدريسية، عليه لابد من التعرف على مدى امتلاكهم للمهارات والقدرات عندما يناط إليهم مستقبلا الخوض في هذا النوع من التدريس لغرض تهيئة جيل من التدريسيين قادرين على إدارة الصف والتعامل مع جميع عناصر العملية التعليمية بيسر وسهولة، إضافة لتعاملهم مع تقنيات حديثة عبر الاتصالات وتحديد قائمة بأهم المهارات الواجب توفرها لديهم وتحديد الإطار النظري لها، فكانت هذه الدراسة، إضافة إلى معرفة الأدوار ومتطلبات التدريب التي يجب على التدريسي أن يقوم بها في التدريس الإلكتروني ومعرفة مواصفات ومتطلبات وطريقة بناء المناهج الإلكترونية .

أسئلة الدراسة :

مازال التدريس الالكتروني في بداياته الأولى بالعراق بالرغم من سعي الكثير من أصحاب القرار لتفعيله – نتيجة لإحتكاكهم بأنماط التعليم الجامعي الحديثة التي تختطّها الجامعات الغربية العريقة عبر الإيفادات الكثيرة التي وفرتها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي للتدريسيين للإطلاع على هذه التجارب – كما يتطلب المزيد من البحث والتقصي إستعدادا لتطبيقه بأقرب فرصة ممكنة وشحذ الهمم بهذا الإتجاه، عليه رأى الباحثون عبر هذه الدراسة أن يستقصوا عن معلومات قد تكون مفيدة مستقبلا في تقريب موعد البدء بتطبيقه، مع التأكيد على إقناع الإدارة التنفيذية بأهمية التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس ناهيك من أن التعليم التقليدي (أسلوب المحاضرة) المطبق حاليا في كل الجامعات العراقية غير قادر على الارتقاء بمستوى التدريسي، وعليه فأن الدراسة سعت للإجابة على التساؤلات التالية:-

1- ما مدى توفر المهارات حول ثقافة التدريس الالكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات جامعة ميسان والمعهد التقني / العمارة كمجتمع للبحث ؟

2- ما مدى توفر مهارات التدريس الالكتروني في مجال استخدام قيادة الحاسوب (ICDL) والشهادة الدولية للحاسوب(IC3) لدى مجتمع البحث ؟

3- ما مدى توفر مهارات التدريس الالكتروني في مجال استخدام الانترنيت والشبكة العنكبوتية لدى مجتمع البحث ؟

4- ما مدى توفر مهارات التدريس الالكتروني في مجال تصميم الشرائح أو البرمجيات كوسائل إيضاح لشد الطلبة للعملية التعليمية؟

5- ما هي المقترحات أو الآراء التي قد تسهم في تطوير وتنمية مهارات التدريس الالكتروني لدى مجتمع البحث ؟

أداة الدراسة :

استخدم الباحثون طريقتي الاستبانة والمقابلة الشخصية لجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالدراسة بصياغة استبانه تتكون من أربع محاور رئيسية وتضم (35) فقرة متفرعة منها بهدف التقصي عن مدى توفر مهارات وكفايات التدريس الالكتروني لدى مجتمع البحث وقد صيغت بدائل الإجابة بطريقة (ليكرت), وبتدرج خماسي (عالية جدا، عالية، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جدا)، عرضت الاستبانة على ثلاث خبراء لتقويمها، فأجمعوا على رصانة صيغتها الحالية، ولتحليل بياناته استخدمت برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية
(SPSS).

عينة الدراسة:

اقتصرت الدراسة على نماذج تم إختيارها عشوائيا من أعضاء الهيئة التدريسية ممن كلفوا العبء التدريسي بكليات جامعة ميسان والمعهد التقني / العمارة المنضوي تحت راية هيئة التعليم التقني، تكونت العينة من (120) تدريسيا قي الجامعة بمختلف مؤهلاتهم ومراتبهم العلمية واختصاصاتهم و (60) تدريسيا من المعهد التقني/ العمارة وخلال الفصل الدراسي الثاني للسنة الدراسية (2012 – 2013) .

تحديد المصطلحات:

<u>التعلم الالكتروني</u>

" هو نمط تعليمي تفاعلي يرتكز على المتلقي، ويعتمد على تصميم بيئة التعلم بشكل ييسر التعليم باستخدام الوسائط الالكترونية المتعددة لتقديم مواد وبرامج معينة للمتعلمين تحقق أهدافا تعليمية سواء داخل المؤسسة أو خارجها"[13] ، ويعرف إجرائيا بأنه استخدام الوسائط الالكترونية المعتمدة على شبكة الانترنت بشكل متزامن أو غير متزامن لتقديم المحاضرات والدروس والنقاشات والتمارين والاختبارات سواء أكانت في الصفوف الدراسة أو الافتراضية.[14]

<u>التدريس الإلكتروني</u>

مجموعة من الإجراءات والنشاطات التي يقوم بها المعلم أثناء شرحه وتوضيح للدروس يستخدم فيها وسائل التقنية الحديثة كالحاسب الآلي، وشبكاته، ووسائط المتعددة، البرامج التعليمية، المختبرات الإلكترونية والمؤثرات المسموعة والمرئية لإيصال المعلومات والحقائق في بيئة تفاعلية بأكبر كفاءة ممكنة.

<u>التعليم التقني</u>

يعد التعليم التقني في العراق حديث نسبيا مقارنة بالتعليم الجامعي العريق، ويعود تاريخ نشأته إلى ستينيات القرن الماضي، لكنه احتل حيزا مهما في حجم التعليم العالي لاسيما في فترة التسعينات بتحقيقه التوازن في هيكل القوى العاملة بالعراق، كما إن هيئة التعليم التقني هي من مؤسسي الاتحاد العربي للتعليم التقني وعضو في إتحاد الجامعات العربية، ويهدف التعليم التقني إلى إعداد وتهيئة قوة عمل بمستويات تقنية مؤهلة وأداء مهارتي عالي، قادرة على التعامل مع التطورات التقنية التي يتوقع أن يزداد دورها في القرن الحالي.

<u>كفايات التعليم الالكتروني</u>

الكفايات هي المعرفة أو المهارة أو الاتجاه التي تمكن الفرد من أداء مهمة أو وظيفة ما بمستوى عال من الفاعلية، يقابل معايير المؤسسة التي ينتمي إليها الفرد[15] ، أو تعرّف على أنها " طرق تدريس مختلفة الأداء والتي تمثل الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدف ما، فهي عبارة عن مجموع الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تيسر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها العقلية والوجدانية والنفس حركية ".[16]

<u>أعضاء الهيئة التدريسية</u>

وهم موظفو الخدمة الجامعية، أي كل موظف يقوم بممارسة التدريس الجامعي والبحث العلمي وتقديم الاستشارة العلمية والتقنية أو العمل في ديوان وزارة التعليم العالي والبحث العلمي أو مؤسساتها ممن تتوفر فيه شروط عضو الهيئة التدريسية في العراق .[17]

<u>التعليم التفاعلي</u> هو أسلوب يستخدم في التعليم يعتمد على التفاعل بين الطلاب والمعلم، وكذلك على التفاعل بين الطلاب بعضهم مع البعض، وذلك لتحويل بيئة الدراسة من منفعلة أو سلبية (Negative) إلى تفاعلية أو ايجابية (Positive).[18]

الدراسات السابقة :

1- دراسة (الشريف، 2002) حول مدى امتلاك أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات السعودية للكفايات التكنولوجية كانت مشكلة الدراسة تحليل أنواع الكفايات التكنولوجية وهدفت إلى إيجاد العلاقة

بين درجة الامتلاك ودرجة الممارسة تميزت عن بقية الدراسات بان نوع العلاقة كانت ايجابية وبدرجة متوسطة. [19]

2- دراسة(العبيد، 2002)حول مدى استفادة معلمي المرحلة الثانوية من الشبكة العالمية للمعلومات وكانت مشكلة الدراسة تقييم أهمية استخدام الانترنت، هدفت إلى بيان طرق الاستفادة من الشبكة وتحديد معوقاتها وتميزت عن الدراسات الأخرى بان الخبرة في التعامل هي أهم محور في التأثير. [20]

3- دراسة (الجرف، 2004) حول مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس للتعليم الالكتروني على بوابات (Blackboard, WebCT) وهدفت إلى بيان فائدة البوابات الالكترونية وتوصلت إلى نتيجة أن الاستخدام ضئيل للبوابات الالكترونية. [21]

4- دراسة (الموسى، 2007) حول متطلبات التعليم الالكتروني وهدفت إلى إيجاد نظام لتحديد متطلبات التعليم الالكتروني وتوصلت إلى طريقة لتحديد معايير التعليم الالكتروني[22]

5- دراسة(محمد والعمري، 2007) حول تحديد الكفايات اللازمة لإعداد المقررات الالكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس هدفت لإيجاد نظام للمقررات الالكترونية وتميزت عن الدراسات الأخرى بكونها استطاعت التوصل لتحديد الترتيب للكفايات المطلوبة. [23]

6- دراسة (كنسارة ،2007) حول مدى امتلاك هيئة التدريس في جامعة أم القرى للكفايات التكنولوجية وتجلت مشكلة الدراسة بكيفية تحديد الكفايات التقنية وهدفت إلى ماهية الاستخدام الفعال للتقنيات التعليمية وتوصلت إلى تحديد سبعة مجالات للكفايات التقنية المطلوبة. [24]

7- دراسة (Sanders، 2001) حول مهارات التعليم الالكتروني هدفت لتحليل المعارف والمهارات للتعليم الالكتروني وتوصلت لنتيجة إن الكفايات يمكن تحديدها بأربع فئات. [25]

8- دراسة (منكشة وموفق، 2013) حول مدى توفر مهارات التعليم الالكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس في هيئة التعليم التقني وهدفت للكشف عن مستوى المهارات لدى التدريسيين وتوصلت إلى تحديد السبل لتطوير التدريسي وبالتالي تطوير العملية التعليمية. [6]

منهجية الدراسة :

اعتمد الباحثون المنهج الوصفي التحليلي لملائمته طبيعة هذه الدراسة والذي تم من خلاله استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس (مجتمع البحث) حول مدى إتقانهم لاستخدام تطبيقات التقنيات الحديثة قبل تطبيق فكرة التدريس الالكتروني، ودرجة إلمامهم باستخدام وسائل وتقنيات حديثة إضافة للتطبيقات والبرمجيات المختلفة، والاستعانة بآرائهم في تحديد مدى احتياجاتهم التدريبية، وصيغت إستبانة خاصة لهذا الغرض مكونة من استيضاح عن معلومات عامة عن المستبين وأربعة محاور أساسية هي:

1. محور توفر مهارات ثقافة التعليم الالكتروني.
2. محور توفر مهارات في إتقان قيادة الحاسوب (ICDL) والشهادة الدولية للحاسوب(IC3).
3. محور توفر مهارات في استخدام الانترنت والشبكات.
4. محور توفر مهارات في تصميم البرمجيات التعليمية والوسائط المتعددة، ثم القيام بتبويبها وتحليلها بالاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية SPSSلإجراء هذه العمليات .

مجتمع الدراسة :

اختيرت عينة الدراسة عشوائيا وخلال الفترة الممتدة من 2/1-2013/6/1 وتحدد مجتمع البحث بعدد من أعضاء الهيئة التدريسية العاملين في كليات مختلفة التخصصات بجامعة ميسان ونظرائهم في المعهد التقني/ العمارة كمنظمة تعليمية تابعة لهيئة التعليم التقني العراقية، وكان قوام العينة المختارة (150) تدريسيا من جامعة ميسان و(65) تدريسيا من المعهد بألقاب علمية مختلفة .

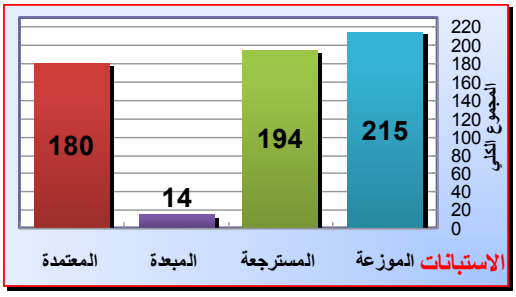
النتائج و مناقشتها :

يبين جدول رقم (1) أعداد الاستبانات الموزعة والمسترجعة والمعتمدة ونسبها المئوية والموضح بالشكل البياني رقم (4):

ت	الكلية أو المعهد (مجتمع البحث)	عدد الاستبانات الموزعة	عدد الاستبانات المسترجعة	النسبة % للمسترجعة إلى الموزعة	عدد الاستبانات المبعدة	النسبة % للمبعدة إلى الموزعة	عدد الاستبانات المعتمدة	النسبة % للاستبيانات المعتمدة
1	ديوان جامعة ميسان	5	4	80	—	—	4	100
2	جامعة ميسان / كلية الطب	10	7	70	1	14	6	86
3	جامعة ميسان / كلية طب الأسنان	10	6	60	1	16	5	84
4	جامعة ميسان / كلية الصيدلة	10	8	80	2	25	6	75
5	جامعة ميسان / كلية الهندسة	10	7	70	1	14	6	86
6	جامعة ميسان / كلية العلوم	15	12	80	—	—	12	100
7	جامعة ميسان / كلية الزراعة	10	10	100	—	—	10	100
8	جامعة ميسان / كلية التربية الرياضية	15	13	86	3	23	10	77
9	جامعة ميسان / كلية الإدارة والاقتصاد	10	10	100	—	—	10	100
10	جامعة ميسان / كلية القانون	15	14	93	—	—	14	100
11	جامعة ميسان / كلية التربية	15	14	93	1	7	13	93
12	جامعة ميسان / كلية العلوم السياسية	10	10	100	—	—	10	100
13	جامعة ميسان / كلية التربية الأساسية	15	15	100	1	7	14	93
14	المعهد التقني/ العمارة	65	64	98	4	6	60	94
المجموع الكلي		215	194	90	14	7	180	93

شكل رقم (1) الاستبانات الموزعة والمسترجعة والمعتمدة

التصنيف	المتغير	جامعة ميسان			المعهد التقني العمارة			المجمل
		ذ	أ	مج	ذ	أ	مج	
حسب الشهادة	دكتوراه	62	6	68	8	1	9	77
	%	60	36	57	17	7	15	43
	ماجستير	41	11	52	24	6	30	82
	%	40	64	43	52	43	50	46
	دبلوم عالي	—	—	—	2	1	3	3
	%	—	—	—	4	7	5	2
	بكالوريوس	—	—	—	12	6	18	18
	%	—	—	—	27	43	30	9
	المجموع	103	17	120	46	14	60	180
حسب اللقب العلمي	أستاذ	6	—	6	—	—	—	6
	%	5	—	5	—	—	—	3
	أستاذ مساعد	19	2	21	6	—	6	27
	%	18	11	17	13	—	10	15
	مدرس	37	4	41	11	2	13	54
	%	35	23	34	24	14	22	30
	مدرس مساعد	41	11	52	29	12	41	93
	%	39	64	43	63	86	68	52
	المجموع	103	17	120	46	14	60	180
حسب سنوات الخبرة التدريسية	5 - 10 سنة	31	4	35	9	2	11	46
	%	30	24	29	20	14	18	26
	11 إلى 15	36	5	41	10	1	11	52
	%	35	29	34	22	7	18	28
	16 إلى 20	23	5	28	12	3	15	43
	%	22	29	23	26	21	26	24
	21 إلى 25	9	2	11	7	5	12	23
	%	9	12	9	15	37	20	13
	أكثر من 25	4	1	5	8	3	11	16
	%	4	6	5	17	21	18	9
	المجموع	103	17	120	46	14	60	180

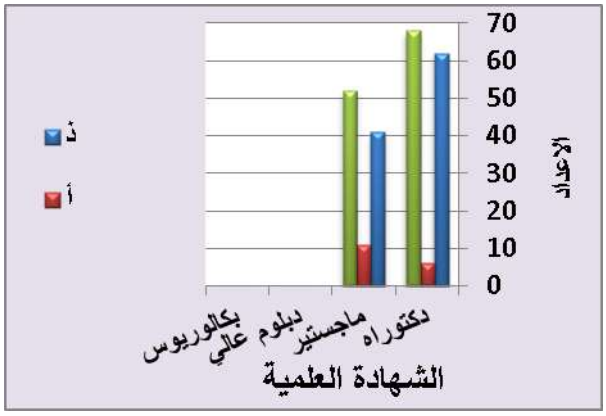


شكل رقم (4) الاستبانات الموزعة والمستردة والمعتمدة

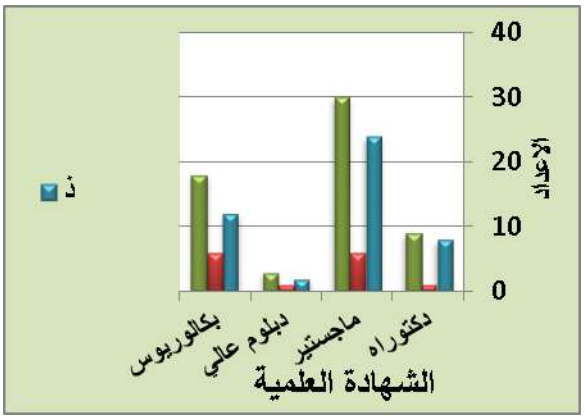
كما يبين جدول رقم (2) الخلفية العلمية لمجتمع البحث، وتصنيفاتهم ونسبهم المئوية حسب الجنس [ذكور (ذ) وإناث (أ)]، حسب المؤهل العلمي (الشهادة)، [دكتوراه وماجستير] في مجتمع جامعة ميسان، و [دكتوراه، ماجستير، دبلوم عالي،بكالوريوس] لمجتمع المعهد التقني/ العمارة، حسب اللقب العلمي (أستاذ، أستاذ مساعد، مدرس، مدرس مساعد)، وحسب سنوات الخبرة التدريسية.

جدول رقم(2) الخلفية العلمية لمجتمع البحث

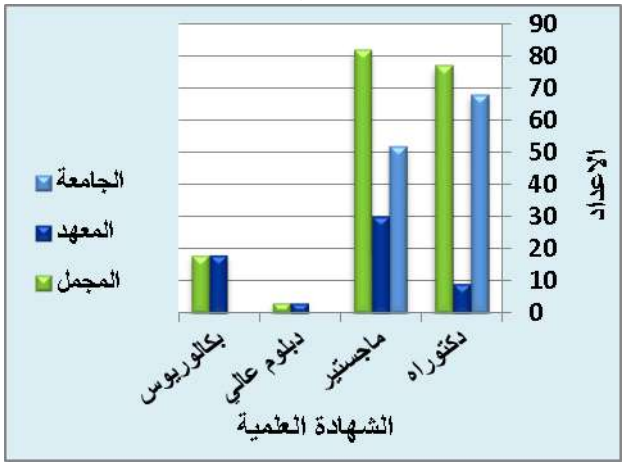
وهي موضحة بالأشكال البيانية التي تحمل أرقام (5، 6، 7، 8، 9، 10، 8، 11، 12 و 13) :-



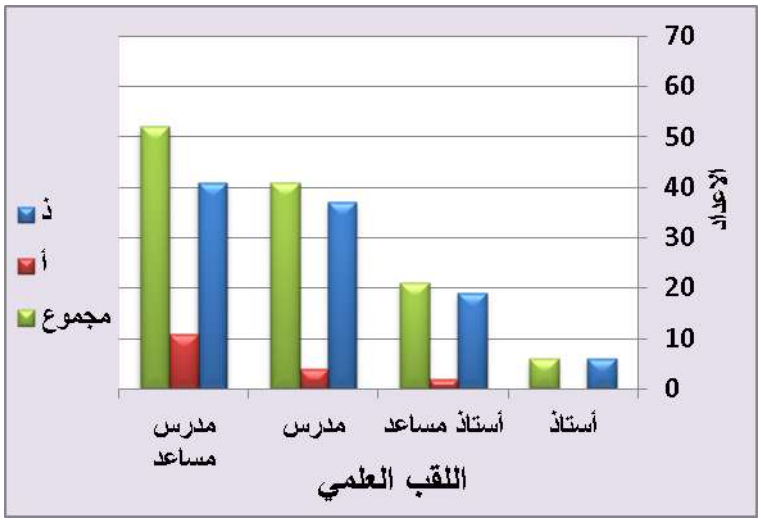
شكل رقم (5) الشهادة العلمية لمجتمع جامعة ميسان



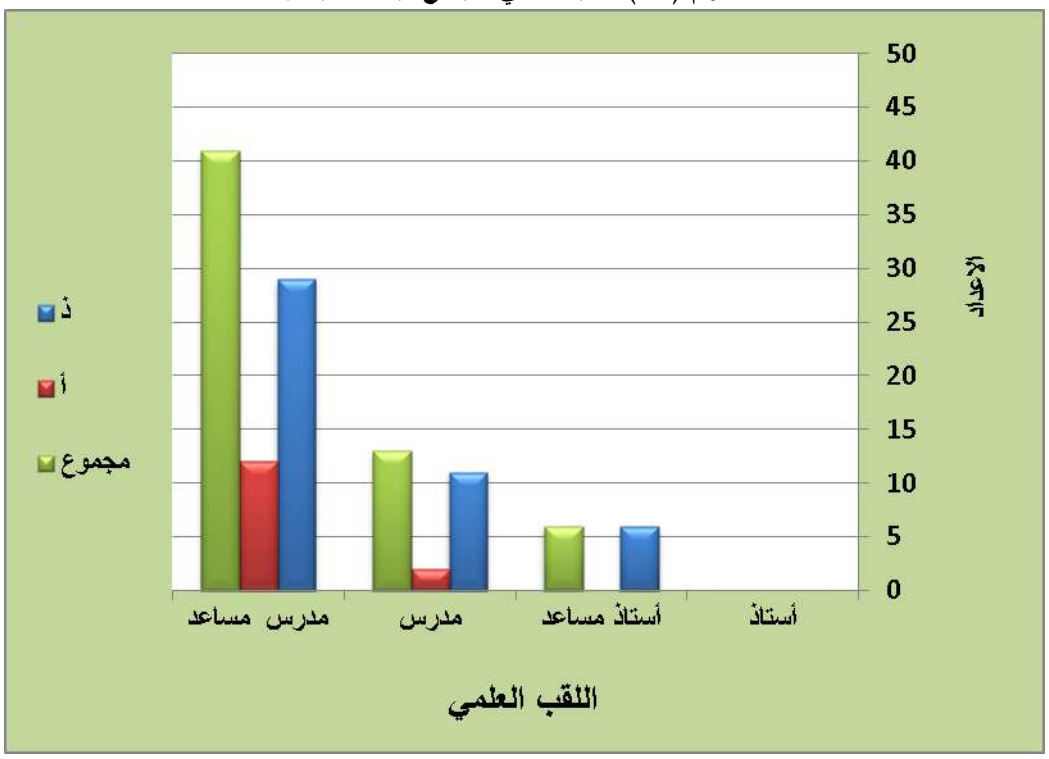
شكل رقم (6) الشهادة العلمية لمجتمع المعهد التقني / العمارة



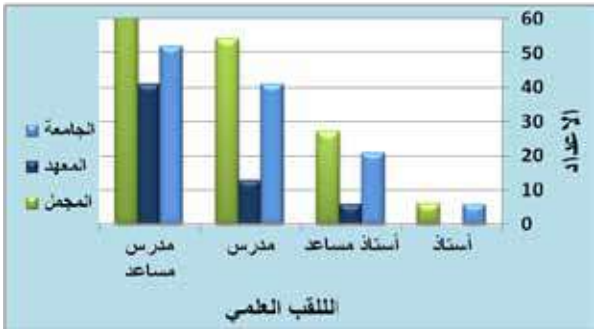
شكل رقم (7) مجمل الخلفية العلمية لمجتمع البحث حسب الشهادة لجامعة ميسان والمعهد التقني/ العمارة



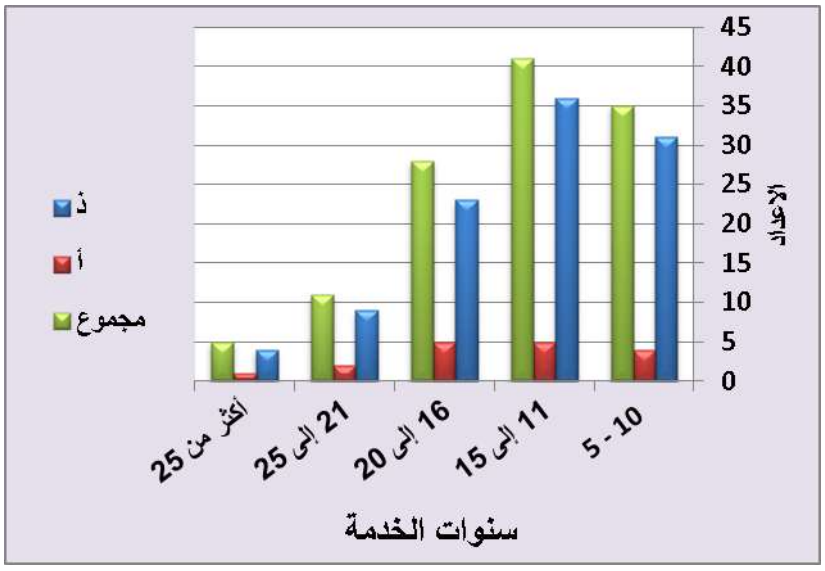
شكل رقم (8) اللقب العلمي لمجتمع لجامعة ميسان



شكل رقم (9) اللقب العلمي لمجتمع المعهد التقني / العمارة

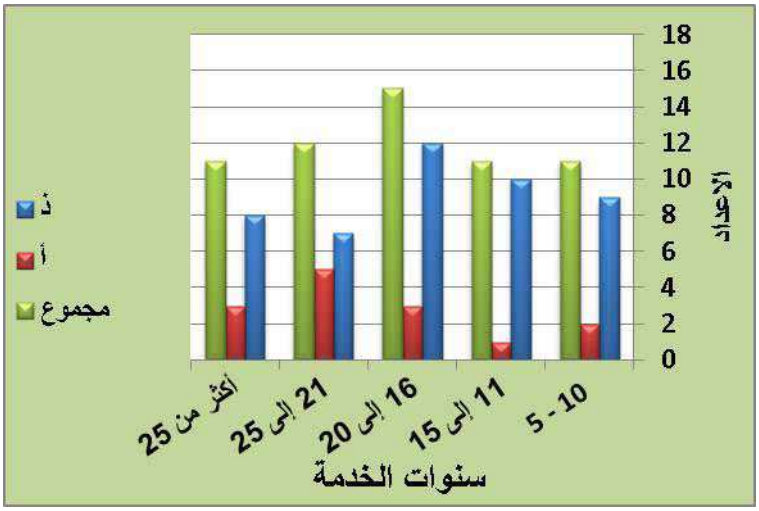


شكل رقم (10) مجمل الخلفية العلمية لمجتمع البحث حسب اللقب العلمي لجامعة ميسان والمعهد التقني العمارة



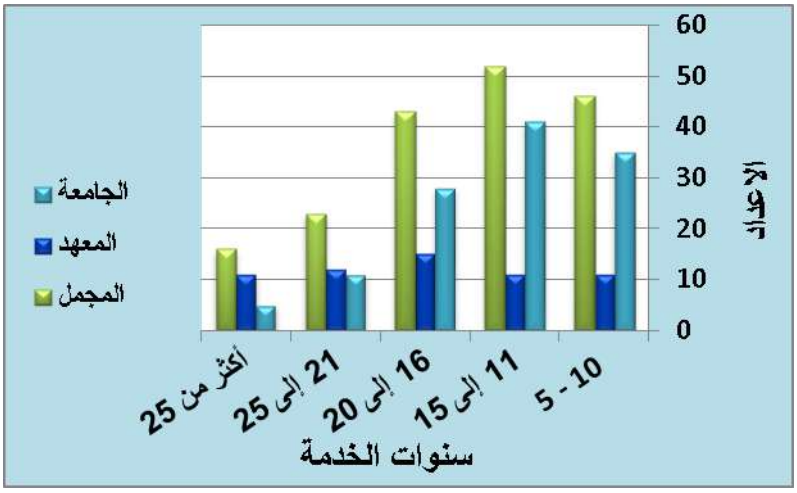
شكل رقم (11) سنوات الخبرة التدريسية

لجامعة ميسان



شكل رقم (12) سنوات الخبرة التدريسية لمجتمع

المعهد التقني العمارة



شكل رقم (13) الخلفية العلمية لمجتمع البحث حسب سنوات

الخبرة التدريسية لجامعة ميسان والمعهد التقني / العمارة

يوضح جدول رقم (3) المهارات العلمية لمجتمع البحث ، حيث يلاحظ تفوق المعهد التقني / العمارة في النسب المئوية في المحاور السبع التي تضمنها الجدول ، والسبب في هذا التفوق هو قيام قسم ضمان الجودة والأداء الجامعي في هيئة التعليم التقني وخلال الخمس السنوات الأخيرة بالطلب من كل تدريسي مكلف

بتدريس مادة نظرية بإعداد حقيبة تعليمية متكاملة (هي بناء متكامل لمجموعة من المكونات اللازمة لتقديم وحدة تعليمية، حيث أنها تحتوي على مجموعة من المواد التعليمية وتشمل إختبارات وبدائل وأنشطة تعليمية مصممة لعرضها بوسائل تعليمية مقروءة ومسموعة ومرئية وحاسوبية وبتقنية حديثة لمحاولة تحقيق التعلم الذاتي وتتيح فرص التعلم الفردي)، مع متابعة وتدقيق كل حقيبة منجزة ومكافأة معدي الحقائب المتميزة بمكافأة مجزية ونشرها في موقع الهيئة الإلكتروني وإعمامها على كل مدرسي المادة سواء في الكليات أو المعاهد التقنية، مع رفع شعار (القضاء على أمية الحاسوب وبرمجياته المستخدمة بالتدريس والإنترنيت) عبر إقامة دورات تدريبية وورش عمل متخصصة لكل تدريسي الهيئة وصولا لتحقيق هذا الشعار، مما سهّل لهم إمتلاك فهم كامل لتوجه الهيئة وتفاعل إيجابي لمبدأ (التدريس الإلكتروني).

جدول رقم (3) المهارات الأدائية لمجتمع البحث

ت	بيانات عن	كليات جامعة ميسان			المعهد التقني / العمارة		
		نعم	كلا	مج	نعم	كلا	مج
1	الملتحقون بدورات في مجال استخدام الحاسوب والانترنت.	37	73	120	52	8	60
	%	30	70	100	86	14	100
2	امتلاك حقيبة تعليمية متكاملة.	13	107	120	60	—	60
	%	11	89	100	100	—	100
3	استخدام عروض تعليمية من الحقيبة التعليمية.	13	107	120	56	4	60
	%	11	89	100	93	7	100
4	القدرة على إعداد برامج تعليمية ضمن الاختصاص.	23	97	120	47	13	60
	%	19	81	100	78	22	100
5	مدى استخدام الحاسوب مع (Data show) كوسيلة إيضاح	41	79	120	48	12	60
	%	34	66	100	80	20	100
6	مدى المناصرة لتطبيق التدريس الالكتروني	34	86	120	38	22	60
	%	28	72	100	63	37	100
7	توقع تطبيق التدريس الالكتروني	16	104	120	42	18	60
	%	13	87	100	70	30	100

النتائج المتعلقة بالإجابة على المحور الأول :

عند استقراء فقرات المحور الأول من محاور الإستبانة والخاص بمجال (توفر مهارات ثقافة التعلم الالكتروني) تشير معطيات جدول رقم (4 – أ) لتدريسي جامعة ميسان والخاصة بالتوزيعات التكرارية والنسب ودرجة توافر مهارات فقرات المحور الأول (مدى توفر ثقافة التعليم الالكتروني) والتي قيست باستخدام (9) عبارات وما تم الحصول عليه من الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية, إلى إن درجة الاستجابة التي تم الحصول عليها من دمج درجتي توافر المهارة (ضعيف جدا، ضعيف) بلغت ما نسبته (68,3 %) من إجابات عينة البحث وهي نسبة منخفضة وضعيفة لمستوى توافر ثقافة التعلم الالكتروني لحداثة هذا النوع من التعليم، حيث إن طرح فكرة التعلم الالكتروني هو أساس تطوير المستوى التعليمي ورقيه لمسايرة التطور التقني الكبير لأنها مفتوحة ومرنة الإستخدام ، بينما بلغت نسبة الذين كانت لديهم معرفه (متوسطة) لهذا النوع من التعليم (25,3 %) وهي نسبة لا بأس بها وايجابية لدى مجتمع البحث لعلمهم بأن التدريسي الجيد هو شخص مبدع ويتمتع بكفاءة منظورة عند إدارته للعملية التعليمية وهي من الأهداف الأساسية التي تسعى وزارة التعليم العالي العراقية لتحقيقها بإستخدام أفضل ما توصلت إليه التقنيات الحديثة في مجال العملية التعليمية، ولكن ظهور ما نسبته (21,8 %) لدرجة توافر المهارة لدى المعرفة (عالية وعالية جدا) شكلت استجابة ضعيفة جدا)، وهذا يصنف ضمن مستويات ضعيفة الاستجابة تجاه المحور الأول حسب مقياس ليكرت الخماسي.

جدول رقم (4 – أ) إجابات مجتمع جامعة ميسان على المحور الأول

المحور الأول : مجال توفر مهارات ثقافة التعلم الالكتروني						
ت	المهارات	التكرار				
		بدرجة ضعيفة جدا	بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة عالية	بدرجة عالية جدا
-1	لدي إلمام بمفهوم التعلم الالكتروني	54	23	28	13	2
-2	لدي إلمام بخصائص وأهداف التعلم الالكتروني	52	22	27	16	3
-3	لدي إلمام بايجابيات التعلم الالكتروني	48	25	29	15	3
-4	لدي إلمام بسلبيات التعلم الالكتروني	47	26	29	14	4
-5	لدي إلمام بدور المدرس في التعلم الالكتروني	36	34	31	17	2
-6	لدي إلمام بالمعايير المستخدمة في تصميم المناهج الدراسية للتعلم الالكتروني	9	31	25	10	5
-7	لدي إلمام ببيان الفرق بين التعليم التقليدي والتعلم الالكتروني	35	39	16	27	3
-8	لدي إلمام بوسائل وأساليب إستخدام التعلم الالكتروني	43	21	30	25	1
-9	لدي إلمام بالمعوقات والصعوبات التي تواجه تطبيق نمط التعلم الالكتروني	29	41	13	29	8

يلاحظ من النتائج المستقاة في جدول رقم (4 – ب) الخاصة بالمعهد التقني / العمارة كانت كما أدناه:

*: توافر المهارة (ضعيف جدا، ضعيف) كانت: صفر %.

**: توافر المهارة (متوسط) كانت: 5,7 % .

*** : توافر المهارة (عالي وعالي جدا) كانت: 54,1 %.

وهذا يصنف ضمن مستويات (قوية الاستجابة) تجاه المحور الأول حسب نفس المقياس.

جدول رقم (4-ب) إجابات مجتمع المعهد التقني/ العمارة على المحور الأول

المحور الأول : مجال توفر مهارات ثقافة التعلم الالكتروني		التكرار				
ت	المهارات	بدرجة ضعيفة جدا	بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة عالية	بدرجة عالية جدا
-1	لدي إلمام بمفهوم التعلم الالكتروني	—	—	8	41	11
-2	لدي إلمام بخصائص وأهداف التعلم الالكتروني	—	—	8	41	11
-3	لدي إلمام بايجابيات التعلم الالكتروني	—	—	9	40	11
-4	لدي إلمام بسلبيات التعلم الالكتروني	—	—	9	39	12
-5	لدي إلمام بدور المدرس في التعلم الالكتروني	—	—	6	41	13
-6	لدي إلمام بالمعايير المستخدمة في تصميم المناهج الدراسية للتعلم الالكتروني	—	—	5	42	13
-7	لدي إلمام ببيان الفرق بين التعليم التقليدي والتعلم الالكتروني	—	—	3	44	13
-8	لدي إلمام بوسائل وأساليب إستخدام التعلم الالكتروني	—	—	2	44	14
-9	لدي إلمام بالمعوقات والصعوبات التي تواجه تطبيق نمط التعلم الالكتروني	—	—	2	44	14

جدول رقم (5) متوسطات قيم درجة توافر مهارات التعليم الالكتروني وفقا لمقياس ليكرت الخماسي

درجة توافر المهارة	المتوسط المرجح
ضعيفة جدا	من 1الى 1.79
ضعيفة	من 1.80 الى 2.59
متوسطة	من 2.60الى 3.39
عالية	من 3.40الى 4.19
عالية جدا	من 4.20 الى 5

النتائج المتعلقة بالإجابة على المحور الثاني :

يهدف هذا المحور ذو المفردات (11) الخاصة بالتوزيعات التكرارية والنسب ومدى توفر(مهارات إتقان قيادة الحاسوب والشهادة الدولية للحاسوب)، والنتائج الخاصة بالأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية شكلت استجابة تصنف ضمن المجالات عالية المهارة لدى التدريسيين لإتقان الحاسوب، حيث تشكل مكونات الحاسوب وملحقاته جذور التعليم الالكتروني ، ومن نتائج جدول رقم (6-أ) لتدريسي جامعة ميسان فبعد احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذا الغرض كانت نتائج قياس الاستجابة لمفردات هذا المحور:

*: توافر المهارة (ضعيف جدا، ضعيف) كانت: 39,7 %.

**: توافر المهارة (متوسط) كانت: 35,5 % .

***: توافر المهارة (عالي وعالي جدا) كانت: 44,5 %.

بينما كانت نتائج قياس درجة الإستجابة للمؤشر الكلي للمعهد التقني / العمارة ومن خلال جدول رقم (6 – ب) كما أدناه :

*: توافر المهارة (ضعيف جدا، ضعيف) كانت: صفر %.

**: توافر المهارة (متوسط) كانت: 2,3 % .

***: توافر المهارة (عالي وعالي جدا) كانت : 57,5 % .

وهي نتائج تعكس مؤشرا إيجابيا كون أفراد العينة لديهم اتجاهات ايجابية عند التعامل مع الحاسوب واستخداماته من حيث تكوين الملفات وإجراء العمليات عليه من نسخ وتعديل وحفظ..الخ، ويعزو السبب إلى مطالبة التدريسي المبتعث لتكملة دراسته العليا أو ممن يقدّم للترقية العلمية إلى اجتيازه لدورة متقدمة بالحاسوب إضافة إلى أن أجهزة الحاسوب والإنترنيت قد دخل دون استئذان إلى كل بيت عراقي عبر أجهزة النقال الحديثة كحد أدنى وما تعرضه شبكات الاتصال من مغريات وتسهيلات لاستخدام الإنترنيت في مواقع التواصل الاجتماعي (Face book) والذي انتشر كالنار بالهشيم لدى الغالبية العظمى من الشباب .

جدول رقم (6-أ) إجابات مجتمع جامعة ميسان على المحور الثاني

المحور الثاني: مجال توفر مهارات إتقان قيادة الحاسوب (ICDL) والشهادة الدولية للحاسوب (IC3):		التكرار				
ت	المهارات	بدرجة ضعيفة جدا	بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة عالية	بدرجة عالية جدا
-1	لدي القدرة على التعامل مع نظام تشغيل النوافذ Windows وإصداراته المختلفة.	16	23	42	19	20
-2	لدي القدرة على إدارة الملفات من حيث القيام بعمليات (إنشاء, حفظ, نسخ, تعديل، نقل).	7	24	39	31	19
-3	يمكنني القيام بتشغيل ملحقات الحاسوب: Printer, Scanner, Camera .	17	23	40	24	16
-4	لدي المعرفة بكيفية تثبيت وإزالة البرامج الحاسوبية.	15	24	41	24	16
-5	يمكنني تشخيص الأعطال البسيطة وإصلاحها عند توقف البرامج أو الأجهزة.	15	23	42	25	15
-6	لدي القدرة على استخدام برنامج معالج النصوص (Word Microsoft)	16	22	39	33	10
-7	لدي القدرة على استخدام برنامج الجداول الالكترونية (Excel Microsoft) .	16	22	34	35	13
-8	لدي القدرة على استخدام برنامج العروض التقديمية (power point Microsoft) .	19	19	42	21	19
-9	يمكنني استخدام برنامج قواعد البيانات (Access Microsoft).	39	32	26	14	9
10	يمكنني استخدام برامج الحماية ومكافحة الفيروسات (Anti Virus).	16	22	26	36	20
11	استطيع المقارنة بين أنواع وحدات التخزين واستخدامها حسب الحاجة.	15	13	20	39	33

جدول رقم (6 - ب) إجابات مجتمع المعهد التقني / العمارة على المحور الثاني

المحور الثاني : مجال توفر مهارات إتقان قيادة الحاسوب (ICDL) والشهادة الدولية للحاسوب (IC3):						
ت	المهارات	التكرار				
		بدرجة ضعيفة جدا	بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة عالية	بدرجة عالية جدا
-1	لدي القدرة على التعامل مع نظام تشغيل النوافذ Windows وإصداراته المختلفة.	—	—	10	38	12
-2	لدي القدرة على إدارة الملفات من حيث القيام بعمليات (إنشاء, حفظ , نسخ , تعديل، نقل).	—	—	2	42	16
-3	يمكنني القيام بتشغيل ملحقات الحاسوب: , Printer Scanner , Camera.	—	—	2	40	18
-4	لدي المعرفة بكيفية تثبيت وإزالة البرامج الحاسوبية .	—	—	1	41	18
-5	يمكنني تشخيص الأعطال البسيطة وإصلاحها عند توقف البرامج أو الأجهزة .	—	—	1	40	19
-6	لدي القدرة على استخدام برنامج معالج النصوص (Microsoft Word)	—	—	1	38	21
-7	لدي القدرة على استخدام برنامج الجداول الالكترونية (Microsoft Excel).	—	—	7	37	16
-8	لدي القدرة على استخدام برنامج العروض التقديمية (power point) Microsoft) .	—	—	1	38	21
-9	يمكنني استخدام برنامج قواعد البيانات (Access Microsoft).	—	—	1	42	17
10	يمكنني استخدام برامج الحماية ومكافحة الفيروسات (Anti Virus).	—	—	—	43	17
11	استطيع المقارنة بين أنواع وحدات التخزين واستخدامها حسب الحاجة.	—	—	—	35	25

النتائج المتعلقة بالإجابة على المحور الثالث :-

يهدف هذا المحور ذو المفردات (8) إلى التعرف على (مدى توفر مهارات استخدام الانترنت والشبكات) لدى عينة البحث فقد استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذا الغرض ومن نتائج جدول رقم (7 – أ) لتدريسي جامعة ميسان عند قياس الاستجابة في هذا المحور هو:

*: توافر المهارة (ضعيف جدا، ضعيف) كانت: 37,3 % .

**: توافر المهارة (متوسط) كانت: 17,6 % .

***: توافر المهارة (عالي وعالي جدا) كانت : 53,6 % .

بينما كانت نتائج قياس درجة الإستجابة للمؤشر الكلي للمعهد التقني/العمارة ومن خلال جدول رقم (7– ب) كما أدناه :

*: توافر المهارة (ضعيف جدا، ضعيف) كانت: 0,75 %

**: توافر المهارة (متوسط) كانت: 4,1% .

*** : توافر المهارة (عالي وعالي جدا) كانت : 55,0 %.

وكانت فقرات (ربط الحاسوب بالانترنت) و(أنشاء البريد الإلكتروني) ومهارة (البحث باستخدام محركات البحث) في مقدمة المهارات لدى المبحوثين، وهي بدايات جيدة نحو التطلع المعرفي وتبادل الخبرات والتي – بتطوير بسيط – سوف تدفع إلى إكتساب المهارات التعليمية المطلوبة، وتبقى إستجابة عينة المعهد التقني / العمارة أكبر من عينات مجتمع الكليات.

جدول رقم (7– أ) إجابات مجتمع جامعة ميسان على المحور الثالث

المحور الثالث: مجال توفر المهارات في الانترنت والشبكات						
ت	المهارات	التكرار				
		بدرجة ضعيفة جدا	بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة عالية	بدرجة عالية جدا
-1	استطيع ربط الحاسوب بشبكة الانترنت.	—	2	14	9	5
-2	يمكنني تصفح المواقع التعليمية باستخدام محركات البحث (Yahoo, Google).	—	3	24	67	26
-3	استطيع التواصل مع الآخرين باستخدام برنامج المحادثة (Skype) صورة وصوت.	83	1	3	14	19
-4	استطيع إنشاء البريد الالكتروني (E-Mail) والتعامل مع وظائفها .	2	6	5	18	89
-5	استطيع القيام بتنزيل البرامج التعليمية والكتب الالكترونية من الانترنت .	6	32	27	19	36
-6	يمكنني استخدام الدروس المتوفرة في المواقع الالكترونية على شبكة الانترنت.	41	19	21	16	23
-7	يمكنني تحويل الكتب التعليمية المتوفرة على شبكة الانترنت من صيغة (PDF) إلى صيغة (Word) وبالعكس.	46	27	18	13	16
-8	يمكنني استخدام برامج الضغط وفك الضغط للملفات التي يتم سحبها من شبكة الانترنت (Win rar , WinZip)	7	24	29	31	29

جدول رقم (7 – ب) إجابات مجتمع المعهد التقني / العمارة على المحور الثالث

المحور الثالث: مجال توفر المهارات في الانترنت والشبكات						
ت	المهارات	التكرار				
		بدرجة ضعيفة جدا	بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة عالية	بدرجة عالية جدا
-1	استطيع ربط الحاسوب بشبكة الانترنت .	—	—	2	42	16
-2	يمكنني تصفح المواقع التعليمية باستخدام محركات البحث (Yahoo, Google).	—	—	1	40	19
-3	استطيع التواصل مع الآخرين باستخدام برنامج المحادثة (Skype) صورة وصوت .	—	6	5	24	25
-4	استطيع إنشاء البريد الالكتروني (E-Mail) والتعامل مع وظائفها .	—	—	1	27	32
-5	استطيع القيام بتنزيل البرامج التعليمية والكتب الالكترونية من الانترنت .	—	—	7	35	18
-6	يمكنني استخدام الدروس المتوفرة في المواقع الالكترونية على شبكة الانترنت.	—	—	7	29	24
-7	يمكنني تحويل الكتب التعليمية المتوفرة على شبكة الانترنت من صيغة (PDF) إلى صيغة (Word) وبالعكس.	—	—	3	33	24
-8	يمكنني استخدام برامج الضغط وفك الضغط للملفات التي يتم سحبها من شبكة الانترنت (Win rar, WinZip)	—	—	7	29	24

النتائج المتعلقة بالإجابة على المحور الرابع :

يهدف هذا المحور التعرف على (مدى توفر المهارات في تصميم البرمجيات التعليمية والوسائط المتعددة)، أظهرت نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبيانات المجدولة في جدول رقم (8 – أ) للتدريسيين في جامعة ميسان عند قياس الاستجابة هو:

*: توافر المهارة (ضعيف جدا، ضعيف) كانت: 90,6 % .

***: توافر المهارة (عالي وعالي جدا) كانت : 18,8 % .

بينما كانت نتائج قياس درجة الإستجابة للمؤشر الكلي للمعهد ومن خلال جدول رقم (8 – ب) كما يلي :

*: توافر المهارة (ضعيف جدا، ضعيف) كانت: 4,2 %

**: توافر المهارة (متوسط) كانت: 13,2 % .

***: توافر المهارة (عالي وعالي جدا) كانت : 42,3 %.

وكانت أولوية الفقرات التي أجمع عليها المستبينون هي الفقرة (1) (استطيع تقييم البرمجيات الجاهزة تربويا وتقنيا) وهذا الإجماع يمكن تفسيره بالإتجاه التربوي للتدريسي الذي له الرغبة العارمة في تقديم كل ما هو جديد للطالب الجامعي وبما يزيل عنه الغربة عن زملائه بالدول المتقدمة بعد أن أخّرتنا الحروب والحصار فراسخ لا تعد ولا تقاس عن حركة التدريس والتعليم في الجامعات العريقة، ولكن تبقى مقاييس مجتمع الدراسة في المعهد التقني/ العمارة في المقدمة أيضا للأسباب التي وردت أنفا وقد يكون لنمط التعليم التقني الذي يركّز على إكساب المهارة المتقدمة للمتعلم من خلال برامجه التدريبية المعدّه والتي لا تخلو من عوامل جذب لإنتباه الطالب لإعتمادها على المجال النفس حركي في مجالات التعلم (Learning domains) بينما تركّز الجامعات على المجال المعرفي.

جدول رقم (8– أ) إجابات مجتمع جامعة ميسان على المحور الرابع

المحور الرابع:	مجال توفر المهارات بتصميم البرمجيات التعليمية والوسائط المتعددة					
ت	المهارات	التكرار				
		بدرجة ضعيفة جدا	بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة عالية	بدرجة عالية جدا
-1	استطيع تقييم البرمجيات الجاهزة تربويا وتقنيا.	—	—	29	14	17
-2	يمكنني تحويل مادتي التخصصية إلى درس الكتروني بدمج المؤثرات فيها (النصوص والصور والرسومات والأصوات) ونشرها على موقع تعليمي .	—	13	27	8	12
-3	يمكنني المشاركة مع فريق عمل متخصص بتصميم المواقع التعليمية لتحويل محتوى المواد الدراسية إلى دروس الكترونية ونشرها على الموقع .	—	–	8	36	16
-4	يمكنني تحويل المستندات النصية إلى ملفات ويب (Web) باستخدام برامج مثل (Macromedia , Dream weaver).	—	–	6	39	15
-5	يمكنني العمل على إنشاء الصور وتحريرها ومعالجتها ببرنامج (Adobe Photoshop)	–	17	11	18	14
-6	يمكنني إنشاء التمارين التفاعلية باستخدام برنامج (Macromedia Flash)	– –	–	7	24	29
-7	يمكنني التعديل على الدروس الالكترونية لغرض تضمين أنشطة جديدة كلما اقتضت الحاجة لذلك.	– -	–	5	26	29

جدول رقم (8 - ب) إجابات مجتمع المعهد التقني / العمارة على المحور الرابع

المحور الرابع:	مجال توفر المهارات بتصميم البرمجيات التعليمية و الوسائط المتعددة					
ت	المهارات	التكرار				
		بدرجة ضعيفة جدا	بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة عالية	بدرجة عالية جدا
-1	استطيع تقييم البرمجيات الجاهزة تربويا وتقنيا.	39	8	29	28	6
-2	يمكنني تحويل مادتي التخصصية إلى درس الكتروني بدمج المؤثرات فيها (النصوص والصور والرسومات والأصوات) ونشرها على موقع تعليمي .	97	7	5	6	5
-3	يمكنني المشاركة مع فريق عمل متخصص بتصميم المواقع التعليمية لتحويل محتوى المواد الدراسية إلى دروس الكترونية ونشرها على الموقع .	98	5	3	5	9
-4	يمكنني تحويل المستندات النصية إلى ملفات ويب (Web) باستخدام برامج مثل (Macromedia , Dream weaver).	76	7	12	22	3
-5	يمكنني العمل على إنشاء الصور وتحريرها ومعالجتها ببرنامج (Adobe Photoshop)	99	1	1	4	15
-6	يمكنني إنشاء التمارين التفاعلية باستخدام برنامج (Macromedia Flash)	98	6	4	5	7
-7	يمكنني التعديل على الدروس الالكترونية لغرض تضمين أنشطة جديدة كلما اقتضت الحاجة لذلك.	89	5	9	6	11

البرنامج المصمم كمقترح :

تم تعديل برنامج صمم مسبقا [6] ليتماشى مع معطيات الدراسة الحالية ، ويتكون البرنامج المصمم كما في الشكل (14) من عدة نوافذ تحتوي على استمارة الكترونية تتضمن البيانات العامة للتدريسيين من حيث التخصص العلمي واللقب والمؤهل العلمي والجنس والفئة العمرية .. الخ، كما يظهر في الشكل (15).

شكل رقم (14) الواجهة الرئيسية للبرنامج

شكل رقم (15) نافذة البيانات العامة للتدريسيين

وتم تحديد البرنامج بثلاث محاور كما في الشكل (16) وهي المحور الأول لمستوى مهارة مبتدئة وهي مهارات سهلة لا تحتاج لخبرة طويلة أو تدريب صعب، والمحور الثاني لمستوى مهارة متوسطة وهي مهارات أكثر تعقيدا وصعوبة من سابقتها وتقوم على أساس التعامل مع بعض البرمجيات المهمة، والمحور الثالث لمستوى مهارة متقدمة وهي مهارات متقدمة وصعبة وتحتاج إلى خبرة طويلة.

شكل رقم (16) المحاور الرئيسية للبرنامج

يهدف البرنامج إلى تحديد وقياس مستوى مهارة التدريسي لغرض معرفة مدى تنامي الاتجاهات الايجابية لديه نحو استخدام التكنولوجيا الحديثة واستخدمت لبنائها لغة(V. Basic) بينما تم استخدام البرنامج (Microsoft Access)لبناء قاعدة البيانات للمحاور الثلاثة.

ويحتوي كل محور على (50) سؤالا مرتبة حسب درجة صعوبتها لكل مستوى من المحاور وحددت إجاباتها بعبارتي (صح) أو (خطأ) حيث تمنح لكل إجابة صحيحة درجة واحدة وعليه فان مجموع الإجابات الصحيحة للتدريسي تصنف ضمن فئات للدرجات التي يحصل عليها والتي تكون ضمن المدى المحدد لكل فئة، وهذه الفئات تصنف فيما إذا كانت ضمن مدى الدرجات التي تساوي (صفرا ولغاية 10) حيث تدرج ضمن المهارة من فئة (ضعيف جدا) والإجابات التي تكون ضمن مدى الدرجات التي تساوي (11 ولغاية 20) تدرج ضمن المهارة من فئة (ضعيف) والإجابات التي تكون ضمن مدى الدرجات التي تساوي (21 ولغاية 30) وتدرج ضمن المهارة من فئة (متوسط) والإجابات التي تكون ضمن مدى الدرجات التي تساوي (31 ولغاية 40) وتدرج ضمن المهارة من فئة (جيد) والإجابات التي تكون ضمن مدى الدرجات التي تساوي (41 ولغاية 50) تدرج ضمن المهارة من فئة (جيد جدا) كما في الشكل (17).

شكل رقم (17) نافذة المحور الأول(المهارة المبتدئة)

و يظهر البرنامج تقريرا بالإجابات والنتيجة النهائية مصنفة على أساس فئات التصنيف لكل مستوى من المحاور كما في الشكل (18):

شكل رقم (18) نافذة النتيجة النهائية للمحور الثاني (المهارة المتوسطة)

ويعطي البرنامج في نهايته تقريرا بالنتائج الذي حصل عليها التدريسي من حيث البيانات العامة و المحاور الثلاث التي تم طرح الأسئلة عليه وفق كل مستوى من خلال عدة نوافذ حيث يتمكن التدريسي من تقييم مدى امتلاكه لكل مستوى من المهارات، وبالتالي يستطيع التوجه لتحديد البرامج التدريبية التي يجب الالتحاق بها بعد الاطلاع على ما مدى امتلاكه من مهارات وفق كل مستوى وهي ما تهدف إليه تصميم هذا البرنامج كما في الشكل (19).

شكل رقم (19) نافذة التقرير النهائي لخلاصة الإجابة على جميع محاور البرنامج

الاستنتاجات و التوصيات:

1 – لا يزال التطلع لإستخدام طريقة (التدريس إلكتروني) في كليات جامعة ميسان يحتاج إلى التخطيط السليم لإعادة تأهيل التدريسيين عبر زجهم بدورات تطويرية داخل وخارج العراق .

2 – وجود فجوة واسعة في مهارات استخدام التقنيات الحديثة في التدريس الإلكتروني لدى التدريسيين بكليات جامعة ميسان لاقتصار التدريس النظري على الكادر الذي امضي سنوات طويلة بعملية التعليم (أصحاب شهادات الدكتوراه) واقتصار دور الشباب (من حملة شهادة الماجستير) على التدريب فقط حسب النظام التعليمي في كل الجامعات العراقية.

3– أظهرت النتائج كفاءة الإستعدادات التي اختطتها هيئة التعليم التقني في إعادة تأهيل كادرها التدريسي وتمثل ذلك في تفوق نتائج المؤشرات الكلية في قياس درجة الإستجابة لمحاور الدراسة الرئيسية للكادر التدريسي في المعهد التقني / العمارة والذي يعتمد على التدريس النظري والتدريب العملي لكل الفئات العمرية وعدم إقتصار التدريس على حملة شهادة الدكتوراه فقط .

4– عدم كفاية الكوادر البشرية المؤهلة تأهيلا فنيا عاليا لإنجاح هذا التعليم سواء الكوادر الإدارية أو التقنية.

عليه يمكن أن تخرج الدراسة بالتوصيات التالية :

1. جوب إتخاذ قرار شجاع في إعداد وإقرار فلسفة عصرية عراقية للتعليم العالي وتخصيص الميزانيات اللازمة لتحديث مفاصل الجامعات والكليات والمعاهد التقنية ومراكز البحوث لعصرنه طرق التدريس والتعليم والتدريب فيها .
2. الإستعانة بتجربة هيئة التعليم التقني في هذا المجال والذي قطعت أشواطا متقدمة في التأهيل تمثل بالنتائج التي أظهرتها الدراسة بالنسبة إلى الكادر التدريسي في المعهد التقني / العمارة واستعداده لخوض هذه التجربة – إن لم نقل بأنه قد خاضها منذ أكثر من ثلاث سنوات .
3. زج الكادر التدريسي بدورات تخصصية وورش عمل فعالة داخل وخارج العراق للتدريب على تقنيات التدريس الحديثة .
4. تشكيل فرق عمل متخصصة لها القدرة العلمية والفنية لإنتاج برامج تعليمية الكترونية بشكل محترف وتدريب المعنيين على إستخدامها بالتدريس والتدريب مستعينين بتجربة (مركز تطوير الملاكات / هيئة التعليم التقني) الذي قطع أشواطا ممتازة بهذا الحقل وقد تكون هناك مراكز أخرى في الجامعات العراقية وخاصة الجامعة التكنولوجية التي لها تجربة رائدة في إنتاج أفلام (3D) التعليمية .
5. دعم صناعة البرمجيات والبنية التحتية الخاصة بالتدريس الالكتروني وتشريع القوانين واللوائح اللازمة لحفظ حقوق الملكية الفكرية للمصممين والمبدعين وتشجيع روح الإبداع لدى التدريسيين بمنح الحوافز لمن يبدع في انجاز مناهج تعليمية الكترونية مبهرة ودعم مشاريع إعداد المواد التعليمية عبر الشبكة العالمية في العراق.

المصادر:

1. القاضي ، فاتن حسن ، موفق يحيى عثمان، نفارت ألياس يوسف، (2010)، *دراسة مدى إمكانية تطبيق التعليم الإلكتروني في الأقسام العلمية لكليات ومعاهد هيئة التعليم التقني*، المؤتمر العلمي الأول لعلوم الحاسبات، 10–2010/2/11/ الجامعة التكنولوجية، بغداد– العراق .
2. العنزاوي ، أسماء، *التعلم الالكتروني* ، مجلة المعرفة، العدد 175، 2009/10/20، www.Alyaseer.Net.
3. عثمان، موفق يحيى، دلير حسن عبيد،(2012)، *دراسة عن إمكانية تطبيق التعليم الالكتروني في بعض الكليات والمعاهد في محافظة السليمانية*، بحوث المؤتمر الثالث لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي ، جامعة الكوفة، 19– 2012/3/20، ص: 102 – 122، العراق .
4. أشرف، أحمد محمد، (2007)، *الجودة الشاملة والمؤشرات في التعليم الجامعي*، دار الجامعة الجديدة، مصر.
5. إسماعيل ، محمد إسماعيل حسن، (2009) ، *الكفايات اللازمة للمعلم في مجال التعلم الإلكتروني*، جامعة المنصورة ، مصر.
6. كريم ، منكشة قادر، موفق يحيى ،(2013)، *مدى توفر مهارات التعليم الالكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس في هيئة التعليم التقني (دراسة ميدانية في المعهد التقني – كركوك)* ، بحث مقبول للنشر

في مجلة تنمية الرافدين، كلية الإدارة والاقتصاد ، جامعة الموصل، العراق .

7. شعلان، جبوري عبد الحسين، (2010)، *آليات التحديث والتطوير في التعليم التقني العالي وتطورات التنمية*، بحوث المؤتمر الثاني لضمان الجودة والإعتماد الأكاديمي، جامعة الكوفة، 26 – 2010/12/28،الكوفة، العراق.
8. عبد الخالق ، رشراش أنيس ، وعبد الخالق ، أمل أبو ذياب، (2008)، *تكنولوجيا التعليم وتقنياته الحديثة*، ط1، لبنان.
9. محمود،صفاء سيد، (2007) ، *نموذج مقترح لإدارة تلوث البيئة الثقافية في التعليم عن بعد*، المؤتمر السنوي الثاني لمركز التعليم المفتوح (التخطيط الاستراتيجي لنظم التعليم المفتوح والالكتروني)، جامعة عين شمس، القاهرة– جمهورية مصر العربية.
10. عبد الحميد، محمد، (2005)، *فلسفة التعليم الالكتروني عبر الشبكات محرر في (منظومة التعليم عبر الشبكات)*، عالم الكتب، القاهرة.
11. سالم، احمد، (2004)، *تكنولوجيا التعليم والتعليم الالكتروني*، مكتبة الرشد، الرياض– المملكة العربية السعودية.
12. الموسى، عبد الله بن عبد العزيز، (2002)، *"التعليم الالكتروني مفهومه، خصائصه، فوائده، عوائقه"*، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
13. مصيلحي، زينب ومحمد، أماني عبد القادر،(2007)، *تحديات التعليم الجامعي الالكتروني في مصر والفرص المتاحة للاستفادة منه*، مستقبل التربية العربية ، مج (13) ، العدد46، جمهورية مصر العربية .
14. السيف، منال بنت سليمان،(2009)، *مدى توافر كفايات التعليم الالكتروني ومعوقاتها وأساليب تنميتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود*، (رسالة ماجستير)، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
15. Richey, R., fields, D., and, foxon, M. (2001) *Instructional design Syracuse, competencies* the standards (3rd.).Eric: Syracuse University, New York.
16. طعيمة ،رشدي ،2006، *المعلم كفايته إعداده وتدريبه*، ط2 ، دار الفكر، القاهرة.
17. قانون الخدمة الجامعية, رقم 23 لسنة 2008، العراق www.iraqisa.com
18. Ben-Peretz, M. (2001)," *The impossible role of teacher educators in a changing world*", J. of Teacher Education, Vol. 52, No.1, pp.48-56
19. الشريف ، خالد عبد الرحيم، (2002)، *مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية للكفايات التكنولوجية ومدى ممارستهم لها والصعوبات التي يواجهونها*، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك، اربد ،الأردن .
20. العبيد, إبراهيم عبد الله، (2002)، *مدى استفادة معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض من الشبكة العلمية للمعلومات (الانترنت)*، رسالة ماجستير (غ. م)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
21. الجرف، ريما، (2004)، *مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية للتعليم الالكتروني:الواقع والتطلعات*، سجل وقائع ندوة تنمية أعضاء هيئة التدريس، كلية التربية– جامعة الملك سعود– المملكة العربية السعودية.
22. الموسى، عبد الله بن عبد العزيز،2007، *متطلبات التعليم الالكتروني*، بحث مقدم إلى"مؤتمر التعليم الالكتروني أفاق وتحديات،" الكويت.
23. محمد، مصطفى والعمري، حسن، (2007)، *كفايات إعداد المقررات الالكترونية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية البدنية والرياضة بمدينة الرياض*، المملكة العربية السعودية.
24. كنسارة، إحسان بن محمد، (2007)، *مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى للكفايات التكنولوجية ومدى ممارستهم لها والصعوبات التي يواجهونها/ معهد البحوث العلمية*، سلسلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
25. Sanders, E. S. (2001).*E-learning Competencies*, Retrieved from: http://www.learningcircuits.org/2001/mar.

أثر ثقافة الجودة في السلوك التنظيمي للمؤسسات الجامعية

د. محمد القداح
أستاذ مشارك جامعة البلقاء التطبيقية– الأردن

ملخص:

هدفت هذه الورقة إلى تلمس ملامح السلوك التنظيمي المتوقع لثقافة الجودة في المؤسسات الجامعية، وقد استخدم الباحث استراتيجية استدلالية لتحقيق هذا الهدف؛ إذ عرض المسوغات التي تدفع المؤسسات الإنتاجية بصورة عامة، والجامعات بصورة خاصة إلى تبني نظام الجودة في القرن الحادي والعشرين، والمحاور الرئيسة لثقافة الجودة، ومن ثم قام بتطوير مبادئ أساسية لتشكيل ثقافة الجودة في الجامعة.

واستنادا لما سبق قام بطرح ملامح محددة للسلوك التنظيمي الذي ستفرزه هذه الثقافة، واختتم الورقة بنتاجات نوعية مفترضة لنظام الجودة على مستوى الطلبة والجامعات.

الكلمات المفتاحية: *ثقافة الجودة، السلوك التنظيمي، الجامعات.*

The effect of quality Culture in the Organizational behavior of the University institutions

Dr. Mohammad Al Gaddah/ Al Balqa Applied University

Abstract:

This paper aimed at probing for the features of the expected organizational behavior of quality culture at university institutions. The researcher used an inferential strategy for this purpose as he offered the reasonable grounds that prompt the productive institutions in general and universities in particular to adopt quality culture in the twenty – first century as well as the main pivots of quality culture . Thereafter, he developed the basic principles to form quality culture at the university.

Key words: *quality culture, organizational behavior, universities.*

مقدمة:

يتوقف أداء المؤسسات الإنتاجية ومخرجاتها – إلى حد كبير – على مدى كفاية الموارد البشرية العاملة في تلك المؤسسات، ويبرز الدور المحوري لمؤسسات التعليم القائمة على إعداد تلك الموارد وتأهيلها لتقوم بأدائها بكفاية وفاعلية عاليتين ضمن نظام قائم على توصيف المهمات، وتحديد الأدوار من جهة، وتطوير الأداء بصورة دأوبة من جهة أخرى، ولا سيما في زمن تتسابق فيه المؤسسات الإنتاجية نحو التميز والتفوق؛ فقد فرضت المتغيرات العصرية المستجدة تحولات حادة في نشاطات الإنسان وأنماط حياته، وصار لزاما على المؤسسات التعليمية أن تقوم بدور محوري في تخطيط الموارد البشرية وتشكيلها كي تستجيب لتلك التحولات بإيجابية وتفاعل بنّاء وصولا إلى تحقيق الجودة في الأداء الفعّال والمخرجات القادرة على التنافس في الأسواق العالمية مما يدفع بها إلى مراتب متقدمة في سلم ترتيب الجامعات على المستوى العالمي.

ومن الجدير ذكره أن الوصول إلى هذا المرامي لا ينحسر عند حدود الأداء الرفيع والدربة العالية؛ إذ لابد لهذه التفاعلات الإنسانية أن تحتضنها بيئة فاعلة تسودها ثقافة الجودة التي تشكل البيئة الأساسية للسلوك الإنساني في تلك المؤسسات، وتنطلق منها طرائق التفكير، ومحددات الأدوار، وآليات التفاعل، ومؤشرات النجاح، وأدوات التقويم.

نظام الجودة :

يشير هذا المفهوم الجودة إلى مجموعة من الخصائص المميزة لمؤسسة ما في سعيها لتحقيق نتاجات مأمولة، أو متبناة لدى المستفيد. ويتطلب ذلك العمل على إنشاء بناء نمطي مفترض للأداء الأكاديمي والإداري في تحقيق المؤسسة التعليمية لأهدافها، وتطوير ذلك البناء بصورة مستمرة، استجابة للمبدأ القائل بأن التفوق والنجاح ليس له سقف يحدده. كما أنه منهج أدائي في اختيار معدلات نمطية للأداء المستند إلى جملة من المبادئ، والسياسات، والهياكل التنظيمية باستثمار كافة الموارد المتاحة في إطار من العمليات المبرمجة، والمتابعة التقويمية في ضوء معايير مستهدفة بغرض تحقيق أعلى مستوى في الأداء والخدمة، ولذا فإنه يتطلب استيفاء المتطلبات، والمعايير القياسية المطلوبة في المؤسسة التعليمية للوصول إلى نتاجات تعلمية يتطلبها سوق العمل في إطاره المتجدد.

ويعد نظام الجودة الشاملة (Total Quality System) من أهم الاستراتيجيات والأساليب التي تسعى إلى تحقيق تطور نوعي في التعليم، والارتقاء به إلى مستويات تتناسب مع متطالبت القرن

الحادي والعشرين؛ فلم تعد الجودة ترفا ترنو إليه المؤسسات التعليمية؛ بل أصبح ضرورة ملحة تمليها حركة الحياة المعاصرة، كما أنها دليل على بقاء الروح، وروح البقاء لدى تلك المؤسسات. (Carpbel & Rozsnyai , 2002).

وبناءا عليه فقد أضحى نظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي بصورة خاصة حاجة تطويرية للأداء والإنجاز على حد سواء، ولاسيما أن هذه المؤسسات ترفد الفعاليات المجتمعية بشتى أنواعها بالموارد البشرية اللازمة لنشاطاتها المختلفة, فهي دائما مطالبة بتشكيل شخصيات إنسانية قادرة على الأداء الفاعل، بمؤهلاتها الأكاديمية, وسماتها الشخصية, وما تمتلكه تلك الشخصيات من اتجاهات إيجابية نحو العمل والإنتاج، وما تلتزم به من منظومة قيمية إنسانية ، تتجاوز حدود الأنا، لتطال الإنسان في شتى أصقاع المعمورة, " إذ يحكم على النظم التعليمية بما توفره من بيئات تعلمية فاعلة تحقق النوعية المتميزة من الشباب المدرب والمؤهل, والقادر على التعلّم الذاتي، والتدريب المستمر مدى الحياة, والمنفتح على غيره بمرونة، والمتفاعل مع بيئته ومحيطة بإيجابية". (وزارة التربية والتعليم,11,2004).

ويعزز هذا المنحى خطوات عالمية متسارعة نحو الاقتصاد المعرفي الذي بات يشكل غاية لدى المؤسسات التعليمية، وأداة لتقدم المجتمعات ورقيها؛ فلم تعد رسالة الجامعات مرتبطة بالوصول إلى المعارف التي تتسارع على مدار الساعة؛ بل بكيفية توظيف الأدمغة في معالجة تلك المعارف وتحليلها، والإفادة منها، ومن ثم الانطلاق إلى الإنتاج المعرفي الخلاق. ويشار هنا إلى أن 60% من حجم قوة العمل العالمية تعمل في قطاع إنتاج المعلومات وصناعتها وتوزيعها اعتمادا على وسائل وأدوات الاتصال المتطورة ." فقد أنتجت البشرية منذ بداية العقد الرابع من القرن العشرين حتى الآن حوالي90% من النتاج العلمي الذي عرفه الإنسان منذ الخليقة ، وأن 90% من الذين أسهموا في هذه الإنجازات مازالوا أحياء ! " (عبود، 2007، 29).

الثقافة التنظيمية :

تعددت تعريفات الثقافة المنظمية لكنها تجمع على أنها منظومة من المعاني والرموز والمعتقدات والممارسات التي تتشكل لدى مؤسسة ما فتصبح سمة خاصة بها، ومرشدا دالا على سلوك أفرادها (القريوتي، 2013)، وتعود هذه المنظومة إلى مرجعيات محددة من القيم، والعادات، والمعتقدات العميقة التي تتعلق بكيفية تنظيم العمل، وممارسة السلطة، ومراقبة الأداء، والأنماط السلوكية السائدة لدى الأفراد، "ونتيجة لذلك فإنه لا يوجد منظمتان متشابهتان ي كافة أبعاد الثقافة التنظيمية حتى لو تماثلت بالأهداف التي تسعى إلى تحقيقها" (جودة، 2014).

ويمكن بلورة خصائص الثقافة المنظمية في المؤسسات الجامعية بما يلي :

- درجة وضوح الرؤية والأهداف، والتوقعات المطلوبة من الأفراد.
- مدى الولاء والانتماء المؤسسي للجامعة.
- درجة توافر المبادرات الفردية، وتشجيع العاملين على التجريب.
- الاستجابة الواعية للمتغيرات المستجدة.
- نظام الاتصالات إن كان رسميا أو شخصيا من جهة، وإن كان شبكيا يسمح بتدفق المعلومات في
- كافة الاتجاهات أم أنه محدد بالتسلسل البيروقراطي.
- طبيعة نظام الحوافز والمكافآت إن كان مرتبطا بالأداء والإنتاجية، أو بمعايير أخرى.
- طبيعة التعليمات الناظمة لعمليات المراقبة والإشراف، والمتابعة والتقويم.

استراتيجيات ثقافة الجودة :

تقوم ثقافة الجودة على أسس ومعايير محددة للأداء الرفيع والإنتاجية المتميزة، بحيث يؤمن بها المسؤولون الإداريون وأعضاء هيئة التدريس والعاملون والطلبة، يعيشون في وسطها، ويتبنونها في علاقاتهم الإنسانية، وأداءاتهم العملية؛ إذ أن هذه الثقافة تعد القوة الدافعة للأداء العالي، والإنتاجية المستهدفة لأنها تحقق مبدأ الالتزام لدى الأفراد، كما أنها توفر سبل التناغم والتكامل بينهم في العمليات الأدائية؛ " إذ تعطي هذه الثقافة فرصة للموارد البشرية في الجامعة لتوظيف خبراتهم، وتنمية مهاراتهم في تطوير أساليب العمل وإجراءاته من خلال التفاعلات القائمة بينهم، استنادا إلى المؤشرات، والمعايير، والأسس التي تدل على ضمان جودة الأداء، ومخرجاته " (عبدالعزيز ، 2011 ، 68).

ويرى كل من ساجيفا وجاسفيكس Sageva & (2006) Jucevicius أن الاستراتيجيات التطويرية التي تمارسها الجامعات في عملية إدارة المعرفة من طرق الاستكشاف والتعرف والاكتساب، وإعادة استخدام المعرفة العلنية والضمنية لا يمكن لها أن تنجح بدون توفير الوسائل الثقافية والمناخات الإيجابية.

ويشمل بناء الثقافة الجودة في المؤسسات الجامعية ممارسات تهدف إلى تطوير السلوك العام، والنظام المؤسسي، والقيم والمعتقدات، والمسلمات التي تضع نصب عينيها الطالب باعتباره الهدف الرئيس الذي قامت من أجله تلك المؤسسات. وعادة ما تستثمر الإدارة الجامعية الفرص المتاحة لتوضيح ثقافة المؤسسة، ونشرها عن طريق فعاليات وأنشطة تتبع من القيم التي تسود المناخ التنظيمي ليتم تبنيها من الطلبة والعاملين على حد سواء، وحينها سيكون الطلبة مشاركين في تطوير تلك الثقافة، والالتزام بمبادئها، ويشمل هذا البعد الممارسات القيادية الهادفة إلى حل

المشكلات، وإدارة الصراع، والعمل التعاوني، والانتماء المؤسسي، وإزالة الحواجز الجليدية بين الهياكل والوحدات الإدارية والفنية، وتجذير مفاهيم العدالة والنزاهة والموضوعية والتقويم الذاتي.

ومع ضرورة الالتزام بالأطر والمبادئ التي تتشكل منها ثقافة المؤسسة الجامعية فلا بد من الأخذ بعين الاعتبار مسألتين هامتين هما :

- أن التعليم قطاع دينامي حي قابل للتغيير والتفاعل مع المتغيرات العالمية المستجدة، ولا سيما فيما يتعلق بالإبداع والتجديد، والإتقان المهاري، وبالتالي فليس هناك نمط ثابت ودائم للمؤسسات التعليمية يمكن أن تسير عليه لفترة زمنية محددة، وهذا يعني إتاحة الفرصة نحو الانطلاق خارج منظومة الرتابة، والمحددات الرسمية.
- وبناء عليه فإن إدخال أي مبدأ تطويري جديد في الجامعة يتطلب إعادة تشكيل لثقافة تلك الجامعة؛ حيث أن قبول أو رفض أي مبدأ جديد يعتمد على ثقافة العاملين في الجامعة ومعتقداتهم، مما يعني ضرورة تهيئة الأفراد لهذا المبدأ، وعوائده الإيجابية المنتظرة.
- الترابط الوثيق بين التعليم العالي، والبحث العلمي، والتقدم التقني؛ " إذ تشكل هذه المفاهيم مثلثا تتحرك أضلاعه في حركة مزدوجة الاتجاه : عامودية في أعماق التخصصات العلمية والإنسانية في إطاريها النظري والتطبيقي، وأفقية للاتصال والالتحام بتخصصات أخرى، وبناء عليه فإن إدراك المؤسسات التعليمية لهذه الحركة يُمكّن المتعلم من تطوير منتجات جديدة، وفتح آفاق غير محددة تسهم في التقدم الحضاري للإنسان ". (كمال ، 2010 ، 12).

ولضمان تحقيق هذا اللون من الثقافة الرائدة لابد من العمل على :

- اعتماد قاعدة بيانات مرجعية متجددة؛ فالبيانات في جوهرها حصيلة التجارب الإنسانية، والخبرات والمعارف والمعلومات التي سبق اكتسابها، والتي يمكن الاستناد إليها في الوصول إلى خبرات جديدة، كما أن اتخاذ القرارات الصائبة يقوم بشكل أساسي على صحة المعلومات المتوافرة ودقتها، إضافة إلى سهولة تدفق المعلومات واسترجاعها.
- بناء خريطة تنظيمية تتضح فيها معالم الإجراءات التنفيذية بين الوحدات الإدارية والأكاديمية في المؤسسة من حيث تحديد الأدوار، وتدفق المعلومات بين تلك الوحدات، وإنجاز المهمات في إطار زمني مبرمج .
- تجذير مفهوم التقويم الذاتي لدى العاملين باعتباره ركنا أساسيا في بناء ثقافة منظمية قائمة على الانتماء المؤسسي؛ فالتقويم وقفة صريحة وشجاعة وأمينة مع النفس، يتفحص فيها العاملون في المؤسسات الجامعية مدخلاتها وعملياتها، والعلاقات المتداخلة بين عناصرها، ليكون حصاد ذلك كله تطويرا لأدائهم، وتصويبا لمسارهم؛ فيشعرون فيها بمتعة، وتتحقق لديهم الذات المهنية.
- بناء نظام واضح المعالم لعمليات المتابعة، والرقابة، والتقويم، والمساءلة، اعتمادا على نظام معلومات يوفر أعلى درجات الموضوعية، والشفافية، والعدالة لتحقيق الرضا الوظيفي للعاملين في المؤسسة .

وتحتاج الثقافة المنظمية إلى إدارة واعية متابعة بحيث يتم ملاحظة درجة الالتزام بها، والعمل على تطويرها في ضوء المتغيرات العالمية التي تتسارع على مدار الساعة، وهنا تكمن الخطورة ولاسيما في مراحل تكوين الشخصية الإنسانية في المدارس والجامعات؛ "فمما يخشى منه أن تتعرض الإنسانية إلى ما يطلق عليه التهاون القيمي الذي يحدث حينما تتعرض المجتمعات إلى تغيرات سريعة ومفاجئة لأن ذلك يقود إلى انهيار في المعايير الموجه للسلوك المرتبط بمنظومة القيم السائدة في المنظمات" (عبد المعطي، 1999).

قواعد ومتطلبات :

تتطلب ثقافة الجودة في الجامعات جملة من القواعد والأسس التي تستند إليها كي تصبح نمطا سائدا في سلوك العاملين، ومن أهمها:

- اختيار أعضاء هيئة التدريس وفق معايير وأسس نوعية رفيعة المستوى من حيث المؤهلات العلمية، والمعدلات التراكمية، والخبرات التدريسية والتدريبية، والنشاطات البحثية.
- اعتماد معايير نوعية للترقية الأكاديمية والإدارية والمكافآت والحوافز الإضافية ارتباطا بالتميز والمبادرات الإبداعية، والاستخدام المثمر لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ، والذي ينعكس بالضرورة على الفعاليات التطويرية للعاملين، والنتاجات النوعية المنشودة لدى الخريجين.
- اعتماد التدريب استراتيجية أساسية للعاملين في الجامعة من أكاديمين وإداريين بغرض رفع كفاءة العاملين وإغناء معارفهم، وتطوير مهاراتهم، وتوجيههم نحو الاستراتيجيات الأدائية، والنشاطات البحثية، وخدمة المجتمع، ويكون ذلك برصد الحاجات التدريبية المتجددة، وأدوات تلبيتها.
- تصميم معايير مخططة من واقع رؤية الجامعة، وخصائص البرنامج التعليمي، وتنفيذ سلسلة من القياسات الكمية والنوعية لتقييم الأداء مقارنة بتلك المعايير.
- اعتماد مؤشرات ومعايير عالمية للمخرجات المطلوبة، يتم تطويرها باستمرار في ضوء المتغيرات المستجدة بحيث تستند إلى مرجعين رئيسين هما :
- المعدلات الإنتاجية في مستواها الكمي والنوعي .

- منظومة القيم الأخلاقية وما ينبثق عنها من مشاعر وأحاسيس، ومبادئ واتجاهات لدى تلك المخرجات، فلا يمكن للأهداف التربوية أن تتحقق إلا من خلال منهج فكري قويم يؤطر هذه النظم التي تتضمن إضافة إلى العلوم والمعارف التي يتعرض لها الطالب منظومة القيم الأخلاقية، والعلاقات الإنسانية، ووسائل الاتصال المتطورة التي تجعل من وجود الطالب في المؤسسة التعليمية متعة وحياة.
- التوظيف الأمثل لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العمليات الإدارية كالتخطيط والتنظيم والرقابة، وإتخاذ القرار، والنشاطات التعلمية والبحثية؛ إذ تعد تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مصادر متطورة في نقل المعلومات، وابتكارها، ونشرها، وتخزينها، وهذا كله يعد جزءا لا يتجزأ من عمليات التعليم الجامعي، كما يبرز دورها في توفير مثيرات يمكن هندستها بصورة تتفق مع العمليات العقلية للدارسين مما يساعد عضو هيئة التدريس على بناء بيئة تعلمية عامرة بأوجه النشاط والتفاعل.
- تطوير الخطط الدراسية: إذ ترتبط هذه الخطط بالأهداف العامة، والأهداف التخصصية التي تسعى الجامعة إلى تحقيقها، ويفترض أن تكون هذه الخطط عصرية متجددة تراعي الاحتياجات، وتستجيب لنواتج البحوث والدراسات، وتتكيف مع المستجدات التي قد تظهر فجأة دون سابق إنذار، وتتجه نحو تفعيل عمليات التفكير لدى الطلبة. ولذلك فمن الضروري أن تخضع هذه الخطط للمراجعة بين الحين والآخر لغايتين هما:

1- الكشف عن مدى ملاءمتها للأهداف عند تطبيقها عمليا.
2- تطوير تلك الخطط في ضوء التغيرات، والاكتشافات المتعلقة بآلية النمو المعرفي، ونظريات الذكاء المتعدد، والأنماط التعلمية للطلبة بحيث تقوم على مبدأ الشمولية والتكامل، ويتم فيها تسكين المحتويات المعرفية بعناية فائقة لتحقيق الأهداف، وتستخدم فيها استرايجيات تعلمية قائمة على إعمال الفكر، والسعي نحو الابتكار، والإنتاج المعرفي.

- اعتماد البحث العلمي أداة وغاية لتطوير الجامعة، وبروز دورها في بناء المجتمعات ورقيها. إذ يشكل البحث العلمي البوتقة النفيسة التي تنطلق منها المبادرات التطويرية الساعية إلى تقدم المجتمعات، ورفاه الإنسان؛ فهو مقياس تقدم الدول على خريطة العالم الإنساني لأن البحث يصنع الرؤى التي تنطلق منها الأفكار لتؤول إلى منتج أو خدمة تسهم في سيطرة الإنسان على الظواهر، أو التكيف معها، إضافة إلى اعتماد البحوث الإجرائية مهمة أدائية للعاملين في الجامعة من أكاديميين وإداريين؛ فهو أداة ناجعة ذات بعد علاجي في حل المشكلات المعترضة من جهة، وأداة تطويرية للأداء والانتاجية من جهة أخرى.

السلوك التنظيمي المتوقع :

يشير مفهوم السلوك التنظيمي إلى الكيفية التي يمارس بها الأفراد والجماعات نشاطاتهم المهنية في مؤسسة ما، ويقوم على ثلاثة مرتكزات هي خصائص الفرد، خصائص الجماعة، وخصائص المنظمة. (الطويل، 2005).

ويستدل على هذا المفهوم بالمنهجية الأدائية التي يتعامل فيها الأفراد مع أهداف التنظيم من جهة، ومع بعضهم البعض من جهة أخرى في تحقيق الأهداف العامة والخاصة للمؤسسة، وتتطلب ثقافة الجودة من الإدارة العليا في الجامعة تهيئة الأفراد – على اختلاف مستوياتهم، وتنوع أدوارهم – نفسيا لتبني مفاهيم إدارة الجودة، وتمثلها في التعاون الإنساني، والأداء المهني. وهذا يسهم في تنشيط أدائهم، وتقليل مقاومتهم للتغيير، كما أنه يوفر السبل الكفيلة بتحقيق متطلبات النجاح، وغرس الثقافة الهادفة للجودة عن طريق خلق ثقافة تنظيمية تنسجم مع ثقافة المؤسسة الجامعية ككل في إطار الجودة، وتكامل الأبعاد التي تنطوي عليها.

ومن المؤشرات الدالة على هذا السلوك:

1. **الانتماء المؤسسي** الذي يتمثل في حرص كافة الأفراد على سمعة الجامعة وتميزها، والعمل على تطويرها باستمرار.

   ويظهر هذا الالتزام في الاعتزاز بالمؤسسة الجامعية، والترويج لها في المجتمع المحلي، والدفاع عنها، والحرص على البقاء فيها حتى لو أتيحت للفرد فرص الانتقال إلى مواقع ذات مردود مالي ومعنوي أفضل.
2. **الالتزام: يستند** مبدأ الالتزام في ضمان الجودة من رؤية المؤسسة وتعليماتها ومحددات الأداء والانتاجية، ويظهر بأشكال متعددة منها الالتزام بالدوام الرسمي والاجتماعات، والزي وطبيعة التفاعل، والنتاجات المفترضة للخطط الزمنية المعدة، والممارسات العملية التي ينظر إليها على أنها الاختبار الحقيقي لطبيعة ثقافة الجودة لأنها تفرز السلوكات التي يمكن أن تكون مقبولة أو مرفوضة في ضوء مبادئ تلك الثقافة.

   ومن المؤشرات الدالة على ذلك حرص الأفراد على تلبية احتياجاتهم المهنية جنبا إلى جنب مع احتيجاتهم الذاتية.
3. **الاتصال:** ينتظر من ثقافة الجودة أن توجه الأفراد نحو الاتصال الشبكي في الجامعة على اختلاف مهامهم وتباين مستوياتهم نظرا لوضوح الرؤية، وطبيعة الأداء التكاملي، وحرص الجميع على تحقيق الأهداف المؤسسية بالدرجة الأولى، فالنجاح والتفوق لا يكون للفرد وحده بل يعود على المؤسسة بمجملها.

4. وقد يظهر ذلك في لقاءات واجتماعات خارج إطار العمل الرسمي يتم فيها تداول أفكار وطروحات وقضايا تعود بالنفع على الجامعة وتطويرها.
5. **الأداء التكاملي**، والاعتماد المتبادل بين أعضاء الهيئتين الأكاديمية والإدارية انطلاقا من رسالة الجامعة، ورؤيتها الواضحة لدى جميع الأفراد؛ فالكل يعتمد على غيره في تحقيق انجازاته المفترضة التي تصب في النتاجات المؤسسية، فمع أن المهمات محددة والأدوار واضحة المعالم أمام الجميع إلا أن الواحد بمفرده لا يمكن أن يقوم بإنجاز مهمته بالصورة الفضلى إلا بالتعاون مع الآخرين للإفادة من خبراتهم ورؤاهم.
6. **التعاون البحثي**؛ إذ يشكل البحث العلمي البوتقة النفيسة التي تنطلق منها المبادرات التطويرية والابداعية التي تقود إلى التفرد في الأداء المتميز، والإنتاج النوعي الفريد، بحيث تتلاقى فيه الخبرات المتنوعة بين أعضاء هيئة التدريس، مما يستدعي التوجه نحو العمل التعاوني بممارسة النشاطات البحثية ولا سيما أن المشكلات البحثية التي انبثقت عن القضايا المعاصرة ذات طبيعة بينية، وتحتاج إلى تخصصات متنوعة تتلاقح فيها الآراء والأفكار في ضوء الخبرات التخصصية لكل منهم.
7. ويظهر ذلك في الأبحاث المشتركة، وأوراق العمل، والمؤتمرات التي تأتي استجابة لمتغيرات مستجدة، أو توجهات تطويرية.
8. **الطقوس والرموز**: يمكن لثقافة الجودة في الجامعة أن تفرز طقوسا خاصة بها، وتميزها عن غيرها من الجامعات، وتتصل هذه الطقوس بعادات ثابتة تقوم بها الجامعة لتكريم الرواد والمبدعين، وأصحاب الإنجازات الفريدة كالرحلات، واللقاءات غير الرسمية، وحفلات التكريم، ويضاف إلى ذلك اختيار أنماط خاصة في الأبنية، والأثاث والزي الرسمي، والشعارات التي تدل على هويتها، وتشير إلى رسالتها.
9. ويتضح ذلك بصورة جلية في الجامعات المتخصصة في حقول معرفية ما كجامعة الأميرة سمية وجامعة العلوم والتكنولوجيا في الأردن؛ إذ أن طبيعة التخصص، ومتطلباته تنعكس على ملامح السلوك الإنساني للملتحقين به.
10. **التقويم الذاتي**: إذ تظهر ملامح التقويم الذاتي لدى الأفراد بالعمل على تعديل السلوكات المهنية في ضوء المؤشرات الدالة على النجاح، أو الانحراف عن مسار الهدف، والمعايير العالمية للأداء والإنتاجية في الجامعات ذات المستوى المتقدم وصولا إلى ما يطلق عليه الإدارة الذاتية؛ "فقد أشارت الدراسات إلى وجود ارتباط عال بين تطبيق الإدارة الذاتية وتحقيق الفعالية الأدائية في المؤسسات التربوية والتعليمية في إنجلترا وأستراليا وهونغ كونغ" (الزعبير، 2010،167)، كما يمكن الاستعانة بالخبرات الخارجية من مستشارين، ومؤسسات متخصصة.

وبناءا عليه فمن المنتظر أن تفرز ثقافة الجودة في الجامعات سلوكات أدائية تفضي إلى نتاجات نوعية ذات ميزات متطورة يمكن رصدها على النحو الآتي :

1. مخرجات تعليمية مؤهلة، ومدربة تسعى أسواق العمل إليها نظرا لما تمتلكه من خبرات معرفية، ومهارات أدائية، وكفايات إنسانية، وانتماء مؤسسي مما يجعلها قادرة على تحقيق منتجات متميزة تتطور باستمرار.
2. ومن الأمثلة على ذلك سعي أسواق العمل إلى استقطاب خريجي كلية الهندسة التكنولوجية في جامعة البلقاء التطبيقية قبل غيرهم من خريجي الكليات الهندسية الأخرى.
3. خبرات نوعية جديدة تكتسبها الموارد البشرية من أعضاء هيئة التدريس، والكوادر الإدارية والفنية، تكفل لها النمو المهني، وتشعرها بالرضا عن الذات، وتكسبها قيمة مضافة تجعلها محط أنظار المؤسسات التعليمية الأخرى لمحاكاتها، أو الحصول عليها لقاء مردود اقتصادي عالٍ؛ فكثير من الجامعات الناشئة تحاول محاكاة الجامعات العريقة في خططها ونشاطاتها البحثية والمجتمعية.

إجراءات تطويرية؛ إذ أن مؤشرات التغذية الراجعة، واستراتيجيات التقويم المتنوعة، وإجراءات الاعتماد الأكاديمي ستؤدي إلى عمليتين متكاملتين: الأولى علاجية لمواطن القصور والخلل، والثانية تطويرية للوصول إلى مستوى أفضل في الإنتاج مما يجعل الجامعة في حركة متواصلة نحو التطوير المستمر، وتحقيق النتاجات المتفردة.

المراجع :

1. جودة، محفوظ (2014). **إدارة الجودة الشاملة، مفاهيم وتطبيقات**، الطبعة السابعة، عمان: دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، ص 55 – 58.
2. الزعبير، إبراهيم بن عبدالله (2010). الإدارة الذاتية ودورها في تميز الأداء المدرسي، التربية في عصر البدائل، مؤتمر كلية التربية الثامن 20 – 22 نيسان، الجزء الأول، جامعة اليرموك، الأردن.
3. الزند، وليد ومحمد، حمد (2006). العنف الطلابي في الحياة الجامعية – الأسباب والحلول، تجربة الجامعات السودانية، مؤتمر جامعة مؤتة 6- 8 آذار، الأردن، ص 21.

4. الطويل، هاني عبدالرحمن (2005). الإدارة التربوية والسلوك المنظمي، سلوك الأفراد والجماعات في النظم، الطبعة الخامسة، عمان: دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.
5. عبدالعزيز، أحمد داود (2011). إدارة الجودة والاعتماد الاكاديمي في مؤسسات التعليم، الطبعة الأولى، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
6. عبدالمعطي، يوسف (1999). ماذا أعددنا لأبنائنا في القرن الحادي والعشرين، المجلة التربوية، المجلد 13، العدد 51، الكويت، ص 77 – 79.
7. عبود، حارث (2007). الحاسوب في التعليم ، الطبعة الأولى، عمان: دار وائل لنشر.
8. القريوتي، محمد قاسم (2013). نظرية المنظمة والتنظيم، الطبعة الرابعة، عمان: دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، ص 372 – 378.
9. كمال، مروان (2010). التعليم العالي في الأردن: المستقبل وتطلبات التغيير، مجلة البحث العلمي، عمان: الجمعية الأردنية للبحث العلمي.
10. وزارة التربية والتعليم (2004). استراتيجية التدريب للأعوام 2004 – 2008، عمان: المديرية العامة للتدريب التربوي.
11. Carpbel, C & Rozsnyai,C. (2002). Quality Assurance and The Development of Course Programs: Bucharest, UNESCO, CEPES Papers on Higher Education.
12. Sajeva, & Svetlana & Gucevicius, (2006) Empowering The Potential of Small and Medium – Sized Enterprises. Challenged to Implementations of Knowledge Management in Small and Medium Sized Enterprises, ISSN: 1392- o758, Social Science Socialinial Mokslia, NR, 4 (54).

تأثير إدراك خصائص القيادة في صناعة القرار الأكاديمي
بحث استطلاعي لآراء عينة من الموظفين في جامعة البصرة

أم.د. محمد حسين منهل
رئيس قسم إدارة الأعمال بجامعة البصرة
manhal_manhal@yahoo.com

م. هاني فاضل الشاوي
كلية شط العرب الجامعة–البصرة
abokraish69@yahoo.com

الملخص:

يحاول هذا البحث الإجابة عن تساؤل مفاده " من هو الأكثر تأثيرا" في المرؤوسين حسب إدراكهم لخصائص القيادة ؟ هل هو المدير القائد أم القائد المدير أم أحدهما فقط) أي ما هي النسبة المحمولة من الخصال المذكورة التي يحملها الفرد ليكون أكثر تأثيرا" في غيره" ؟ أتميل الكفة للخصائص الرسمية للإدارة أم للخصائص الشخصية للقيادة؟ يحاول البحث فصل ذلك التشابك من خلال إيضاح مضامين ومكونات وعناصر المفهومين الرسمي والشخصي ومنابعهما العقلية والقلبية من وجهة نظر المرؤوسين وبطريقة تحليلية وكشف قوة أثرهما من عدمه بعملية صنع القرار الأكاديمي.

اجري البحث في قطاع التعليم العالي العراقي (جامعة البصرة) من اجل تحديد المتغيرات الأكثر تأثيرا" في عملية الاهتداء لصناعة القرار لدى متخذيه في الجامعة قيد البحث هل هي الخصائص الرسمية أم الشخصية؟ من خلال استبيان آراء عينة من مرؤوسيهم باعتبارهم على تماس مباشر معهم وعلى دراية مفصلة بطبيعة عملهم. وبني البحث على فرضية رئيسية مفادها أن (هناك تأثير ذي دلالة معنوية لمتغيرات القوتين الرسمية والشخصية في صنع القرار). وتوصل البحث إلى مجموعة من الاستنتاجات كان من أهمها أن المسؤول في الجامعة حاليا لديه القدرة على اتخاذ القرار التشغيلي وهو في موقف يمكنه من ذلك بسبب وضعه الرسمي وانه مدرك لذلك الموقف ويستطيع تحمل مسؤولية القرارات المرتبطة بالجانب التشغيلي ولا توجد له القدرة على اتخاذ قرارات إستراتيجية لأنه في موقف لا يسمح له بذلك وهو مدرك بأنه لا يستطيع عمل ذلك وعليه فهو لا يستطيع تحمل مسؤولية نتائج مثل هكذا قرارات لخروجها عن نطاق صلاحياته أصلا" لكونها مركزية ومن اختصاص الوزارة من جانب وضعف القابليات الشخصية من جانب آخر .

الكلمات المفتاحية: خصائص القيادة، صناعة القرار الأكاديمي.

Impact of perception of leadership characteristics on academic decision making
A field study to the points of view of sample of employees in Basra University

Abstract:

This research attempts to answer that question, "Who is the most influential" in subordinates by their awareness of the characteristics of leadership? Is it a leader manager or manager leader or only one of them) what is the ratio of any of the qualities mentioned phones carried by an individual to be more influential "in the other?" Atmel cuff of the characteristics of the official administration or the personal characteristics of leadership? Tries to look separating it tangles through clarify the contents of the components and elements of the two concepts formal and personal and its bases mental and hearty from the perspective of subordinates and analytical way represent a modest contribution of researchers in the march of knowledge that endless and revealed the power of their impact whether or not the process of making a rational decision.

Recent research conducted in the higher education sector of the Iraqi (Basra University) in order to determine the most influential variables "in the process to guide decision-making at the university in if it is official or personal characteristics? Through a questionnaire purposive sample of the views of their subordinates as direct contact with them and familiar with the detailed nature of their work. The research based on hypothesis which are (there is a significant impact to the variables of the two official and personal decision-making.) the research got some conclusions like (official in the university currently has the ability to take operational decision it is in a position to do so because of his official and that he is aware of the situation and can take responsibility for decisions related to the operational level and there is his ability to make strategic decisions because it is in a position does not allow him to do so and is aware that he cannot do so and

therefore he cannot take responsibility for the results of such Thus, decisions to exit the scope of his powers originally "because it is a central part of the jurisdiction of the ministry and the weakness of the personal abilities of the other side.

مقدمة: Introduction

نلحظ جميعا بان القادة والمدراء يتأثرون بجملة من المتغيرات والقوى الخفية التي توجه تصرفاتهم وتحكم سلوكياتهم تجاه المرؤوسين الذين يوجهونهم لانجاز واجباتهم وحسب ما تقتضيه أو تفرضه ظروف البيئة التي يعملون في ربوعها. ولكل من القائد والمدير معنا" مختلفا" ويتخلله تفسير مستقل ينبع من المكونات التي تصنعه والقوى التي تسوقه وتوجهه وتخلق لديه درجة من المخاطرة التي يقحم نفسه والآخرين بها وعلى وفق السلوكيات المساعدة مثل الابتكار والالتزام والشجاعة والصبر والرشد والمبادرة والتطوع والأدوار الحساسة التي توثر بالأداء وجودة اتخاذ القرار في مستويات المنظمة الإستراتيجية والتشغيلية.

ولعل الأمر يعد أكثر أهمية ومتعة عندما يتم الحديث عن القيادات في التعليم العالي لان الجامعات والمؤسسات التعليمية تعد مصدر إشعاع حضاري والرافد الأساسي للمؤسسات الأخرى في المجتمع وان مخرجات البوتقة التعليمية تمثل مدخلات لجميع مؤسسات المجتمع وكلما كانت القيادة في مؤسسات التعليم مستوعبة ومدركة لدورها النهضوي كلما انعكس ذلك ايجابيا على المخرجات المفعمة بالكفاءات البشرية من الخريجين ومن الاستشارات ذات الجودة العالية والأبحاث المتميزة. والمتتبع يلحظ بان هناك دمجا مقصودا" أو غير مقصود فرضته جملة من التأثيرات الأدبية بمعنيين مهمين في ميدان الإدارة ألا وهما (القائد والمدير) ومنابع قوى الشخصيتين وتأثيراتهما العقلية والقلبية التي توجه سلوك المرؤوسين في مواقع العمل الإداري . وانطلاقا من ذلك فقد عقد الباحثان العزم على الخوض في مضامين ومكونات التعقيد والغموض الذي يعتري شخصية كل منهما لإيضاح الدور التنظيمي الذي يؤديه كل منهما في صنع القرارات الأكاديمية في الجامعة.

المبحث الأول : منهجية البحث Research methodology

أولا: مشكلة البحث وأهميته Research problem and importance

أثار استغراب الباحثان خلط البعض بين الخصائص الرسمية التي تحكم سلوكيات ونمط الإدارة وتلك التي تحكم سلوكيات ونمط القيادة فالحقيقة ان الأولى تتجسد فيها (القوة الشرعية وقوة المكافأة وقوة الإكراه القسرية) وهي تمثل دماغ المدير الذي يخفي خلفه أوردة المخ التي تتحكم بها العقول. والثانية وهي روح القائد الشفافة تتمثل بـ (قوة الخبرة والقوة المرجعية والقوة التعسفية) والتي تتعامل مع أكثر أعضاء الجسد حيوية ودورا" وهو القلب الذي يختفي خلف الصدر حسب مفهوم (Naylor:1999:p524).

ومما يزيد المشكلة أهمية هو أن قطاع التعليم العالي تعتريه استفهامات عديدة لم ينل منها الباحثون لغاية اللحظة، ولان الجامعة تمثل قطب الرحى الذي تتمحور حوله المؤسسات الأخرى في المجتمع، ولكونها تضم الباحثين الذين يقع على عاتقهم مسؤولية توضيح التباين بين شخصيتي (القائد والمدير) وبيان الجدل حول تأثير أي منهما في عملية صنع القرار، من جانب، ومن جانب آخر بيان فيما إذا كان من يقود الجامعة في هذه المرحلة الحساسة من تاريخ العراق بصورة عامة والتعليم العالي بصورة خاصة قادة أم مدراء ؟ لاسيما أن عملية اختيار أي منهم جرت في ظروف حساسة كانت متغيرات وظروف البيئة السياسية والاجتماعية وليس القانونية والتشريعية العامل الحاسم فيها ومدى اثر خصائص شخصياتهم (القيادية أم الإدارية) في طريقة تفكيرهم ونظرتهم للأمور وتحليلهم لها ومدى تأثير تلك الشخصيات في عملية صنع القرارات الحاسمة وفي توجيه المرؤوسين لتنفيذها فقد ارتسمت ملامح مشكلة البحث بالصياغة والتساؤلات الآتية:-

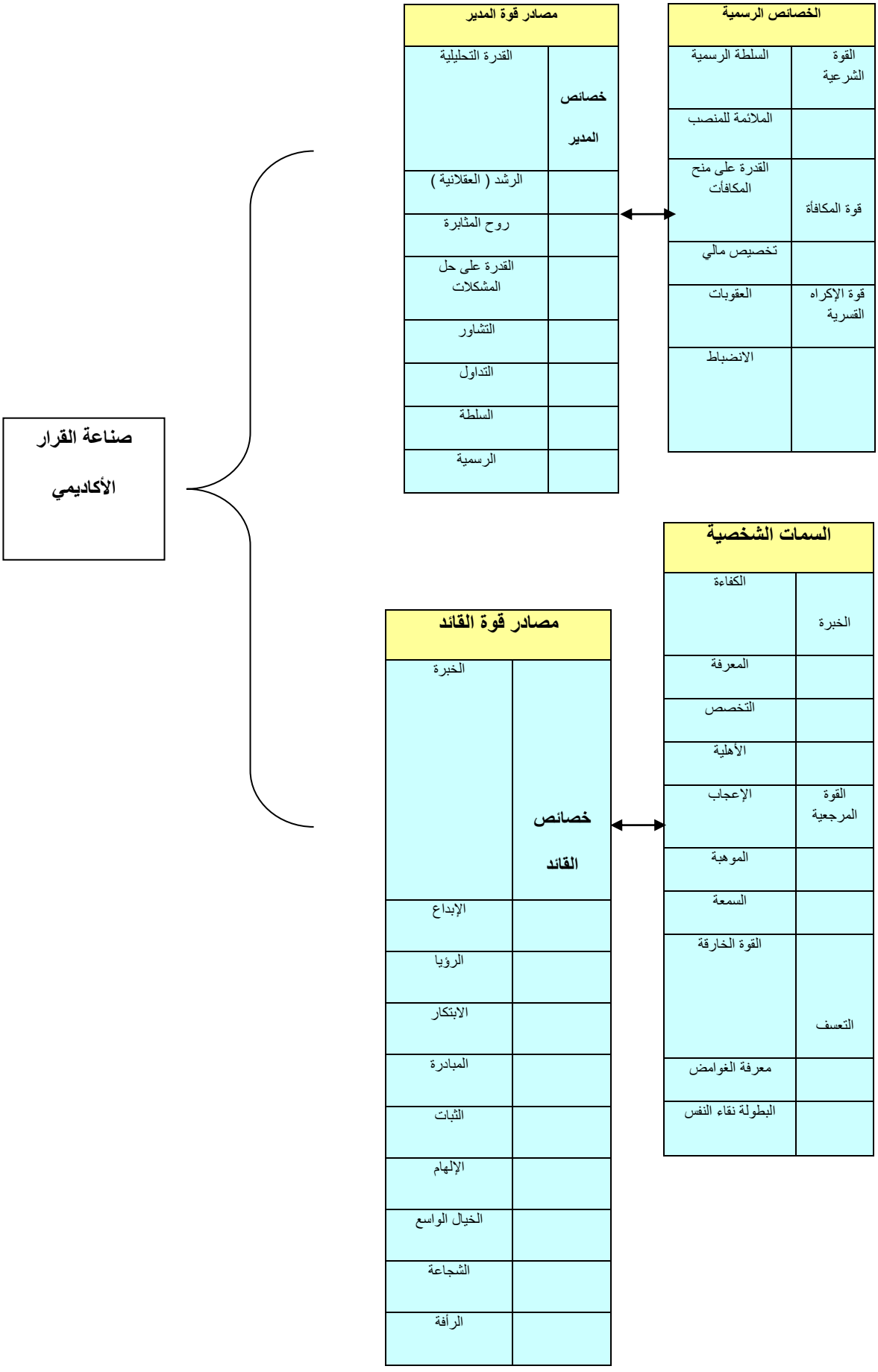
1. هل يمكن التمييز بوضوح بين المتغيرات الرسمية والشخصية بشكل عام للمسؤولين عموما في التعليم العالي؟
2. هل سيثبت البحث الحالي تأثير متغيرات القوة الرسمية للمدير في صنع القرار الأكاديمي ؟
3. هل سيثبت البحث الحالي تأثير متغيرات القوة الشخصية للقائد في صنع القرار الأكاديمي ؟

ثانياً: أهداف البحث Research objectives: يسعى البحث الى تحقيق مجموعة من الأهداف هي:

1- تكوين إطار مفاهيمي يميز بين الخصائص الشخصية والموقفية بهدف توضيح مضامين كل منهما والتركيز على الزوايا المختلفة التي تفصل وتجمع بين مفهومي القوة الشخصية والقوة الرسمية.
2- تحديد درجة التأثير بين مضامين ومكونات شخصيتي كل من القائد والمدير وأبعاد عملية صناعة القرار الأكاديمي.
3- وضع إجابات واقعية مختبرة لصانعي القرارات الأكاديمية الجامعية تسهم في عملية صناعة قرارات ترتكز على أساس موضوعي وعلمي يوجه موارد الجامعة بما يضمن تحقيق أهدافها.

ثالثاً:- مخطط البحث الفرضي:

الشكل (1) مخطط البحث الفرضي والعلاقة بين المتغيرات



رابعاً: فرضيات البحث: Hypotheses بني البحث على فرضيتين رئيستين مفادهما:-

1. يوجد تأثير ذي دلالة معنوية لشخصية القائد (السمات الشخصية) في عملية صنع القرار الأكاديمي.
2. يوجد تأثير ذي دلالة معنوية لقوة المدير (الخصائص الرسمية) في عملية صنع القرار الأكاديمي ".

خامساً: مجتمع البحث وعينته Research population and sample

يتمثل مجتمع البحث في رئاسة جامعة البصرة والمراكز البحثية المرتبطة بها إذ يبلغ عدد الموظفين الكلي (420) موظف بين إداري وفني وخدمي. جرى اختيار عينة البحث من الموظفين في رئاسة الجامعة والمراكز المرتبطة بها بسبب عملهم المباشر مع المسؤولين في الجامعة واحتكاكهم بسلوكياتهم ومعرفتهم الدقيقة بكيفية صنعهم للقرارات ومقدار الصلاحيات الممنوحة لهم من الجهات العليا من جانب وتلك المكتسبة لديهم من قبيل قوة شخصياتهم، من الجدير بالذكر أن استمارات الاستبانة التي جرى توزيعها بلغت (50) استمارة أما الاستمارات المسترجعة والصالحة منها بلغت (40) استمارة. الجدول (1) أدناه يبين تفصيلاً لعينة البحث.

جدول (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة وعينتها

ت	الموظفون	موقع العمل	الذكور	الإناث	مج	المتراكم	متراكم النسبة
1	ديوان رئاسة الجامعة	إداري	5	3	8	8	0.16
		فني	5	4	9	17	0.34
		خدمي	10	5	15	32	0.64
2	المراكز البحثية	إداري	1	1	2	34	0.68
		فني	2	3	5	39	0.78
		خدمي	7	4	11	50	%100
مج			30	20	50	------	

سادساً :- أداة البحث Research tool

جرى اعتماد مقياس محكم تضمن مجموعة من المتغيرات التي تعكس بطبيعتها محتوى البحث وتمثل الإجابة عن تساؤلاتها حلاً لإشكالية البحث، جدير بالذكر ان الإجابة اعتمدت مقياس ليكرت الخماسي تراوحت فقراته بين أتفق بشدة بوزن (5) إلى لا أتفق بشدة بوزن (1). المرفق (1) يبين مقياس البحث.

المبحث الثاني : الإطار ألمفاهيمي للبحث **Conceptual framework**

أولاً : - عرض نظري لمفهومي القيادة و الإدارة Leadership and management theoretical view

يكمن الفرق بين القائد والمدير في مصدر المنصب الذي يشغله كل منهما وإمكانية تحديد الأهداف، وكذلك الإذعان والانصياع للأوامر الصادرة، فالمدير يعتمد كثيرا على السلطة المفوضة إليه من قمة القرار في الهيكل التنظيمي والتي تحدد المنصب الذي يشغله ،فهو مفوض من إدارته، في حين إن القائد يستمد كامل سلطته من الجماعة التي ينتمي إليها وتنتمي له،لان الجماعة هي التي تحدد أهدافها وتختار قائدها وليس مفروضا عليهم كما هو الحال في المدير. ويرى (Naylor:1999) بان القائد يعتمد على مصادر قوته الشخصية من المؤثرات الآتية في تابعيه:-

(Daft:2001)K(Naylor:1999:527)

1. قوة الخبرة Expert Power

وتستند هذه القوة على إدراك التابعين لمدى كفاءة القائد ومدى معرفته التخصصية أو خبرته في مجال معين ، ويرى الباحثان بان الخبرة هنا تعتمد على أهليته ووضوح معرفته ومدى امتلاكه واستناده على حقائق معلوماتية تمكنه من اتخاذ القرار برشد ومنطقية.

2. القوة المرجعية (القدوة أو قوة البروز) Referent Power أي قوة الإعجاب به من قبل التابعين ورغبتهم بان يكونوا مثله وان يحذو حذوه ويكنون له الاحترام بسبب امتلاكه للمواهب والسمعة وصفات شخصية متفردة كان قد اكتسبها من مصادر نشأته أو من أمور أخرى معززة وفق تصور الباحثين.

3. قوة التعسف Abuse power

أي أنهم يجبرون على أن يعتقدوا أو يتوهموا على انه يحتل احد الأشباح أو الأطياف الهلامية الآتية :-

أ. القدرة المطلقة أو العبقرية بالمعنى الدقيق

ب. فك الأسرار والغوا مض.

ج. البطولة والفهلوة.

د. نقاء النفس أو العصمة ليكون بنظرهم (المهاتما أو الدالاي لاما أو الأب الروحي).

في حين يعتمد المدير على مصادر قوته من ممارسة مهاراته الإدارية على مرؤوسيه والتي تتضمن الأتي:-

(Daft:2001p242)

أ. القوة الشرعية: Legitimate Power

وتتمثل بالسلطة الممنوحة للمدير ومدى ملائمته لها ومدى إدراك المرؤوسين للدور الذي أنيط به لممارسة التأثير عليهم وهي تعبر أيضا عن قوة الموقع الوظيفي.

ب. قوة المكافأة :Reward Power

وهي القوة المنبثقة من قدرة المدير على منح المكافآت المادية والمعنوية للآخرين، وتعتمد على وفرة الموارد اللازمة لمنح تلك المكافآت (توفر التخصيص المالي) ومدى ثقة المرؤوسين بذلك.

ج. قوة القسر أو الإكراه: Coercive Power

والتي تعتمد على الخوف وإدراك التابعين بان لدى المدير القدرة على إصدار العقوبات أو التسبب لهم في نتائج غير مرغوبة نتيجة لدعمه بتعليمات انضباطية من قبل مانحيه الصلاحية في ذلك،أي توفر (تعليمات انضباطية). من خلال ما سبق يرى الباحثان بان قوة المدير تنبثق من المنصب أو المركز وليس من الشخص، كما إن القوة هي جانب غير ملموس في المنظمات لا يمكن رؤيته لكنها يمكن أن تترك اثر معين ويمكن أن يتم الشعور بذلك الأثر.

وخلاصة القول أن استخدام القوة يجب أن لا يكون جليا وواضحا، إذ انه إذا ما تم اعتماد الشخص سواء كان مدير أو قائد على قاعدة قوته في اجتماع معين من خلال قوله " إن قسمي هو الأقوى، وعلى جميع الآخرين أن يسيروا وفق طريقتي بالعمل" حين ذاك وحسب رأي الباحثين المتواضع فان القوة سوف تتلاشى، وعند استخدام القوة بشكل هادئ فإنها ستعمل بشكل جيد ومعقول،لان الإشارة إلى القوة يعني فقدانها، حيث إن الادعاء بالقوة مباشرة وبشكل صريح لا يصنعها إلا الضعفاء وليس الأقوياء.

كانت الدراسات في الماضي تفترض بان القيادة والإدارة تمثلان الشيء نفسه وبالرغم من ان هذا الافتراض غير صحيح إلا أن هذا الجزء من عمل المدير والذي ينطوي على تنفيذ الأشياء عن طريق الأشخاص الآخرين يكون من السهل تحقيقه إذا كان المدير قائدا ماهرا". وبعبارة أخرى فان القيادة تعد من أكثر أدوات التوجيه (التوجيه هي إحدى وظائف الإدارة) فاعلية فعندما يواجه المدراء المشكلات التي تكون أحيانا غير ملموسة وتنطوي على الكثير من التعقيدات فان القيادة الجيدة هي التي تقدم الحل وتوفر الحاجز الذي يعمل على امتصاص وقع تلك الصعوبات التي تواجه العمل الإداري .

لذا يجب على كل المديرين أن يكونوا قادة، وليس من الضروري أن يكون كل القادة مدراء، لان القيادة إحدى المهارات التي يجب أن يتحلى بها المدير وتتأتى هذه الفكرة من الاعتقاد السائد بان كل شخص له تأثير على الآخرين فان هذا التأثير ينمو مع الممارسة وتنمو معه الاحتمالات القيادية في مختلف المجالات مثل الأعمال، الحكومة، الجامعة والتي هي موضوع هذا البحث.

ولعل توضيحا لاهم خصائص الادارة الناجحة والقيادة والذي سيناله بحثنا فيما يأتي يمثل محاولة للتفريق بين مفهومي الادارة والقيادة، فقد أجرى (Charles Margerison) دراسته التي شملت مجموعة من الرؤساء التنفيذيين في مجموعة من الشركات في المملكة المتحدة من اجل تحديد الخصائص التي يتحلى بها الرؤساء وتؤثر أكثر في نجاح عمل تلك الشركات، وقد وضع التصنيف الآتي الذي يتضمن (10) خصائص وصنفه حسب درجة تأثيرها:-

جدول رقم (1) يمثل الخصائص مصنفة حسب الرتب والتي تؤثر بنجاح الشركات.

ت	عوامل النجاح	المعدل%
1	إمكانية العمل مع الآخرين	%78
2	تحمل المسؤولية عن الأعمال المهمة	%75
3	القدرة على الانجاز	%75
4	الخبرة القيادية السابقة	%74
5	إمكانية إدارة عدة أعمال	%68
6	القدرة على التفاوض وإبرام الصفقات بنجاح	%66
7	الاستعداد لمواجهة المخاطر والصعاب	%63
8	تقديم أفكار جديدة	%62
9	امتلاك موهبة تطوير العمل	%60
10	القدرة على التكيف والتأقلم بما يناسب المواقف المختلفة	%55

(Source: Margerison: 2000 :p127)

من التصنيف أعلاه يمكن تحديد أكثر الخصائص أهمية من وجهة نظر (Margerison) التي يجب ان يمتلكها الرئيس التنفيذي والتي تساعده في انجاز مهماته وبالتالي نجاح مؤسسته، ويبدو واضحا ان الخصائص المذكورة تمثل مزيج من المهارات الشخصية والموقفية أي التي ترتبط بشخصية الرئيس مثل الموهبة، تحمل المسؤولية، القيادة، مواجهة المخاطر،وهي صفات متجذرة بشخص القائد وليس من السهل اكتسابها بالممارسة في حين ترتبط الخصائص الأخرى بالمدير وهي خصائص موقفية يخلقها المركز الرسمي مثل (العمل الجماعي، إدارة أعمال متعددة، التفاوض ..الخ) وبالرغم من الاختلاف بين الخصائص المذكورة إلا إنها جميعها مطلوبة لدى القادة.

ثانياً: القيادة المتميزة Differentiated Leadership

يرى (Rithi:1980:p28) ان القيادة المتميزة هي الصفات الفريدة التي يتمتع بها القائد وتميزه عن غيره وتجعله قدوة لتابعيه سواء كان

ذلك القائد سياسيا أو عسكريا أو دينيا أو في ميدان العمل الذي نحن فيه. كيف يكمن لمدير تنفيذي على سبيل المثال أن يضع أثره وبصماته الدائمة على طرق الأداء وجميع الأعمال التي تنجز في مؤسسته؟ وكيف يتجه بجميع العاملين نحو هدف واحد؟ هل هناك سر في أسلوب حديثه للآخرين أم أنه داهية حاذق في تصرفاته أم أنه شخصية مثيرة بشكل مستمر؟ ربما تكون هذه الصفات مجتمعة هي التي تخلق هذا القائد الذي أتحدث عنه، وهذه الصفات تمكنه من التأثير الفاعل على الآخرين وذلك بالاندماج الكامل معهم سواء كان ذلك بوجوده الفعلي أو الوجداني أو العقلاني بينهم؟ إنه من الضروري جدا في عالم العمل أن يكون القائد موجودا دائما بين تابعيه على إحدى الصفات التي ذكرتها حتى يتمكن من دفعهم نحو تحقيق الهدف الذي يريد ويتطلع لإتمامه.

إن الفهم الحقيقي للصفات المطلوبة لهذا القائد السحري تجعل منه وبلا شك شخصاً تنفيذياً رائعاً قادراً على قيادة تابعيه. وهنا لابد أن نقول أن هذه الصفات لا تولد مع المرء بل إنه يصنعها بنفسه ثم يتحلى بها بشكل دائم ومستمر، و نجد أن من أهم هذه الصفات:

- طريقة التصرف، وهذه تتضمن الإشارات التي يرسلها القائد للآخرين دون أن يتحدث إليهم. فإذا ما نظر مباشرة إلى عيونهم أو إلى أي مكان آخر أو إذا وقف أو بقي جالسا أو إذا هو ابتسم أو لم يبتسم أو صافح تابعيه بحرارة أم لا، كل هذه الأمور تساعد في تشكل نظرة تابعيه له وتؤثر على قيادتهم.
- المقدرة على إقناع الآخرين، لا بد هنا أن نقول أن جميع الأفكار تكون بلا فائدة إذا لم يتم إقناع الناس بها وتم وضعها على محك العمل. ومثل هؤلاء القادة يستطيعون تبسيط الأفكار المعقدة وإيصالها لتابعيهم بسهولة ويسر حتى تصبح مفهومة إلى أبسط أفراد المؤسسة.
- المقدرة على التحدث بشكل فاعل، ربما يكون لدى القائد أفكار متعددة وكثيرة، لكنه يستطيع ترتيب هذه الأفكار وتقديمها لمن يستمعون إليه بشكل سهل متميز.
- المقدرة على الاستماع، بالرغم من أهمية التحدث الفاعل إلا أن الاستماع لجيد يبعث رسالة واضحة إلى المتحدث باحترام السامع له .
- طريقة استعمال المكان والوقت، على الرغم من إهمال هذا العنصر المهم في معظم الأوقات إلا أن استعمال المكان وكذلك الوقت المناسب لتوجيه الناس له أهمية كبيرة في إيصال الأفكار وتقوية العلاقات بين القائد والتابعين.
- المقدرة على استيعاب الآخرين، المقدرة على فهم الآخرين وما يتعلق بشخصياتهم وطموحاتهم تمكن القائد من حسن التعامل معهم وسهولة توجيههم نحو أهدافه التي يرغب الوصول إليها.

إن المديرين الذي يستطيعون تنمية مقدرتهم حسب النقاط المذكورة أعلاه يستطيعون وبدون شك أن يكونوا ناجحين في معظم نواحي حياتهم.

ثالثاً: القيادة المعاصرة Modern Leadership

ذكر Warren Binnes:- إن المال كان وقود المجتمع الصناعي، أما في مجتمع المعلومات، فإن المعرفة هي الوقود وهي السلطة، لقد ظهر هيكل طبقي جديد يميز بين من يملكون المعرفة ومن يجهلونها وتستمد هذه الطبقة قوتها ليس من المال بل من المعرفة." وكما ذكر "John Kenneth Galbreth" إن مفتاح السلطة في العصر الحالي متاح لنا جميعاً، على العكس من العصور الأولى والوسطى إذ كان من المستحيل أن تصبح قائدا مالم تكن تمتلك القوة والسطوة، أما في عصرنا الحديث يعتبر رأس المال الفكري – الممثل في القدرات العقلية والمعرفة التقنية والخيال الإنساني سلعة القادة فقد حل محل رأس المال المادي، وعليه يتعين على القادة أن يتعلموا مجموعة جديدة تماماً من المهارات. وعله فإن هناك مجموعة من القدرات الخاصة تحدد نجاح القيادة المعاصرة:

- القائد المعاصر يتفهم مساهمات الآخرين ويعبر فعلا عن تقديره لها. يتقن القادة المعاصرين اكتشاف المواهب، وهم يمارسون دور الأوصياء على هؤلاء الموهوبين أكثر من كونهم المبادرين بخلقه، ومن النادر أن يكون القائد أفضل فرد في المؤسسات الحقبة الجديدة، فقادة هذه المؤسسات يبرعون في التقاط المواهب وانتقاء ذوي الخيال الخصب والقدرات الفذة، غير أنهم لا يخشون أبدا أن يوظفوا أفرادا يفوقونهم عي قدراتهم، على سبيل المثال فإنPeter Schneider رئيس استوديوهات "Feature Animation" التابعة لشركة "ديزني" والتي حققت نجاحا مبهرا، يقود فريقا يتألف من 1200 رسام متخصص في الرسوم المتحركة، ورغم ذلك فهو لا يملك أدنى فكرة عن الرسم. وقد عبر ماكس ديزني عن هذا الأمر حين قال "إن القائد الجديد هو من يتنازل عن حبه لذاته لكي يفسح المجال أمام مواهب الآخرين".
- القائد المعاصر يذكر الآخرين بما هو مهم. ذكروا العاملين بما هو مهم " إن تذكير الآخرين بما هو مهم يمكن أن يعطي قيمة ومعنى للعمل ونذكر هنا مثلا يوضح أهمية تذكير العاملين بما هو مهم، لقد استقطب الجيش الأمريكي مهندسين موهوبين لأداء مهمة خاصة في مشروع مانهاتن وطلب إليهم أن يعملوا

على أجهزة الحاسوب البدائية التي كانت شائعة في تلك الفترة (1943-1945) غير أن الجيش، وهي مؤسسة مسكونة بالهاجس الأمني، رفض أن يخبرهم عن أي معلومات محددة حول المشروع.وهكذا لم يكونوا على علم بأنهم يبنون سلاحا يمكن أن ينهي الحرب العالمية الثانية، كما لم يكن لهم علم حتى بالأهمية الخاصة للعمليات الحسابية التي يجرونها، وكانوا يؤدون مهامهم ببطء وليس بأفضل شكل ممكن، ولكن عندما تم أخبار الفريق بطبيعة العمل الذي يقومون به والهدف منه وعندما يبدأ فريق العمل يبتكر طرقا لأداء المهمة بشكل أفضل، قاموا بتطوير وتحسين خطتهم وواصلوا العمل ليلا ولم يعودوا بحاجة إلى إشراف.

- القائد المعاصر يخلق الثقة ويديمها:- إن الثقة هي الرابطة العاطفية التي تربط الأفراد بمؤسستهم، وتجمع الثقة بين أمور عدة هي (الكفاءة، الولاء، الاهتمام، النزاهة، الصراحة، الموثوقية)، ويستطيع القادة الجدد تحقيق هذا الجانب عندما يوفقون في تحقيق التوازن بين ثلاثة مرتكزات من القوى المؤثرة فنيا وهي (الطموح، الاستقامة، العلاقة الحسنة)، لان القادة العظام يكتسبون صفة العظمة بفضل جهد المجموعات والمؤسسات التي تخلق بنية اجتماعية من الاحترام والوقار والوجاهة، هؤلاء القادة الجدد ليسوا ممن يتحدثون بصوت عال في مؤسساتهم، بل هم من يحرصون على الإصغاء إلى غيرهم بانتباه ويقظة وبدلا من الأشكال الهرمية فإن المؤسسات في مرحلة ما بعد البيروقراطية ستكون على شكل بنى تقوم على طاقات العاملين فيها وأفكارهم، وهي مؤسسات يقودها من يجدون متعة في المهام التي يؤدونها.

رابعاً:-معايير التمييز بين القادة والمدراء Standards for differentiate leaders and managers

تناول الكثير من رجال الأعمال والكُتاب والمستشارين الفرق بين المديرين والقادة وبينوا الفرق بين الاثنين. وكثير من هؤلاء فضل القائد على المدير لأن القائد أكثر إبداعاً وأكثر فائدة للمؤسسة. ولكن النظر إلى المديرين والقادة بهذه الطريقة لا يخدمنا ولا يخدم العمل بشكل جيد. والجدول أدناه يوضح أهم معايير التمييز بين القادة والمدراء:-

جدول (2) يوضح أهم معايير التمييز بين القادة والمدراء

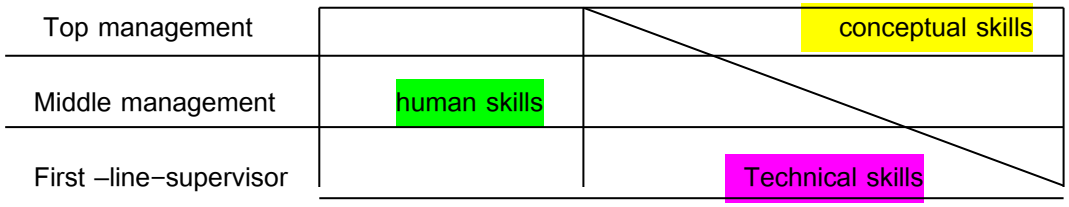
ت	المعيار	القائد	المدير
1	الإبداع والقدرة على الحماية	بالشفافية ينتفع من التغذية العكسية	ينفذ رؤية الادارة العليا ويسير على الخريطة التنظيمية الرسمية المحدد له فقط
2	العمل الاداري الروتيني (برنوطي،2007،ص125	قليل الانشغال به ويبحث عن التحديث	مقيد بالروتين
3	تشجيع التغيير www.pmezine.com.2003p54	متحمس له	حذر منه
4	الهدف من توجيه الافراد وتفجير الطاقات الكامنة لديهم	ليحصل على اكبر عدد من الاتباع	ليرضي رؤساءه
5	مهارات سايكولوجية	يستخدمها بجدارة للاهتمام بدرجة صحية من الثقة بالنفس وذ1ضلافق بعيد المدى وتقبل النقد والتاثير بالاخرين	لا يهتم لترك انطباع حسن لدى الاخرين ويحاول التاثير على الاخرين لتحقيق مراميه فقط

المصدر: الجدول من اعداد الباحثان

يتضح من الجدول أعلاه ان القادة يمتلكون زمام الأمور من حيث التعامل والروتين والتوجيه والثقة الممنوحة لهم من الاتباع ومدى الانتفاع من معلومات الاخرين تجاه تصرفاتهم وبالتالي لديهم المرونة في تعديل ومناقشة سلوكياتهم اما المدراء فنلحظ انغماسهم

بتنفيذ الأوامر في حدود وظيفتهم المرسومة مسبقا ويسيطر عليهم الخوف من الرئيس لذلك فهم مغسولي الدماغ ولم يبقى لهم سوى الانتظار الممل ولا يمكن الحديث معهم في مسائل التغيير والانفتاح و يصابوا بالذعر منه لدرجة الالتفات الى جميع الجهات والاختفاء خلف الستار. إلا أن التصنيف اعلاه لا يمثل رأيا مناسبا للفصل بين المصطلحين فقد قدمت مجموعة من الدراسات التي نظرت للموضوع من جانب اخر فقد اعتمد (Hicks&Gullett:1981:p481) معايير اخرى للتمييز بين القيادة والادارة وظفت المهارات الموضحة في الجدول أدناه:

الشكل (2) التمييز بين الإدارة والقيادة



Source: (Hicks & Gullett (1981) management, international student edition:p481.

نلحظ من الشكل اعلاه تباين المهارتين الادراكية والفنية (conceptual&Technical) لدى المستويات الادارية المختلفة وتساوي المهارة السلوكية الانسانية للمستويات الثلاث كونها مهارات تتعلق بفن التعامل مع التابعين او المرؤوسين وحل مشكلات ونزاعات العمل والتي تتعادل مقاديرها لجميع المداء وبنفس القدر وباختلاف المناصب . ولتعزيز الرأي السابق فقد بين (Kathryn&Devid:1998:p195) النسب المئوية للمستويات الادارية الثلاث (العليا، والمتوسطة، والاشرافية) ولكن لمستوى الزملاء العاملين فيها staff وكما في الشكل الاتي:-

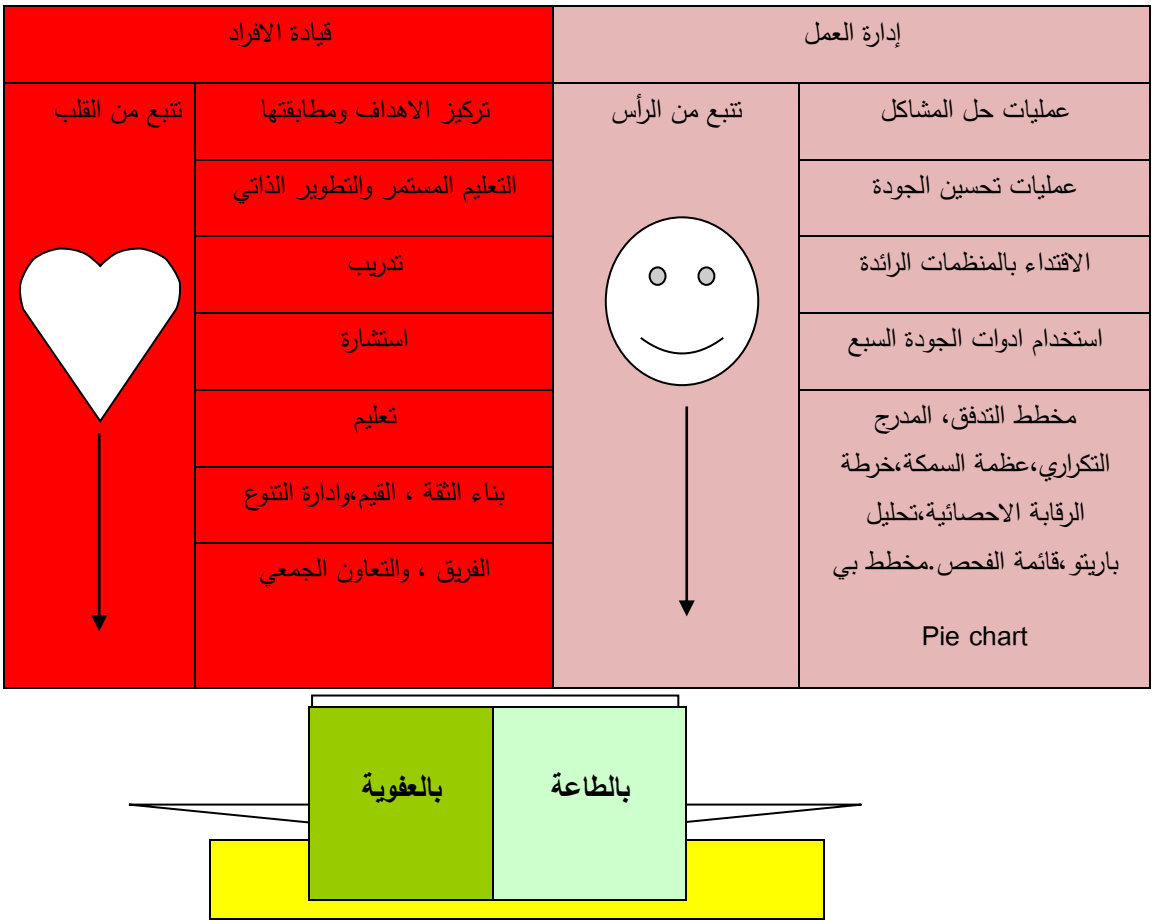
شكل (3) ثقل المهارات المختلفة طبقاً للمستوى الإداري

	مهارات فنية	مهارات انسانية	مهارات عقلية	المجموع
ادارة عليا	% 18	% 43	% 39	%100
ادارة متوسطة	% 35	% 42	%23	%100
ادارة اشرافية	% 50	% 38	% 12	%100
فنيون–اداريون	%70	%24	%6	%100

المصدر:- محمد يسري علام "كيف تطبق نظام ادارة الموارد البشرية في مؤسستك،ادارة الموارد البشرية بين النظرية والتطبيق، ثقافة THAQAFA للنشر والتوزيع،الطبعة الاولى، ابو ظبي.2009.ص195.

وفي هذا الصدد حاول (Ivancevich&etal,2003,p358) الفصل بين قيادة الافراد من قبل المسؤول وبين ادارة العمل للوصول الى الصورة الواضحة عن نتائج الاعمال المتمثلة رضا العاملين وتحفيزهم وعن التحسين المستمر للعمليات وبشكل غير مسبق حيث عالج الموضوع سلوكيا من خلال ربط مفهوم القيادة بالارتباط الروحي او النابع من القلب اما الادارة فكونها عمل رسمي فقد ربطها بالفعل الذي يفسر منطقيا لملاقات السبب والنتيجة كون اطاعة الامر هنا هي نتيجة لوجود منصب رسمي لا تاثير روحي او تعاطفي بالقائد وكالاتي:

الشكل (4) الفصل بين قيادة الافراد و ادارة العمل



شكل (3) عملية الفصل بين مرتبتي القيادة والادارة

المصدر:- الشكل بتصرف الباحثان بالاستناد الى (John m. Ivancevich ,et al 'management quality and competitiveness ,2003,second edition,Irwin,U.S.A.P.P.358)

وبهذا فإننا في هذا البحث نرى وكما جاء في منهجيته العامة ومخططه الفرضي بخاصة بان (قوة الخصائص الشخصية والموقفية) تربطها علاقة معنوية مع تلك القوة أي (متغيرات القوتين القيادية والإدارية) وان لهذه العلاقة أثرا" في هداية (المسؤول) من صنع القرار، أي الذي يخوله صلاحية صنع القرار هو متغيرات قوته التي يملكها (الشخصية أو الموقفية).

خامساً: صناعة القرارالأكاديمي Academic decision making

تعرف عملية صناعة القرار رسميا على أنها عملية تحديد المشاكل وحلها وتشمل هذه العملية على مرحلتين رئيسيتين هما: (Daft: 2001:345)

1- مرحلة تحديد المشكلة 2- مرحلة حل المشكلة

ففي مرحلة تحديد المشكلة تجري مراقبة المعلومات حول الظروف البيئية والتنظيمية بهدف تحديد مسألة فيما إذا كان الأداء مرضيا وتشخيص سبب نقاط الضعف . وأما مرحلة حل المشكلة فهي عندما يتم الأخذ بين الاعتبار بدائل معينة عن مسارات العمل، ويتم اختيار وتنفيذ احد تلك البدائل. وفي الوقت الحاضر تستخدم الكثير من المنظمات نظم معلومات متقدمة في التكنولوجيا للمساعدة في مراقبة البيئة وكشف المشاكل وتحديد البدائل على نحو السرعة، وتتفاوت القرارات التنظيمية من حيث التعقيد. هذا من جانب، أما من جانب آخر فإن هناك أسباب تمنع المدير من اتخاذ القرار مثل: (الجيوسي، 2008)

- ضعف كفاءة المدير: وهذا يجعله عاجزا عن اختيار الأفضل من بين البدائل مما يترتب على ذلك نتائج سيئة، ومن جهة اخرى الضعف في الكفاءة قد يدفع الى الحرص على اختيار بديل مثالي خالي من المخاطرة كمحاولة لإرضاء جميع الأطراف الذين يخصهم القرار.
- خوف المدير من اتخاذ القرار: ويعود ذلك الى اسباب معينة مثل المحيط الاجتماعي والوظيفي وعدم الاستقرار في الأنظمة الادارية وكثرة التنقلات وغموض الأدوار والأهداف مما يكون سببا في الرجوع الى الرؤساء لإشراكهم في المسؤولية.
- حداثة المدير في العمل: عادة المدير الجديد صاحب الخبرة العملية نوعا ما يشعر بعدم الاطمئنان فيميل الى تاجيل اتخاذ

القرار عسى ان تتغير الظروف الى موقف اخر، تعفيه من عبء الاختيار بين البدائل المطروحة بالاضافة الى عدم وضوح اللوائح والتعليمات وكونها تحتمل تفسيرات مختلفة وطول الإجراءات كثيرا ما يؤدي الى استبعاد القرار وتاجيله.

المبحث الثالث: التطبيق الميداني واختبار الفرضيات Testing hypotheses

من اجل اختبار فرضيات البحث فقد تم تحليل بيانات استمارات الاستبانة بعد جمعها باستخدام البرنامج الإحصائي spss فكانت نتائج التحليل كما يلي:-

أولاً: تحليل النتائج باستخدام أسلوب الانحدار المتعدد Multiple Regression وإثبات الفرضيات

جدول (3) اختبار F لمعنوية العلاقة بين القوتين الموقفية والشخصية والخصائص الإدارية والقيادية.

(المصدر:- مخرجات الحاسوب باستخدام برنامج SPSS)

المعتمد	المستقل	D-F	MS	SS	F المحسوبة	F الجدولية
الخصائص الإدارية والقيادية	القوتين الموقفية والشخصية	26	0.412	6.1618	4.35	2.6
R2=58.3Y R2=(adj)=41.1y						

يتضح من الجدول (3) أعلاه و من اجل اختبار فرضيات البحث فقد وظف أسلوب الانحدار المتعدد كما تم اختبار صلاحية أنموذج الانحدار بدلالة المختبر الإحصائي (F-test) فكانت النتيجة كما يشير إليها الجدول معنوية العلاقة بين الخصائص الإدارية والقيادية والقوتين الموقفية والشخصية إذ بلغت قيمة (F) المحسوبة (4.35) وهي اكبر من قيمة (F الجدولية) البالغة (2.6) بمستوى معنوية (0.05) وبدرجة حرية (26) وتؤكد هذه النتيجة صدق الفرضية الرئيسة الأولى (هناك علاقة واثر ذو دلالة معنوية بين القوتين الموقفية والشخصية من جانب، والخصائص الإدارية والقيادية من جانب آخر).

ثانياً. اختبار (t) لمعنوية اثر القوتين والخصائص في عملية صنع القرار الأكاديمي العملياتي والاستراتيجي. Testing impact significance

جدول (4) اختبار (t) لمعنوية اثر مجموعة الخصائص الإدارية والقيادية والقوتين الموقفية والشخصية في متغير صنع القرار الأكاديمي العملياتي والاستراتيجي

المتغير المعتمد	المتغيرات المستقلة	معامل R2	Std	t المحسوبة	t الجدولية	P 0.05	نوع الأثر
عملية صنع القرار الأكاديمي	القوة الموقفية للمدير	0.25	0.056	5.977	2.763		Sig.
	القوة الشخصية للقائد	0.31	0.067	5.069	2.771		Sig.
	خصائص الإدارة	0.21	0.088	3.356	2.681		Sig.
	خصائص القيادة	0.28	0.082	5.813	2.650		Sig.

(المصدر: مخرجات الحاسوب باستخدام spss)

ولأجل استكمال اختبار فرضيات البحث فقد وظف المختبر الإحصائي (t –test) فكانت النتائج كما موضحة بالجدول (4) أعلاه :-

- بلغت قيمة معامل التفسير (R2) ما يعادل 0.25 بين القوة الموقفية للمدير ومتغير صنع القرار وهذا يعني إن عوامل القوة الموقفية للمدير تفسر ما نسبته (25%) من التغير في متغير صنع القرار وتأكدت معنوية الأثر وصحة التحليل بدلالة اختبار t حيث بلغت قيمتها المحسوبة (5.977) وهي أعلى من قيمتها الجدولية البالغة (2.763)
- كما فسرت عوامل القوة الشخصية للقائد نسبة اثر حددتها قيمة R2 البالغة (31%) والمؤكدة بقيمة t المحسوبة البالغة (5.069) وهي اكبر من قيمتها الجدولية (2.771) .
- وقد فسرت خصائص الإدارة أثرا" نسبته (21%) كما حددتها قيمة R2 في متغير صنع القرار الذي أكدته قيمة (t) المحسوبة البالغة (3.356) مقارنة بالجدولية (2.681)
- وفي السياق نفسه فقد فسرت قيمة (R2) البالغة (28%) أثرا" معنويا في متغير صنع القرار مؤكدة بقيمة (t) المحسوبة البالغة (5.813) والمتجاوزة لقيمتها الجدولية البالغة (2.650)
- علما إن جميع الاختبارات أعلاه جرت بمستوى معنوية (0.05)

تؤكد النتائج أعلاه ثبوت فرضيات البحث الرئيسيتان الاولى والثانية أدناه:-

(يوجد تأثير ذي دلالة معنوية للخصائص القيادية والإدارية في عملية صنع القرار العملياتي والاستراتيجي).

(يوجد تأثير ذي دلالة معنوية للقوتين الموقفية والشخصية في عملية صنع القرار العملياتي والاستراتيجي).

الاستنتاجات والتوصيات

أولاً: الاستنتاجات

1- أكدت نتائج البحث إن هناك علاقة واثر معنوي لمتغيرات القوتين الموقفية (المركز الرسمي) والشخصية مع خصائص المسؤول مديرا كان أم قائدا في الجامعة.

2- كما أكدت النتائج وجود اثر معنوي لمتغيرات القوتين الموقفية والشخصية والخصائص الإدارية والقيادية في متغير التمكين من اتخاذ القرارات التشغيلية والإستراتيجية .

3- وبشكل أكثر دقة فقد كانت معنوية الأثر واضحة جدا" بين متغيرات القوة الموقفية والخصائص الإدارية من جهة وبين متغير التمكين من اتخاذ القرار التشغيلي من جهة أخرى.

4- كما كانت معنوية الأثر واضحة جدا" بين متغيرات القوة الشخصية والخصائص القيادية من جهة وبين متغير من صنع القرار الاستراتيجي من جهة أخرى.

5- واستنادا إلى النقطتين (3،4) أعلاه وحسب نتائج قياس اتجاه متغيرات البحث تبين أن المسؤولين في الجامعة يمتلكون خصائص إدارية (نوعا ما) معززة بمتغيرات القوة الموقفية (المنصب الرسمي) الذي يمتلكونه بحكم القانون الأمر الذي (يمكنهم) من صنع وتنفيذ القرارات العملياتية ذات الطبيعة الروتينية المرتبطة بنواحي العمل اليومية وحسب الصلاحيات الممنوحة لهم حصرا .

6- كما أشارت النتائج بأنه لا توجد لدى المسؤولين في الجامعة خصائص قيادية تجعلهم يصنعون قرارات إستراتيجية ذات بعد مستقبلي ورؤيا شاملة، بسبب ضعف عناصر القوة الشخصية التي تؤثر بدورها في دعم الخصائص القيادية التي (تجعل) المسؤول في الجامعة من صنع القرارات الإستراتيجية .

7- أثرت نتائج النقطتين (5،6) أعلاه بوضوح في نوع القرارات المتخذة في الجامعة من قبل المسؤولين وطبعتها بطابع العمل الروتيني والإجرائي المرتبط بقضايا عملياتية ومعتمدة على التعليمات والأوامر الوزارية، ونأت بها عن نوع القرارات الإستراتيجية المعتمدة على الرؤى والابتكار والإبداع والمبادرة والإلهام والخيال الواسع والشجاعة.

8- ويتضح من النتائج المثبتة أعلاه أن المسؤول في الجامعة حاليا لديه القدرة على اتخاذ القرار التشغيلي وهو في موقف يمكنه من ذلك بسبب وضعه الرسمي وانه مدرك لذلك الموقف ويستطيع تحمل مسؤولية القرارات المرتبطة بالجانب التشغيلي ولا توجد له القدرة على اتخاذ قرارات إستراتيجية لأنه في موقف لا يسمح له بذلك وهو مدرك بأنه لا يستطيع عمل ذلك وعليه فهو لا يستطيع تحمل مسؤولية نتائج مثل هكذا قرارات لخروجها عن نطاق صلاحياته أصلا" لكونها مركزية ومن اختصاص الوزارة من جانب وضعف القابليات الشخصية من جانب آخر .

ثانياً:- التوصيات :-

1- رفع درجة صحية من ثقة النفس في مؤسسات التعليم العالي التي تمثل مصدر الإشعاع الفكري تنير به جميع القطاعات والمؤسسات التابعة لها في أي مجتمع انطلاقا" من مسؤوليتها في تقديم الاستشارات والخدمات الأخرى مما يجعل من المهم اختيار قياداتها بشكل موضوعي لما يترتب عليه من أهمية في صنع القرارات التي من شأنها تطوير مؤسسات الدولة .

2- تأسيسا" على هذه الحقيقة فإن موضوع اختيار القيادات الجامعية ينبغي أن يتم وفق معايير واضحة تضع الرجل المناسب في المكان المناسب، وعدم الاعتماد على العلاقات الشخصية والمحاباة وأي شكل من أشكال الحلول التوافقية أو ما يسمى بالمحاصصة .

3- يجب تفعيل وسائل اكثر مرونة للقيادات في الجامعة من خلال اسهاماتهم في تعزيز مناهج العام الدراسي الجديد واعتماد نتائج الأداء الإيجابي وتدعيمه والحث على محاكاته من قبل الآخرين وفي الوقت نفسه ينبغي محاسبة المسؤولين عن الأداء الضعيف .

4- ينبغي زيادة القدرة على الانتفاع من التغذية العكسية في الجامعات من خلال منحها صلاحيات أكبر من قبل الوزارة وتقليل لعب دور الوصاية عليها، لأن الجامعات الآن أكثر ما تكون بحاجة إلى مسك زمام أمورها بنفسها، الأمر الذي يمكن القيادات المؤهلة فيها من صنع القرارات ذات الرؤية الإستراتيجية لأنها الأقرب لواقعها من مركز الوزارة، وبالتالي تستطيع رؤية ما لا يراه الوزير والابتعاد عن المجاملات في هذا القطاع .

المصادر والمراجع References and bibliography

اولا: المصادر العربية:

1. الجيوسي، محمد رسلان، وجاد الله (2008)، الادارة علم وتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الثالثة، عمان، الاردن.
2. العتيبي، صبحي (2003) "ادارة وتنمية الانشطة والقوى البيعية في المنظمات المعاصرة، الطبعة الاولى ،دار حامد للنشر، عمان الاردن.
3. برنوطي،سعاد نايف (2007)، ادارة الموارد البشرية (ادارة الافراد)، دار وائل، الطبعة الثالثة، عمان الاردن.

4. بن حبتور،عبد العزيز صالح "(2007)" الادارة الاستراتيجية في عالم متغير" دار الميسيرة للطباعة والنشر، الطبعة الثانية.

ثانيا: المصادر الأجنبية:

1. Aubrey C. Daniels, et al. Peoples Habits (2001)"how to use positive reinforcement to bring out the best in people around you" ,McGraw-hill.ISBN;OO7135915X.
2. Creech (1994), The Five Pillars of TQM how to make total quality management Work for you, Penguin Group Publishing".
3. 5.Daft Ricard ,(2001)"organization theory and Design" south western college publishing, U.S.A
4. David Osborne (1996) "Staff Training and Assessment", Cassell, ISBN; 0-304-33124-4.
5. Donald.R.Lfhmnn. and Russell s. Winner, (2001)" Product MANAGEMENT' MCGraw.Hill .International Edition.U.S.A.
6. Eisenber,R.,Huntington,.R.Hutchinson.s.&.D (2001)."Percived Organizational Support Journal of Applied Psychology'. -43.9500-507.
7. Hicks & Gullett (1981) management, international student edition: p481.
8. John.m.Ivancevich & Peter Lorenzi and steven J.Skinner, With Philip B.crosby (2003)." management quality and competitiveness", second edition, Irwin, U.S.A.
9. Jeffrey Pfeiffer (1994),"Competitive Advantage Through People", Harvard Business School Press,.ISBN:1-87584-431-8.
10. John W. Wisner ,Jeffrey m. Hiat, David c. Trimble (1995),"Winning With Quality Applying Quality Principles in Product "Wesley Publishing, U.S.A..
11. John Naylor (1999) 'Management 'Financial Times Prentice Hall. Pearson Education. England.
12. John, Nicholas (1988), "CompetitiveMenufactaring management 'Irwin, McGraw Hill .U.S.A.
13. Johnson, schools, (1999) " Exploring Corporate Strategy', prentice Hall, Europe, Fifth edition,.England.
14. J.B.Rithie (1980)"we need a world of scholar Leaders' Exchange, Brigham young University, Marriott school of management ,fall,
15. John m. Ivancevich, peter lorenzi, steven J. skinner .with Philip B. Crosby (1997) "Management Quality and compititiveness." 2ed ,Irwin, U.S.A
16. 16.Pearce&Robinson(2003),"strategic Management " 8ed ,Mc Graw-hill Irwin,u.s.a
17. Richad.L. Daft (2001),"Organization theory and Design" South Western College publishing printed.in,U.S.A..
18. Sytse Douma & hein Schroeder (1998) "Economic Approaches to Organizations 'second edition prentice hall.england.
19. Stephen H. Rhine smith (1994) "A managers Guide to Globalization", publisher; ASTD, ISBN; 1-55623-904-1.

ملحق (1) جدول بمتغيرات البحث المعتمدة للاستبيان

البعد	المتغير الرئيس	المؤشرات الفرعية
الخصائص الرسمية	القوة الشرعية	مقدار السلطة الرسمية الممنوحة للمدير
		ملائمة المدير للمنصب
	قوة المكافأة	قدرة المدير على منح المكافآت
		قدرة المدير على توفير التخصيص المالي الكاف لمنح المكافآت
	قوة الإكراه	قدرة المدير على توجيه العقوبات
		قدرة المدير على فرض الانضباط في العمل
مصادر قوة المدير	قدرة المدير تحليل المواقف التي تواجهه في العمل	
	مقدار الرشد الذي يتمتع به المدير عند صياغة القرارات	
	روح المثابرة التي يمتلكها المدير	
	قدرة المدير على مواجهة وحل المشكلات	
	قيام المدير بالتشاور مع المرؤوسين عند صناعة القرار	
	مقدار السلطة التي يمتلكها المدير	
	مستوى الرسمية التي يتعامل بها المدير مع مرؤوسيه	

البعد	المتغير الرئيس	المؤشرات الفرعية
السمات الشخصية	الخبرة	مستوى كفاءة القائد في إنجاز اعماله
		مقدار المعرفة التي يمتلكها القائد
		دقة التخصص لدى القائد في العمل
		مستوى أهلية القائد لتحمل مسؤولياته
	القوة المرجعية	مقدار الإعجاب الذي يحظى به القائد من مرؤوسيه
		مقدار الموهبة الذي يميز القائد في مجال العمل
		امتلاك السمعة الطيبة في محيط العمل
	السطوة	امتلاك القائد للقوة الخارقة
		يمكن القائد من معرفة الغوامض
		تحلي القائد بنقاء النفس والسريرة
مصادر قوة القائد	القدرة على الإبداع التي يمتاز بها القائد	
	قوة الرؤيا ونفاذ البصيرة لدى القائد	
	التحلي بروح المبادرة من قبل القائد	
	ميزة الإلهام التي تميز القائد	
	تحلي القائد بالشجاعة	
	سلوك الرأفة الذي يمارسه القائد مع مرؤوسيه	
	مقدار الثبات الذي يتحلى به القائد عند ممارسته لعمله	

حوكمة التعليم العالي وأثرها في جودة البحث العلمي: دليل من فلسطين، والبحرين

الدكتور علاّم محمد موسى حمدان
أستاذ مشارك، رئيس قسم المحاسبة والاقتصاد
كلية العلوم الإدارية والمالية
الجامعة الأهلية – البحرين
ahamdan@ahlia.edu.bh

الدكتور بهاء صبحي عبد اللطيف عواد
أستاذ مساعد جامعة فلسطين التقنية
خضوري – فلسطين
dr.awwadb@hotmail.com

الملخص:

عمدت هذه الدراسة إلى تقييم مستوى حوكمة التعليم العالي في كل من الجامعات الفلسطينية والبحرينية، ومن ثم البحث في علاقة حوكمة التعليم العالي بدعم البحث العلمي. شملت عينة الدراسة على الجامعات الفلسطينية والبحرينية جميعها، وقد بلغ عدد الاستبانات المجمعة والصالحة للتحليل (92) استبانة. وباستخدام مجموعة من المقاييس الاحصائية توصلت الدراسة إلى تواضع مؤشرات حوكمة التعليم العالي في الجامعات الفلسطينية والبحرينية، كما وجدت علاقة موجبة بين مستوى حوكمة التعليم العالي ودعم جهود البحث العلمي في هذه الجامعات، وبناء على ذلك قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: *حوكمة التعليم العالي، البحث العلمي، الجامعات الفلسطينية، الجامعات البحرينية.*

مقدمة:

إن تغيّر طبيعة الجامعات منذ الحرب العالمية الثانية من مؤسسات نخبوية إلى مؤسسات جماهيرية؛ نتيجة لتنامي الطلب على خدمات التعليم العالي وتوسّع كبير في الطاقة الاستيعابية لمؤسساته قد أحدث ضغطاً كبيراً على الحكومات الوطنية للتعامل مع المشكلات المصاحبة لهذا النمو (Rosenblit et al, 2007) ثم إن التغيرات المتلاحقة في العالم على نحوٍ عام والعالم العربي على نحوٍ خاص، سواء على الصعيد السياسي أو الاقتصادي أو الاجتماعي قد أسهم إلى حد كبير في تعزيز مسيرة التحول والتغيير في إدارة التعليم العالي؛ فبروز ظاهرة العولمة والتسارع في تخلّي الحكومات عن تقديم الخدمة التعليمية نتيجة للأزمات الاقتصادية المتكررة، وتبني سياسة السوق المفتوح، وتعاظم دور القطاع الخاص، وغيرها من العوامل قد أدت إلى إعادة النظر في الشكل والمضمون لإدارة التعليم العالي وقيادتها، ومنها ظهور مفهوم الحوكمة وتطبيقه في تفاصيل العملية الإدارية للجامعات.

وقد تنامى دور الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في الفترة الأخيرة؛ لتعبّر عن كيفية إدارة العلاقة بين إدارة المؤسسة التعليمية وأصحاب المصالح من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس (عزت، 2009)، وتُعرّف حوكمة التعليم العالي بأنها: "تطبيق معايير الجودة ونظمها والتميّز الذي يحكم أداء مؤسسات التعليم
العالي، بما يحقق سلامة التوجهات، وصحة التصرفات، ونزاهة السلوكات، وبما يضمن تحقيق الشفافية والمساءلة والمشاركة من قبل الأطراف جميعهم، وتغليب مصلحة المؤسسة على المصالح الفردية؛ مما يؤدي إلى تطوير الأداء المؤسسي وحماية هؤلاء الأطراف الذين لهم علاقة مباشرة وغير مباشرة بالمؤسسة (السر، 2013). وقد اقترح (Trakman, 2008) أربعة نماذج لحوكمة مؤسسات التعليم العالي؛ وهي: النموذج الأكاديمي؛ وهو النموذج الأكثر تمسكاً بالتقاليد، وتفترض أن تؤول السلطات كلها في الجامعة للأكاديميين بسبب امساكهم بزمام الأمور في الإدارة العليا من الجامعة. ويكون لهم التمثيل الأوسع والرأي الأقوى في تحديد رسالة الجامعة وأهدافها. أما النموذج الثاني، فهو نموذج حوكمة الشركات، وفيه يُترك المجال واسعاً للمساءلة المالية؛ مما يساعد في تحسين النتائج. وعليه؛ فمن المفترض أن يكون رئيس الجامعة هو مدير شركة مهنيا وليس أكاديميا. وتُسنَد السلطة في نموذج "الأمناء" إلى مجلس أمناء له أعضاء غير منتخبين داخل المؤسسة، بينما يتحقق نموذج "أصحاب المصالح" عندما يتم تمثيل مجموعة كبيرة من أصحاب المصالح في الجامعة في إدارتها، وإن أمثلة ذلك: الطلبة، والموظفون، والأكاديميون، والخريجون، والحكومة والمجتمع المحلي. وتقوم الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي على خمسة مرتكزات؛ هي: السياق، الرسالة والأهداف، والإدارة، والاستقلالية، والمساءلة، والمشاركة (العايدي، 2013). وتسهم حوكمة التعليم العالي في تيسير اتخاذ قرارات تتسم بالعقلانية والاستنارة والشفافية، وتؤدي إلى تحقيق الكفاءة والفعالية على المستوى التنظيمي (برقعان والقرشي، 2012).

مشكلة الدراسة:

يُسهم تطبيق حوكمة التعليم العالي في تعظيم قيمة الجامعة ويزيد من قدرتها التنافسية، وخاصة في مجال مخرجاتها ووضعها الإقليمي والدولي (ناصر الدين، 2012). وقد استطلع البنك الدولي مستوى حوكمة التعليم العالي في واحد وأربعين جامعة عربية من فلسطين ومصر وتونس والمغرب، وتوصلت الدراسة إلى أن غياب الحوكمة على مستوى الدولة أثر بدوره في مستوى الحوكمة في التعليم العالي؛ فالحكومات هي من يحدد اهداف الجامعات، وكذلك فإن قيادات الجامعات يتم تعينهم غالباً من قبل الحكومة، فضلا عن مستوى استقلال مالي واداري واكاديمي محدود جداً (World Bank, 2012). وبينت دراسة (Silva and Armstrong, 2012) أن الجامعات الاسترالية تطبق أفضل ممارسات الحوكمة في إدارتها (Silva and Armstrong, 2012). وفي الوطن العربي نجد أن الظروف السياسية، التشريعات الجامعية، وأسلوب الإدارة وغياب الأكاديميين عن إدارة الجامعة وتحديد رؤيتها وأهدافها، كلّها عوامل أسهمت في تأخر تطبيق حوكمة التعليم العالي. وعليه؛ فإن هذه الدراسة تسعى إلى إعادة قياس مستوى حوكمة التعليم العالي في عينة من الجامعات العربية، ومن ثمَّ تبحث في دور حوكمة التعليم العالي في تحسين مخرجات البحث العلمي في الجامعات العربية، وذلك عبر الإجابة على التساؤلات الآتية: ما هو مستوى حوكمة التعليم العالي في الجامعات الفلسطينية والبحرينية؟ وهل ساهمت حوكمة التعليم العالي في رفع مستوى مخرجات البحث العلمي في هذه الجامعات.

أهمية الدراسة وأهدافها:

تنبع أهمية الدراسة من أنها محاولة لقياس مستوى حوكمة التعليم العالي في الجامعات الفلسطينية والبحرينية، لمناقشة موضوع الحرية الأكاديمية، ومساهمة الأطراف ذات المصالح في صنع القرار في الجامعات العربية، وغيرها من مرتكزات الحوكمة. كما أنها تسعى إلى البحث في دور الحوكمة في تعزيز ودعم جهود البحث العلمي في هذه الجامعات. أما أهداف الدراسة؛ فإنها تتمثل في الآتي:

أ. استطلاع مدى وفاء الجامعات الفلسطينية والبحرينية بمبادئ الحوكمة الرشيدة في التعليم العالي.

ب. وصف مُخرجات الجامعات العربية من البحث العلمي، ومدى تأثرها بمستوى حوكمة التعليم العالي.

تنظيم الورقة العلمية:

تهدف هذه الدراسة إلى إجراء استطلاع أولي لحوكمة التعليم العالي في الوطن العربي، مستقصية ستة من المبادئ الأكثر أهمية لحوكمة التعليم العالي في: فلسطين والبحرين. وقد لُظمت الدراسة في خمسة أجزاء؛ فبعد المقدمة تتطرق الدراسة لإستطلاع الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث، ومن ثم تعمد الدراسة إلى وضع منهجيتها في تجميع البيانات وبناء الفرضيات، والتحليل الاحصائي، ثم يلي ذلك اجراء الدراسة الوصفية والأخرى التطبيقية، وأخيراً مناقشة استنتاجات الدراسة وتوصياتها.

منهجية الدراسة:

يهدف هذه الجزء من الدراسة إلى وضع ومناقشة فرضيات الدراسة، ومن ثم تحديد مجتمع الدراسة وعينتها، وأسلوب جمع البيانات واختبار صحتها للتحليل الإحصائي قبل القيام بإجراء الدراسة التطبيقية.

فرضيات الدراسة:

تنقسم فرضيات الدراسة إلى فرضيتين رئيسيتين يتفرع منها العديد من الفرضيات؛ إذ تهدف الفرضية الأولى إلى استطلاع مدى وفاء الجامعات الفلسطينية والبحرينية بمبادئ الحوكمة الرشيدة في التعليم العالي، أما الفرضية الرئيسية الثانية فإنها تهدف إلى البحث في دور تطبيق مبادئ الحوكمة في تحسين مخرجات البحث العلمي في هذه الجامعات.

الفرضية الرئيسية الأولى: "لا تتوافر في الجامعات الفلسطينية والبحرينية مقومات حوكمة التعليم العالي"

تنقسم هذه الفرضية إلى سبعة فرضيات فرعية تهتم كل فرضية بالبحث في مدى وفاء الجامعات الفلسطينية والبحرينية بكل مبدأ من مبادئ حوكمة التعليم العالي على حدة؛ وهي:

$H_{01.1}$: لا تتوافر في الجامعات الفلسطينية والبحرينية مبدأ "سيادة الديمقراطية والشورى في اتخاذ القرارات" أحد مبادئ حوكمة التعليم العالي.

$H_{01.2}$: لا تتوافر في الجامعات الفلسطينية والبحرينية مبدأ "شفافية ووضوح الإجراءات والمعاملات" أحد مبادئ حوكمة التعليم العالي.

$H_{01.3}$: لا تتوافر في الجامعات الفلسطينية والبحرينية مبدأ "وجود مساءلة حقيقية للمسؤولين على تنفيذ المهام" أحد مبادئ حوكمة التعليم العالي.

$H_{01.4}$: لا تتوافر في الجامعات الفلسطينية والبحرينية مبدأ "المسئولية في تنفيذ المهام" أحد مبادئ حوكمة التعليم العالي.

$H_{01.5}$: لا تتوافر في الجامعات الفلسطينية والبحرينية مبدأ "الرغبة في التغيير نحو الأفضل" أحد مبادئ حوكمة التعليم العالي.

$H_{01.6}$: لا تتوافر في الجامعات الفلسطينية والبحرينية مبدأ "وجود الحرية الأكاديمية الكافية" أحد مبادئ حوكمة التعليم العالي.

$H_{01.7}$: لا تتوافر في الجامعات الفلسطينية والبحرينية مبدأ "الكفاءة والفاعلية في تنفيذ المهام" أحد مبادئ حوكمة التعليم العالي.

الفرضية الرئيسية الثانية: "لا توجد علاقة بين حوكمة التعليم العالي ومخرجات البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية والبحرينية "

إن الفرضية الرئيسة الأولى والفرضيات الفرعية المنبثقة عنها سيتم اختبارها عند مستوى ثقة (95%) وفقاً للنموذج الآتي: Ho: μ>3 بمعنى أن إجابات المبحوثين تزيد عن المتوسط بدلالة إحصائية وفقاً للاختبارات المعلمية وغير المعلمية التي سيتم توضيحها لاحقاً. أما الفرضية الرئيسية الثانية والفرضيات المنبثقة عنها فسوف يتم اختبارها من خلال مصفوفة ارتباط بيرسون وسبيرمان للعلاقة بين مبادئ حوكمة التعليم العالي ومخرجات البحث العلمي.

مجتمع الدراسة وعينتها، وأسلوب جمع البيانات:

تمثل الجامعات الفلسطينية والبحرينية المنتمية لإتحاد الجامعات العربية مجتمعاً واضحاً للدراسة، إذ يبلغ عدد الجامعات الفلسطينية المنتمية للإتحاد (18) جامعة، والبحرينية (6) جامعات. وقد استخدمت الإستبانة كاداة لجمع البيانات، بحيث بلغ عدد الإستبانات الموزعة والمُجمعة إلكترونياً (65) من فلسطين، و (27) من البحرين. وجميعها كان صالحاً للتحليل الإحصائي بعد أن تم استخدام مقياس "ألفاكروميخ" (Alpha Cronbachs) لتحديد نسبة الثبات (Reliability)، والتي تبين أنها تفوق الـ (60%) لجميع متغيرات الدراسة.

ويظهر الجدول الملحق رقم (2) أن العينة توزعت بين الذكور والإناث بنسبة (79.3%) و (16.3%) على التوالي، بينما كانت النسبة المتممة لقيمٍ مفقودة. وقد كان الفئة العمرية (من 35 عاماً إلى أقل من 45 عاماً) هي الأكثر تمثيلاً في العينة بنسبة (28.3%)، تليها الفئة العمرية (من 45 عاماً إلى أقل من 55 عاماً) بنسبة (25.0%)، وأقلها تمثيلاً الفئة العمرية (أقل من 25 عاماً). وقد توزعت العينة بين الجامعات الحكومية بنسبة (21.7%)، والخاصة بنسبة (32.6%)، والأهلية بنسبة (40.2%). بينما ركزت العينة على حملة الدكتوراة بنسبة (67.4%)، وعلى الرتب العلمية العليا من أستاذ مشارك وأستاذ دكتور، وبصورة عشوائية على تخصص العلوم الاقتصادية والإدارية بنسبة (38%)، وشملت العينة على (3) رؤساء جامعات، وثمانية من نواب رؤساء الجامعات، بينما شكلت العينة في نسبتها العظمى على جامعاتٍ تتراوح أعمارها بين (30) إلى أقل من (40) عاما.

الدراسة التطبيقية المقارنة:

يهدف هذا الجزء من الدراسة إلى إجراء دراسة تطبيقية مقارنة حول مستوى حوكمة التعليم العالي في الجامعات الفلسطينية والبحرينية، وعلاقته بنشاط البحث العلمي في هذه الجامعات. وفي ثنايا ذلك سوف يتم اختبار فرضيات الدراسة الرئيسة والفرعية.

إختبار الفرضية الأولى حول مستوى حوكمة التعليم العالي في الجامعات الفلسطينية والبحرينية:

اقترح (الحدابي، 2012) مجموعة من المبادئ التي يُسترشد بها في حوكمة التعليم العالي في الوطن العربي. وإستناداً لتلك المبادئ؛ فقد عمدت هذه الدراسة إلى استطلاع سبعة مبادئ منها في الجامعات الفلسطينية والبحرينية. ظهرت نتائج هذا استطلاع آراء مجموعة من الأكاديميين في كل من فلسطين والبحرين في الجدول رقم (1)، والذي يبين النسب المئوية لتكرار آراء العينة، والإنحراف المعياري، والوسط الحسابي، والنسبة العامة. ولإختبار الفرضية الرئيسة الأولى والفرضيات الفرعية منها تم استخدام إختبار العينة الأحادية (One Sample t Test). تظهر نتائج التحليل الاحصائي في الجدول رقم (1) مدى وفاء الجامعات الفلسطينية والبحرينية بمبادئ حوكمة التعليم العالي. ومنه؛ يلاحظ أن (43.5%) من العينة يوافقون بشدة على سيادة الديمقراطية والشورى في اتخاذ القرارات في الجامعات الفلسطينية والبحرينية، بنسبة تطبيق عامة بلغت (75%) تقريباً، مع انحراف معياري بلغ (1.26). وقد بلغت قيمة إختبار (T) ما يساوي (5.549) وهي موجبة ودالة احصائياً عن أقل من (1%)؛ مما يدفعنا إلى رفض الفرضية الفرعية الأولى من الفرضية الرئيسية الأولى، وقبول البديله لها؛ إذ تسود الديمقراطية والشورى في اتخاذ القرارات في الجامعات الفلسطينية والبحرينية وفقاً لآراء عينة الدراسة من الأكاديميين. وكذلك فيما يتعلق بالمبدأ الثاني لحوكمة التعليم العالي؛ فقد بينت النتائج أن تطبيق مبدأ شفافية ووضوح الإجراءات والمعاملات هو في حدود (71.7%) وهو دال احصائياً عند أقل من (1%)، وينطبق هذا المبدأ على المبادئ التالية: الرغبة في التغيير نحو الأفضل، والحرية الأكاديمية، والكفاءة والفاعلية في تنفيذ المهام، وجميعها ذات دلالة احصائية في التطبيق وتتجاوز الـ (70%).

أما المبادئ التالية: وجود مساءلة حقيقية للمسؤولين على تنفيذ المهام، المسئولية في تنفيذ المهام، فقد كان تطبيقها منخفضا في الجامعات الفلسطينية البحرينية، ولا تتجاوز نسبة التطبيق (48%)، وتطبيقها لم يكن دالاً احصائياً. وعليه؛ فإنه لا يمكن رفض الفرضيتين الفرعيتين الثالثة والرابعة من الفرضية الرئيسية الأولى.

مدى تمايز الجامعات الفلسطينية والبحرينية في حوكمة التعليم العالي:

يظهر التحليل الاحصائي في الجدول رقم (2) مدى اختلاف الجامعات الفلسطينية والبحرينية في تطبيق مبادئ حوكمة التعليم العالي، بحيث تم حساب الوسط الحسابي لهذه المبادئ في كل من الجامعات الفلسطينية والبحرينية، وللتعرف على مدى معنوية هذا الاختلاف تم استخدام اختبار العينتين المستقلتين (Independent

(Two-Samples Test) وهو من الاختبارات المعلمية، واختبار (One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test) وهو من الاختبارات غير المعلمية. من الجدول رقم (2) يلاحظ عدم وجود اختلاف جوهري بين الجامعات الفلسطينية والبحرينية فيما يتعلق بمبادي حوكمة التعليم العالي؛ فنسب التطبيق متقاربة والاختلاف بينها لم يكن ذي دلالة معنوية وفقاً للاختبارات المعلمية او غير المعلمية. بإستثناء؛ مبدأ "المسئولية في تنفيذ المهام"، إذ بينت النتائج أنه وفقاً لآراء العينة العشوائية من البلدين أن نسبة هذا المبدأ في الجامعات الفلسطينية والبحرينية هي منخفضة، فقد كانت في الجامعات الفلسطينية (50.15%) وفي الآخرى البحرينية (44.44%) وقد كان هذا الاختلاف دالا احصائياً عند أقل من (5%) وفقاً لإختبار (t-test) المعلمي.

إختبار الفرضية الثانية حول علاقة حوكمة التعليم العالي بالبحث العلمي:

تبحث الفرضية الرئيسية الثانية في علاقة البحث العلمي بمستوى حوكمة التعليم العالي، ومن أجل اختبار هذه الفرضية فقد تم في البداية استطلاع نشاط البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية والبحرينية، وقد أظهرت النتائج الواردة في الجدول رقم (3) مؤشرات ايجابية حول البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية والبحرينية، فقد رآى (67%) تقريبا من العينة أن روح البحث العلمي منتشرة في تلك الجامعات، وقد أكد (71.5%) على أن الجامعات تسعى إلى تطوير الأداء الأكاديمي من خلال تشجيع الابتعاث لاستكمال الدراسات العليا المتخصصة، كذلك رأى (82%) ان الجامعات الفلسطينية والبحرينية توفر منحا بحثية لتمويل مشروعات البحث العلمي، وكذلك هي تشجع الفوز بالجوائز البحثية العالمية، وتشجع حضور المؤتمرات العلمية.

أما عن علاقة مؤشرات البحث العلمي بمستوى حوكمة التعليم العالي؛ فقد أظهر الجدول رقم (3) أن هناك علاقة ايجابية بين مؤشرات البحث العلمي جميعها ومستوى حوكمة التعليم العالي في الجامعات الفلسطينية والبحرينية، فالجامعات التي تتميز بمستوى متقدم من حوكمة التعليم العالي استطاعت تحقيق مراتب متقدمة في البحث العلمي عبر سياسات لدعم وتشجيع البحث العلمي لدى الأكاديميين. بناءاً على تلك النتائج؛ فإنه يمكننا رفض الفرضية العدمية الثانية وقبول البديلة لها؛ إذ توجد علاقة دالة احصائياً بين مستوى حوكمة التعليم العالي ومؤشرات البحث العلمي في فلسطين والبحرين.

إستخلاص النتائج والتوصيات:

استحوذت حوكمة التعليم العالي في الفترة الأخيرة على اهتمام العاملين والمهتمين بالتعليم العالي، وقد وصفها البعض على أنها حالة ادارية جديدة؛ تقوم على الشفافية، والموضوعية، والنزاهة، والحرية، وبناء مصفوفة من النظم والمعايير التي تضبط العمل، وتعمل على تحسين مخرجاته، وتدير العلاقة بين جميع الأطراف ذات المصلحة في العملية التعليمية من: أكاديميين، وطلاب، ومجتمع الأعمال، وغيرهم. فهي تعمل على تحسين مخرجات العملية التعليمية بالطريقة التي تحقق للمؤسسة التعليمية أهدافها التنموية والحضارية، وتجعلها قادرة على تحقيق المنافسة. فالحوكمة حالة، واتجاه، وتيار اداري فريد يؤمن تصرفات المؤسسة التعليمية، ويضمن نزاهة سلوكها.

إن الورقة العلمية التي بين أيدينا هي نواة لبحث متكامل وشامل حول حوكمة التعليم العالي في الوطن العربي، وقد بدأت ببحث سبعة مؤشرات لها، واتخذت من الجامعات الفلسطينية والبحرينية مجتمعاً وعينة للدراسة، عبر استطلاع آراء (92) من الأكاديميين العاملين في هذه الجامعات، ثم عمدت إلى البحث في علاقة حوكمة التعليم العالي بمؤشرات البحث العلمي في تلك الجامعات.

بينت نتائج الدراسة تواضع مؤشرات حوكمة التعليم العالي في الجامعات الفلسطينية والبحرينية على حدٍ سواء، فمبادئها التي تتمثل في: سيادة الديمقراطية والشورى في اتخاذ القرارات داخل الجامعة، وشفافية ووضوح الاجراءات والمعاملات، ووجود مساءلة حقيقية للمسؤولين، فضلا عن المسؤولية في تنفيذ المهام، والرغبة في التغيير نحو الافضل، مع وجود الحرية الأكاديمية، والكفاءة والفاعلية في تنفيذ المهام؛ كلها عوامل لم تتحقق بشكل معقول في الجامعات الفلسطينية والبحرينية، كما أن تلك الجامعات لم تتمايز بينها في مستويات حوكمة التعليم العالي. أما عن علاقة البحث العلمي بمستوى حوكمة التعليم العالي؛ فقد بينت النتائج وجود علاقة ايجابية بينهما؛ فالجامعات التي استطاعت تحقيق مستويات متقدمة من الحوكمة استطاعت وضع منظومة تدعم وتشجع البحث العلمي لدى اعضاء هيئة التدريس، وعلى النقيض من ذلك؛ فإن الجامعات ذات المستوى المنخفض من الحوكمة لم تستطع دعم جهود البحث العلمي.

بناء على هذه النتائج؛ فإن الدراسة توصي القائمين على التعليم العالي في كل من فلسطين والبحرين إلى وضع ما يلزم من التدابير لضمان رفع مستويات حوكمة التعليم العالي، من خلال توفير الحرية الأكاديمية الملاءمة والمسؤولة، مع ضرورة اشراك اصحاب المصالح خاصة الأكاديميين في وضع اهداف المؤسسة التعليمية وادارتها. كما توصي الدراسة بإجراء مزيد من الدراسات المستقبلية حول مستوى حوكمة التعليم العالي في الجامعات العربية الأخرى، مع ربطها بالبحث العلمي، ومصادر التمويل للجامعات، ومستويات الجودة فيها. مع ضرورة الحذر عند تعميم نتائج الدراسة الحالية

كونها تعتمد على آراء عينة من الأكاديميين في كل من فلسطين والبحرين.

المراجع:

1. أحمد برقعان، وعبد الله القرشي، "حوكمة الجامعات ودورها في مواجهة التحديات"، **مؤتمر عولمة الإدارة في عصر المعرفة**، (طرابلس: جامعة الجنان، 15-17 ديسمبر 2012).
2. أحمد رقعان وآخرون، "معايير التميز في البحوث الإدارية في ضوء إدارة الجودة الشاملة"، **المؤتمر العربي الثالث للبحوث الإدارية**، (القاهرة: 2003).
3. أحمد عزت، **مفهوم حوكمة الجامعات والغرض منها وسبل تطبيقها**، (عمّان: بدون دار نشر، 2009).
4. حاتم العايدي، "الحوكمة الجامعية"، **أوراق ورشة عمل: حوكمة مؤسسات التعليم العالي**، هيئة الإعتماد والجودة لمؤسسات التعليم العالي، (غزة – فلسطين: 2013/3/28).
5. خالد خميس السر، "عوائق تطبيق الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في فلسطين وسبل التغلب عليها"، **أوراق ورشة عمل: حوكمة مؤسسات التعليم العالي**، هيئة الإعتماد والجودة لمؤسسات التعليم العالي، (غزة – فلسطين: 2013/3/28).
6. داود عبد الملك الحدابي، "نموذج مقترح لحوكمة الجامعات العربية"، **مؤتمر حاكمية الجامعات العربية**، (نوفمبر، 2012: عمّان).
7. سعود عيد الغزي، "معوقات البحث العلمي في الجامعات السعودية الناشئة"، **دراسات العلوم التربوية**، المجلد (38)، ملحق (6)، (2011)، 1839-1852.
8. شفيق حداد، ومحفوظ جودة، "دوافع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لإجراء البحوث العلمية"، **المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية: سلسلة العلوم الإنسانية**، المجلد (16)، العدد (1)، (2014)، ص. 159-172.
9. علام حمدان، ومحمد العناسوة، "واقع ومعوقات البحث العلمي في العلوم الإدارية والمالية"، **المجلة الأردنية في العلوم التطبيقية: سلسلة الدراسات الإنسانية**، المجلد 12، العدد 2، (2011)، 275-298.
10. ماجد الفرا، "مفهوم الحوكمة وسبل تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي"، **أوراق ورشة عمل: حوكمة مؤسسات التعليم العالي**، هيئة الإعتماد والجودة لمؤسسات التعليم العالي، (غزة – فلسطين: 2013/3/28).
11. محروس الغبان، وحسام زمان، "التمايز في التعليم الجامعي بين التدريس والبحث"، **المجلة السعودية للتعليم العالي**، العدد 10، (2014).
12. محمد الريس، "وجهة نظر حول دور البحث العلمي الجامعي في التنمية"، **مجلة التعريب**، العدد 3، (1992).
13. يعقوب ناصر الدين، "إطار نظري مقترح لحوكمة الجامعات ومؤشرات تطبيقها في ضوء متطلبات الجودة الشاملة"، **مجلة تطوير الأداء الجامعي**، (2012)، ص 34-54.
14. Jamlan, M. "Proposal for an Open University in the Arab World", *T H E Journal*, Vol. 22, No. 6, (1995).
15. Kanaan, T., Alsalamat, M., anddd, H, may D."**Higher Education in Jordan: Access and Equity in its Financing"**, Jordan Center for Policy Research and Dialogue (JCPP), Amman, Jordan. (2009).
16. Silva, C., and Armstrong, A. "Evaluation of Corporate Governance Measures: An Application to the Australian Higher Education Sector". *Journal of Business Systems, Governance and Ethics*, Vol. 7, No. 1, (2012), pp. 76-86.
17. Trakman, L. "Modelling University Governance". *Higher Education Quarterly*, Vol. 62, No. 1, (2008), pp 63-83.

الجدول رقم (1) مستوى حوكمة التعليم العالي في الجامعات الفلسطينية والبحرينية:

البيان	نسبة الإجابات					المقاييس الإحصائية			إختبار العينة الأحادية	
	أوافق بشدة	أوافق	مُحايد	غير موافق	غير موافق بشدة	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	النسبة	t-Test	P-value
الديمقراطية والشورى في اتخاذ القرارات.	43.5	8.7	27.2	18.5	2.2	3.73	1.26	74.57	5.549	0.000
شفافية ووضوح الإجراءات والمعاملات.	10.9	52.2	21.7	15.2	0.0	3.59	0.88	71.74	6.405	0.000
وجود مساءلة للمسؤولين على تنفيذ المهام.	0.0	0.0	26.1	58.7	14.1	2.12	0.63	42.42	-13.321	0.000
المسئولية في تنفيذ المهام.	0.0	0.0	47.8	46.7	5.4	2.42	0.60	48.48	-9.251	0.000
الرغبة في التغيير نحو الأفضل.	18.5	62.0	14.1	5.4	0.0	3.93	0.74	78.70	12.144	0.000
وجود الحرية الأكاديمية الكافية.	22.8	50.0	15.2	10.9	1.1	3.83	0.94	76.52	8.387	0.000
الكفاءة والفاعلية في تنفيذ المهام.	10.9	60.9	15.2	13.0	0.0	3.70	0.84	73.91	7.989	0.000

النسبة هي: نسبة الإجابة على مساحة المقياس، وتساوي إلى الوسط الحسابي مقسوماً على الرقم خمسة.

الجدول رقم (2) إختبار الفروق بين مستويات تطبيق حوكمة التعليم العالي بين الجامعات الفلسطينية والبحرينية:

البيان	الجامعات الفلسطينية				الجامعات البحرينية				إختبارات الفروق	
									Independent Samples Test	Two-Sample Kolmogorov-Smirnov Test
	العدد	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	النسبة	العدد	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	النسبة	*t*-test	*p*-value	*z*-test	*p*-value
سيادة الديمقراطية والشورى في اتخاذ القرارات.	65	3.77	1.25	75.38	27	3.63	1.31	72.59	0.482	0.631	0.555	0.918
شفافية ووضوح الإجراءات والمعاملات.	65	3.66	0.85	73.23	27	3.41	0.93	68.15	1.267	0.208	0.921	0.365
وجود مساءلة حقيقية للمسؤولين على تنفيذ المهام.	65	2.17	0.67	43.38	27	2.00	0.49	40.00	1.161	0.249	0.895	0.400
المسئولية في تنفيذ المهام.	65	2.51	0.62	50.15	27	2.22	0.51	44.44	2.127	0.036	1.354	0.051
الرغبة في التغيير نحو الأفضل.	65	3.91	0.74	78.15	27	4.00	0.73	80.00	-0.544	0.588	0.231	0.830
وجود الحرية الأكاديمية الكافية.	65	3.89	0.85	77.85	27	3.67	1.14	73.33	1.044	0.299	0.610	0.851
الكفاءة والفاعلية في تنفيذ المهام.	65	3.71	0.79	74.15	27	3.67	0.96	73.33	0.213	0.831	0.543	0.930

الجدول رقم (3) مستوى نشاط البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية والبحرينية وعلاقته بحوكمة التعليم العالي:

البيان	المقاييس الإحصائية			العلاقة مع حوكمة التعليم العالي	
	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	النسبة	*P*	*P*-value
تسود بين أعضاء الهيئة الأكاديمية روح البحث العلمي.	3.35	0.92	67.03	0.464	0.000
تسعى الجامعة إلى تطوير الأداء الأكاديمي من خلال، تشجيع الابتعاث لاستكمال الدراسات العليا المتخصصة.	3.58	1.20	71.51	0.467	0.000
هل توفر الجامعة منحاً لتمويل مشروعات البحث العلمي؟	1.65	0.48	82.61	0.338	0.001
تُشجع إدارة الجامعة الهيئة الأكاديمية على التقدم للفوز بجوائز البحث العلمي.	1.83	0.38	91.67	0.215	0.043
هل تمنح الجامعة مكافآت لأعضاء هيئة التدريس على النشر العلمي؟	1.36	0.48	67.98	0.215	0.043
تُمول الجامعة تكاليف حضور المؤتمرات العلمية؟	1.71	0.46	85.56	0.339	0.001

مُلّحق الدراسة رقم (1) خصائص عينة الدراسة:

الخصائص		التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	73	79.3
	أنثى	15	16.3
	قيم مفقودة	4	4.3
	المجموع	92	100.0
العمر	أقل من 25 عاماً	0	0.0
	من 25 عاماً إلى أقل من 35 عاماً	22	23.9
	من 35 عاماً إلى أقل من 45 عاماً	26	28.3
	من 45 عاماً إلى أقل من 55 عاماً	23	25.0
	أكثر من 55 عاماً.	17	18.5
	قيم مفقودة	4	4.3
	المجموع	92	100.0
نوع الجامعة التي تعمل بها	حكومية	20	21.7
	خاصة	30	32.6
	أهلية (مملوكة لمنظمات المجتمع المدني)	37	40.2
	قيم مفقودة	5	5.4
	المجموع	92	100.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	10	10.9
	ماجستير	19	20.7
	دكتوراة	62	67.4
	قيم مفقودة	1	1.1
	المجموع	92	100.0
التخصص	العلوم الطبية والطبية المساندة	9	9.8
	الآداب والعلوم الاجتماعية	10	10.9
	العلوم الشرعية والقانون	6	6.5
	الهندسة	9	9.8
	تقنية المعلومات والتكنولوجيا	8	8.7
	العلوم الاقتصادية والادارية	35	38.0
	العلوم والتربية	13	14.1
	قيم مفقودة	2	2.2
	المجموع	92	100.0
الرتبة الأكاديمية	أستاذ دكتور	29	31.5
	أستاذ مشارك	20	21.7
	أستاذ مساعد	6	6.5
	محاضر	5	5.4
	معيد	0	0.0
	قيم مفقودة	32	34.8
	المجموع	92	100.0
المنصب الإداري (إن وجد)	رئيس جامعة	3	3.3
	نائب رئيس جامعة	8	8.7
	عميد	21	22.8
	رئيس قسم	19	20.7
	أخرى	23	25.0
	قيم مفقودة	18	19.6
	المجموع	92	100.0

الخبرة العملية	أقل من 5 سنوات		15		16.3
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات		27		29.3
	من 10 سنوات إلى أقل من 15 عاماً		14		15.2
	من 15 عاماً إلى أقل من 25 عاماً		19		20.7
	أكثر من 25 عاماً.		17		18.5
	قيم مفقودة		0		0.0
	المجموع		92		100.0
العمر الزمني للمؤسسة التعليمية	أقل من 10 سنوات		9		9.8
	من 10 - أقل من 20 عاماً		18		19.6
	من 20 - أقل من 30 عاماً		9		9.8
	من 30 - أقل من 40 عاماً		36		39.1
	من 40 - أقل من 50 عاماً		7		7.6
	من 50 - أقل من 60 عاماً		2		2.2
	من 60 - أقل من 70 عاماً		1		1.1
	أكثر من 70 عاماً		0		0.0
	قيم مفقودة		10		10.9
	المجموع		92		100.0

نظام ضمان الجودة بكلية الشرق العربي للدراسات العليا

أ.د. عبدالله بن محمد الفيصل
المشرف العام على الكليات
كليات الشرق العربي– المملكة العربية السعودية– الرياض
amalfaisal@arabeast.edu.sa

الملخص:

عرضت هذه الورقة نبذة عن نظام ضمان الجودة بكلية الشرق العربي للدراسات العليا، والإجراءات التي اتخذت لتنفيذ ومراجعة وتطوير هذا النظام، فتناولت نبذة عن الكلية، ثم عرض انشطة الكلية لاستيفاء متطلبات التأهل للاعتماد المؤسسي بالمملكة الذى تضمن ملخصاً عن تأسيس مكتب الجودة كوحدة مسئولة عن ضمان الجودة بالكلية، ثم خطوات اعداد دراسة التقويم الذاتي الأولي ثم عرضاً لأهم ملامح الخطة الاستراتيجية للكلية، وفى النهاية تم توضيح كيفية اعداد الدراسة الذاتية للكلية في ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الاكاديمي في المملكة .

الكلمات المفتاحية: *ضمان الجودة، مؤسسات التعليم العالي، المملكة العربية السعودية، الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الاكاديمي، التقويم الذاتي، الدراسة الذاتية.*

مقدمة :

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين و بعد:

فى ظل التغيرات والتطورات العالمية المتلاحقة والثورة المعلوماتية والتكنولوجية حظيت جودة التعليم بعناية فائقة بالعالم اجمع ،وفى المملكة العربية السعودية خاصة ،فقد أولت حكومة خادم الحرمين الملك عبدالله بن عبد العزيز حفظه الله ،اهتماما كبيرا بإرساء معايير الجودة بمؤسسات التعليم العالى بالمملكة خلال مؤتمر التعليم العالي 2014، تأكيدا على ان إصلاح النظم التعليمية وتوظيفها لإعداد الكفاءات البشرية المتميزة القادرة على تحمل تبعات العمل الجاد المنتج والابتكار والتميز من اولويات المملكة, ومن هنا كان تبني مفاهيم وتطبيقات الجودة الشاملة في التعليم العالى بمثابة إستراتيجية للإصلاح التعليمى بأبعاده المختلفة , متضمنة المعايير الاكاديمية للبرامج العلمية ، وفلسفة التعليم والقيادة التعليمية ,واتخاذ القرار التربوي ،وتحسين الاتصال التربوي , ورفع مستوى الأداء ووضع معايير للأداء الفاعل والارتقاء بمعدل الإنتاجية وتحسين النوعية للخدمة المنتجة , وبناء سياج أخلاقي يحكم بيئة العلم ويتحكم إلى الشريعة الاسلامية والعلم .(وزارة التعليم العالي ،2014)(محمود،2014)

ومن أجل هذا تبنت كلية الشرق العربى للدراسات العليا معايير الجودة الشاملة التى وضعتها الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الاكاديمي بالمملكة في 1432/11هـ ، كانت البداية إعداد دراسة التقويم الذاتى الاولى التى اوضحت نقاط الضعف والقوة بالكلية والفرص والتهديدات التي تواجه الكلية، ثم وضعت الكلية خططتها الاستراتيجية 38/33هـ لتحسين نقاط ضعفها والعمل على تطوير نقاط قوتها مستعينة بالفرص التى يمنحها المجتمع متفاديه المخاطر والتهديدات، وقد ساعد تطبيق الخطة التنفيذية لأعوام 33،34 هـ على تحقيق معايير الجودة بمستوى جيد او عالي الجودة، وبناءً على ذلك تم اعداد الدراسة الذاتية للكلية والتقدم بطلب التأهل للاعتماد المؤسسي في جمادى الاول 1435هـ الموافق مايو2014.

كلية الشرق العربي للدراسات العليا:

يمثل التعليم الاهلى الجامعى احد روافد التعليم في المملكة، وجزء أساسي من حركة التنمية ويرى المراقبون انه سيكون محفزا قويا للتعليم العالى من الجودة والاستجابة لحاجات التوظيف (سيف،2014)، ومع انتشار الجامعات والكليات الحكومية والأهلية ظهرت حاجة ملحة الى التوسع في برامج التعليم العالي (لمرحلتي الماجستير والدكتوراه) فاستجابت وزارة التعليم العالى مشكورة لذلك بتشجيع حركة الابتعاث الداخلي والخارجي ومنح التراخيص للجهات المؤهلة أكاديميا وإداريا للدخول فى هذا الميدان ومن توفيق الله صدرت موافقة معالى وزير التعليم العالى فى ذو الحجة 1428 على تأسيس كلية الفيصل للدراسات العليا بمدينة الرياض التى تعدل اسمها الى كليات الشرق العربي في 5/17/ 1433هـ بناء على قرار معالى وزير التعليم العالى رقم 54672 .

تعتبر كلية الشرق العربي للدراسات العليا أول منشأة تعليم عالٍ أهلي تقدم برامج نوعية متخصصة للدراسات العليا في المملكة العربية السعودية فى التخصصات التالية :

- القانون (ماجستير القانون العام – ماجستير القانون الخاص)
- إدارة الاعمال (ماجستير ادارة الاعمال، ماجستير التنفيذي في ادارة الاعمال).
- المحاسبة (ماجستير المهني في المحاسبة، ماجستير العلوم في المحاسبة).
- العلوم التربوية (ماجستير الآداب في الادارة و الاشراف التربوي– ماجستير الآداب في التربية الخاصة– ماجستير الآداب وسائل وتكنولوجيا التعليم – ماجستير الآداب في رياض الاطفال).
- علوم الحاسب الآلي (ماجستير علوم الحاسب، ماجستير تطبيقات الحاسب وادارة النظم)

كما استقطبت كلية الشرق العربي للدراسات العليا نخبة متميزة من اعضاء هيئة التدريس من داخل المملكة وخارجها للتدريس والإشراف العلمي والأكاديمي في مختلف التخصصات كما انها تتعاون مع نخبة من اعضاء هيئة التدريس من الجامعات السعودية. كذلك استعانت بكادر ادارى متخصص، يساهم بجد في تحقيق رسالة الكلية وأهدافها .

للكلية مهام واضحة تسعى لتحقيقها تتمثل فى :

المهمة الاولى :

المساهمة في تحقيق تكافؤ الفرص وإتاحة الفرصة امام خريجى الجامعات لاستكمال دراستهم العليا فى تخصصات الكلية .

المهمة الثانية :

إعداد كوادر أكاديمية و مهنية قادرة على المنافسة فى سوق العمل.

المهمة الثالثة :

المساهمة في تطوير التعليم العالى بالمملكة من خلال توفير أعضاء هيئة تدريس على درجة عالية من الكفاءة.

المهمة الرابعة :

إثراء المجتمع بأبحاث علمية و تطبيقه تسهم فى تطويره.

في ضوء ذلك وضعت الكلية رؤيتها ورسالتها كما يلى :

➢ **رؤية كلية الشرق العربي للدراسات العليا**

أن تكون كلية الشرق العربي للدراسات العليا نموذجاً لمؤسسات التعليم العالي المتصف بالجودة والموضوعية وخدمة الانسان .

➢ **رسالة كلية الشرق العربي للدراسات العليا**

"توظيف العلم والمعرفة والإمكانات المادية والبشرية لتحقيق التعلم المتميز والبحث العلمي الجاد لإعداد كوادر أكاديمية ومهنية تقدم خدمة منتجة وفعالة للمجتمع وفق ضوابط أخلاقية ".

القيم المحورية لكلية الشرق العربي للدراسات العليا.

تتمثل القيم المحورية للكلية فيما يلى:

- **الالتزام بالقيم العقدية والأخلاقية للشريعة الاسلامية:**

على **المستوى** الاكاديمي محتوى جميع البرامج والمقررات لا يتعارض مع الشريعة الاسلامية ،كذلك الانشطة البحثية لأعضاء هيئة التدريس والطلبة.

- **الاستفادة القصوى من الوقت:**

تسعى الكلية الى مساعدة منسوبيها والطلبة الى الاستفادة من الوقت من خلال تيسير الاجراءات الادارية التى يحتاج اليها الطالب وإتاحة المكتبة 14 ساعة يوميا، توفير اجهزة الحاسب وشبكة الانترنت للطلبة بالمكتبة لمزيد من الاطلاع فى اى وقت.

- **إتقان الأداء :**

تضع الكلية مستوى متوقع من الاداء لحساب مدى اتقان العمل لجميع انشطتها الاكاديمية و البحثية والخدمية.

- **الحرية الفكرية في العمل الأكاديمي:**

تكفل ادارة الكلية للباحثين حرية الابداع الفكرى مادام غير مخالف للشريعة الاسلامية.

- **الشفافية :**

جميع لوائح الكلية معلنه تطبق بعدالة وموضوعية على جميع منسوبيها كما كفلت حق التظلم فى حال تطبق عكس ذلك.

- **أدب الخلاف :**

للجميع الحق في التعبير عن ارائهم لكن فى النهاية يطبق رأى الاغلبية ، ويحترم الرأي المخالف حتى لو لعضو واحد.

سياسات كلية الشرق العربي للدراسات العليا.

لما كانت السياسات خطوط عريضة وعامة تتبنها الادارة العليا للكلية وترشد عملية تنفيذ خطة الكلية تم وضع سياسيات للكلية **تتمثل في:**

- **التطوير المستمر :**

في كافة **المجالات** التعليمية و البحثية والمجتمعية .

- **البحث العلمي المتميز :**

بتوفير كافة الاحتياجات المادية و البشرية لتحقيق أبحاث جادة تنشر في المؤتمرات والمجلات العلمية المحكمة المحلية والإقليمية ونطمح أن تنشر في مجالات عالمية.

- **الطالب/ الطالبة محور العملية التعليمية :**

نضع مخرجات التعلم من برامجنا في ضوء معايير عالمية وندرس ونحلل صفات الطالب الملتحق بالبرنامج وما لديه من معارف ومهارات وما يحتاج إليه من معارف ومهارات وقيم حتى يحقق مخرجات تعلم البرنامج بالمستوى المطلوب لذلك نهيئ بيئة تعليمية تثرى الطالب علميا وأخلاقيا ومهنيا.

- **التواصل بسوق العمل والمجتمع :**

تعمل الكلية من خلال مراكز الدراسات والبحوث الاستشارية، ومركز التنمية الإدارية وخدمة المجتمع لتوثيق العلاقة بين الكلية وسوق العمل والمجتمع ككل .

- **العمل المبدع :**

تحرص الكلية على تشجيع جميع منسوبيها على التفكير الإبداعي لتطوير الكلية، وتعمل ادارة الكلية على مناقشة المقترحات المقدمة والعمل على تنفيذها. (كلية الشرق العربي، الخطة الاستراتيجية،2012)

القبول بالكلية: .

تتيح الكلية فرص استكمال الدراسات العليا أمام الطلبة خريجي الجامعات، المتميزين الجادين اللذين تنطبق عليهم شروط نظام ولائحة الجامعات السعودية واللائحة التنفيذية للكلية يقدم الطالب/ة شهاداته العلمية والخبرة، وخطابات والتوصية والأنشطة اللامنهجية التي اشترك بها، والدراسة باللغة الانجليزية فى المرحلة الجامعية الاولي خاصة فى حال كون الدراسة باللغة الانجليزية كما ببرنامج تقنيات الحاسب وإدارة النظم وبرنامج علوم الحاسب، ونطلب اجادة اللغة للالتحاق ببرنامج ادارة الاعمال والمحاسبة، بعد دراسة كافة المستندات ومقابلة الطالبة يتخذ قرار القبول .

المساواة بين قسمى الطلاب والطالبات :

تحقق الكلية المساواة بين الطلاب والطالبات من حيث تطبيق اللوائح والسياسات، الإشراف والرقابة والقبول ببرامجها، وتوفير الخدمات المساندة .

الأنشطة الطلابية:

تدعم إدارة الكلية الأنشطة الطلابية. وتقدم الكلية مساحة واسعة لإظهار المواهب من خلال الاجتماعات والحفلات وورش العمل .

تقوم الكلية بتنفيذ برنامج توجيهي وإرشادي لمساعدة الطلاب على استكمال دراساتهم بلا تعثر، يحصل الطالب على دليل الطالب بمجرد قبوله بالكلية، كما تتم مقابلة الطلاب وتقديم الدعم والإرشاد فى جميع القضايا التى تتعلق بدراستهم مثل كيفية الاختيار بين مسار الرسالة والمشروع وغيرها.

مصادر التعلم:

توفر الكلية شبكة الانترنت وفق المعايير الفنية. فهي تحتوي على Giga &fiber optic Gigabit Ethernet backbone Ethernet access switches لدعم جميع أجنحة الكلية. تغطية الشبكة اللاسلكية ممتازة تتيح لجميع الطلاب الدخول إلى شبكة الإنترنت على مدار اليوم من خلال معامل الحاسب الآلي وعددها (2) وتتضمن (30) جهاز حاسب آلى أو باستخدام أجهزة الكمبيوتر المحمولة الخاصة بهم، توفر الكلية الشاشات الذكية ببعض القاعات الدراسية، كما توفر أجهزة العرض "الداتا شو" في جميع القاعات الدراسية .

مكتبة الكلية :

الكلية لديها مكتبة كبيرة لحد ما، توفر للطلبة 6000 مرجع عربى وإنجليزى كذلك تتيح فرصة الإطلاع على شبكة المكتبات العالمية المرتبطة بتخصصات الكلية. تتيح المكتبة للطلبة إمكانية الاستعارة والتصوير. تفتح المكتبة أبوابها يوميا فى 8:00 ص حتى 11:00 مساءً .

البحث العلمي:

تتضمن رسالة الكلية الاهتمام بالبحث العلمى الجاد الذى يسهم فى معالجة مشاكل المجتمع ويطور سوق العمل ويواكب تطورات العلم، نشر أعضاء هيئة التدريس عدد (19) ورقة بحثية عام 34/33 تهدف إلى تطوير الخبرات المحلية وتوسيع قاعدة المعرفة المحلية، ودعم الدراسات العليا برامج الكلية والمساهمة في توفير تعليم عالي الجودة وتدريب الطلاب والمساهمة في توفير مناخ من النشاط الفكري في الكلية، كما تدعم الكلية نشر الأبحاث ماليا ولوجستياً. ويتم تشجيع أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في المؤتمرات داخل المملكة أو خارجها ويتم تمويلها من قبل الكلية.

خدمات المجتمع والتدريب:

تستهدف رسالة الكلية تقديم خدمات فعالة ومنتجة للمجتمع، انشأت الكلية مركز التنمية الإدارية والخدمة المجتمع. يهدف الى تعزيز المشاركة المجتمعية والمهنية وتحقيق التنمية الشاملة للأشخاص والشركات. يوفر المركز برامج تدريبية والخدمات الاستشارية مهنية للشركات والأفراد. (كلية الشرق العربي، الدراسة الذاتية،2014)

الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الاكاديمي NCAAA

أُنشئت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية بناء على الموافقة السامية الكريمة عام 1424هـ على قرار مجلس التعليم العالي بإنشائها، وتتمتع هذه الهيئة بالشخصية المعنوية والاستقلال الإداري والمالي تحت إشراف مجلس التعليم العالي وهي السلطة المسؤولة عن شؤون الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي فوق الثانوي عدا التعليم العسكري بهدف

الارتقاء بجودة التعليم العالي الخاص والحكومي وضمان الوضوح والشفافية، وتوفير معايير مقننة للأداء الأكاديمي. وتلتزم الهيئة باستراتيجية تشجيع، ودعم، وتقويم عمليات ضمان الجودة في مؤسسات التعليم فوق الثانوي، لضمان أن جودة التعليم والإدارة في مؤسسات التعليم العالي مواكبة للمعايير العالمية.(الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الاكاديمي،2014)

استيفاء الكلية لمتطلبات التأهل للاعتماد الاكاديمى المؤسسى بالمملكة

- **تأسيس مكتب الجودة .**

ايمانا من ادارة الكلية بضرورة العمل على تحقيق معايير الجودة لما له من دور كبير فى تحقيق اهداف الكلية كانت البداية

1. تأسيس مكتب الجودة والتطوير والاعتماد الاكاديمي 1432/11هـ .
2. تعين مديرة المكتب 1432/11/7هـ .
3. تحديد منسقي الجودة ببرامج الكلية 32/11هـ .
4. تشكيل واعتماد اللجنة العليا للجودة بالكلية في 1432/11/26هـ من مجلس الكلية.
5. وضع واعتماد اللائحة التنظيمية الداخلية للمكتب .

- **دراسة التقويم الذاتي الاولي :**

وضع خطة التقويم الذاتي الاولى للكلية على المستوى البرامجي والمؤسسي (2011) وبدأت عملية التقويم الذاتى الاولى بالإعلان الرسمى خلال افتتاح أول ورش عمل لتدريب منسوبى الكلية على كيفية اجراء التقويم الذاتي الاولى في 1432/11/17هـ وأسفرت نتائج التقويم الاولى عن تحقيق معايير الجودة بنسبة 15% وقصور شديد في توثيق العديد من الانشطة رغم تنفيذها .

تبعا لنظام الهيئة الوطنية NCAAAبالمملكة تقدم دراسة التقويم الذاتى ويرفق بها توصيف وتقارير جميع البرامج والمقررات، ضرورة وجود ادلة الطالب وأعضاء هيئة التدريس واللوائح وغيرها من الوثائق التى رأت الكلية البدء فى إعدادها ثم إعادة تقييم وضع الكلية مرة اخرى ، كان العمل متوازي في جميع المعايير فى ذات الوقت فكانت الكلية تراجع رؤيتها ورسالتها وأهدافها، وكذلك تراجع اللوائح والأدلة، وتعد قواعد بيانات البحوث، وتدرس حاجات المجتمع، وتعمل على زيادة عدد اعضاء هيئة التدريس وتدريبهم و تحفيزهم على بذل الجهد وتطور المكتبة، وتستطلع رأى الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والهيئة الادارية، والاهم قيام الاقسام والاستعانة بخبراء من خارج الكلية اذا لزم الامر لتوصيف البرامج والمقررات ثم تحكيمها ثم اعتمادها من مجالس الاقسام و مجلس الكلية .

بانتهاء اعداد تلك الوثائق و العمل الجاد اليومى لتطوير الكلية حققت الكلية نسبة 73% من إجمالي معايير الجودة عند اعادة عملية تقييم مستوى الكلية في ضوء المعايير في 1434/5/12هـ

اثناء اعداد دراسة الوضع الحالى تم إعداد مسودة الخطة الاستراتيجية للكلية التى انتهى اعدادها بالفعل 1434/7 واعتمدت من اول مجلس امناء لعام فى 1435/1/17 .

مراحل اعداد دراسة التقويم الذاتى الاولى

- **مرحلة التوعية بطبيعة دراسة التقويم الذاتى :**

عقد ورشة عمل لتهيئة اعضاء مجتمع الكلية من هيئة تعليمية وإدارية للعمل معا لانجاز خطة التقويم الذاتى للكلية تحت عنوان "نشر ثقافة الجودة و التقييم الذاتي الأولى" خلال الفترة من 17-18 ذو القعدة 1432هـ.

- **مرحلة تشكيل فرق العمل الفرعية بكل برنامج و تدريبهم**

- تحديد منسقى البرامج من أعضاء هيئة التدريس بالكلية 1432/11/19هـ.
- تحديد فرق العمل لتقويم معايير كل برنامج بحيث تتضمن جميع المعنيين حسب طبيعة المعيار.

- **مرحلة وضع خطة لتنفيذ التقويم الذاتى الاولى للبرامج والكلية.**

إعداد خطة التقويم الذاتى الاولى للكلية و اعتمادها في 10 /1432/11هـ و تتضمن تحديد اهداف الخطة وإجراءات التنفيذ والجدول الزمنى والمسئول عن التنفيذ واحتياجات التنفيذ ومسئول المتابعة وتوقيتها.

- **مرحلة الاتفاق على نوعية المعلومات والبيانات المطلوبة.**

- عقد عدد (5) اجتماعات لفرق العمل بجميع البرامج لمناقشة الممارسات بمعايير التقويم الذاتى أولى والاتفاق على نوعية البيانات المطلوب جمعها كأدلة و شواهد يعتمد عليها فى التقييم .
- مخاطبة الجهات المعنية لجمع المعلومات " العميد –الوكيل – مستشار العميد – اعضاء هيئة التدريس – الطلبة ادارات الكلية...)
- تقييم المنسقين بالتعاون مع فرق العمل بالبرامج لمعايير التقويم البرامجى .

- **مرحلة اعداد ادوات جمع البيانات على مستوى البرامج :**

تم اعداد عدد كبير من ادوات الكمية والكيفية .

- **مرحلة تطبيق الادوات وجمع الادلة والشواهد .**

تطبيق جميع الادوات وجمع البيانات وتحليلها من خلال عقد الاجتماع الفردية والجماعية.

➢ **مرحلة معالجة وتحليل النتائج:**

تم تحليل البيانات كميا وكيفيا واستخلاص النقاط التى تحتاج الى تحسين.

الخطة الاستراتيجية للكلية (2012)

ايمانا من ادارة الكلية ان التخطيط الاستراتيجى القائم على دراسة تحليل الوضع الحالى يعمل على دفع الكلية للأمام بخطوات واضحة ،لذلك بدء وضع الخطة الاستراتيجية للكلية بعد الانتهاء من معالجة وتحليل البيانات.

➢ **الهدف العام للخطة الاستراتيجية :**

تحقيق مستقبل افضل للكلية ، من خلال تحديد اولويات التطوير والعمل على تطوير مجالات الاداء الجيدة ، وتحسين مجالات الاداء ذات المستوى الغير مرضى ، والاستثمار الافضل للموارد والإمكانات .

➢ **محاور الخطة الاستراتيجية :**

- الفاعلية التعليمية (الطالب – الهيئة التعليمية – البرامج الاكاديمية).
- البيئة التعليمية (الادارة – المبنى – الخدمات المساندة).
- البحث العلمى.
- خدمة المجتمع.

➢ **عملت الخطة الإستراتيجية على معالجة القضايا التالية:**

- اين نحن الان ؟ تشخيص الوضع الحالي .
- إلى أين ؟ رؤية ورسالة الكلية .
- ماذا نريد ؟ الاهداف الاستراتيجية .
- كيف ؟ مشاريع التنفيذ .
- مدى صحة المسار؟ قياس مؤشرات الاداء .

➢ **فريق إعداد الخطة الاستراتيجية للكلية**

شكلت الكلية فريق لإعداد خطتها الاستراتيجية الخمسية 1433- 1438هـ يتضمن فريق ادارة الخطة وفريق اعداد الخطة و فريق مراجعة الخطة داخليا وخارجيا .

تكونت الخطة الاستراتيجية من الأجزاء الأتيه:

➢ **الجزء الأول الإطار الفكري والمنهجي للخطة:**

تضمن (نبذة تاريخية عن الكلية- إدارة الجودة الشاملة بالكلية – الاحتياجات الأساسية من أجل تطوير الكلية- فرضيات إعداد الخطة- منهجية إعداد الخطة- العوامل المساعدة في إعداد الخطة الاستراتيجية- الصعوبات التي واجهت فريق إعداد الخطة- أدوات إعداد الخطة- المستفيدين من الخطة- مقومات نجاح الخطة الاستراتيجية- تقييم المخاطر التي تواجه تنفيذ الخطة وكيفية التغلب عليها- تحديد احتياجات نجاح الخطة).

➢ **الجزء الثاني الخطة الاستراتيجية للكليات :**

تضمن (رؤية ورسالة الكلية- الغايات والأهداف الاستراتيجية ومؤشرات الأداء القيم والسياسات المتعبة بالكلية).

➢ **الجزء الثالث الخطة التنفيذية وتتضمن (الخطط السنوية التنفيذية- خطة إدارة الازمات – خطة ضمان الجودة – وضمانات وتوصيات مستقبلية) .**

- تم تحديد مؤشرات أداء لقياس مستوى تحقق الأهداف.
- كما تم التخطيط لاستخدام أكثر من أسلوب لمقارنة مستوى أداء الكلية داخلياً وخارجياً.

منهجية اعداد الخطة الاستراتيجية.

مراحل وخطوات إعداد الخطة .

تمثلت مراحل وخطوات اعداد الخطة فيما يلى :

➢ **الإعداد والتحضير من خلال:**

- نشر ثقافة التخطيط الإستراتيجي بين أعضاء الهيئة الاكاديمية والإدارية بالكلية.

➢ **تشخيص الوضع الراهن من خلال :**

- مراجعة رؤية ورسالة الكلية وقيمها وسياستها .
- إعداد دراسة التقويم الذاتي الأولي علي المستوي المؤسسي والبرامجي ، وتحديد أولويات التطوير بناء عليها.

➢ **المقارنات المرجعية والممارسات المثلى من خلال :**

اختيار مؤشرات الأداء، ووضع آليات قياس مؤشرات الأداء، مراجعة معايير أداء الكلية خلال عام 32هـ في ضوء الحد الادنى لتحقيق مؤشر الاداء .

➢ **الرؤى والخطوات المستقبلية من خلال :**

- مناقشة المستقبل المتوقع للكلية بعد السنوات الخمس لتحقيق مهامها الرئيسية.
- وضع مستويات الأداء المتوقعة لكل مؤشر أداء على مدار السنوات الخمس .

➢ **إعداد الخطة الاستراتيجية من خلال :**

- تشكيل فريق إعداد الخطة الإستراتيجية اثناء إعداد دراسة التقويم الذاتى الاولى حتى يتم الاستفادة الفورية من نتائج التقويم الذاتي الاولي فى إعداد الخطة .
- تزامن إعداد الخطة الاستراتيجية مع وإعداد وتنفيذ الخطة التنفيذية 1434/1433 هـ مع المراحل النهائية لإعداد دراسة التقويم الذاتى الاولى التى امتدت من 1432/11 الى 4/ 1434هـ .
- وسوف يتزامن إعداد وتنفيذ الخطة التنفيذية 1435/1434 هـ مع إعداد الدراسة الذاتية الاولى للكلية التي تبدأ في رجب 1434هـ الى ذو الحجة 1434هـ.

ادوات إعداد الخطة الاستراتيجية، ودراسة التقويم الذاتي الاولي:

- **اولا :الادوات الكمية وتمثل في :**

1. احصائيات اعداد الطلاب والخريجين من 1430-1434.
2. معدلات انتقال الطلبة من عام الى اخر .
3. نسبة الطلبة اللذين أنهوا الدراسة فى الموعد المحدد .
4. نسبة الطلبة المتفوقين .
5. معدلات النجاح بكل مقرر وعلى مستوى البرنامج .
6. احصائيات الابحاث المنجزة بالكلية .
7. احصائيات التجهيزات والاجهزة بالكلية .
8. احصائيات عدد بحوث اعضاء هيئة التدريس المنشورة بعام 1433هـ
9. احصائيات عدد الكتب والدوريات بالمكتبة .
10. معدلات الاستعارة من المكتبة .
11. احصائيات عدد اعضاء هيئة التدريس والهيئة الادارية بالكلية .
12. تقييم الاقسام للوضع الحالى للبرامج على مقاييس التقويم الذاتى على المستوى البرامجى .
13. نتائج تقييم الطلبة لجودة التدريس والخبرة والبرنامج كميا.
14. نتائج تقييم اعضاء هيئة التدريس للتجهيزات والمرافق.
15. نتائج تقييم الطلبة لخدمات التقنية .
16. نتائج الرضا الوظيفى لأعضاء هيئة التدريس و الهيئة الادارية .
17. نتائج تقييم منسوبى الكلية للتدريب المنعقد بالكلية .
18. تحليل الميزانية التشغيلية لخدمات الطلبة – للبحث العلمي، ميزانية الخدمات التقنية – ميزانية الامن والسلامة .

ثانيا: الادوات الكيفية وتتضمن: .

- **نتائج تحليل محتوى ما يلى .**

1. لوائح الكلية .
2. المذكرات الداخلية بالكلية .
3. القرارات الادارية بالكلية .
4. محاضر اجتماعات مجالس الامناء والكلية والأقسام ، واللجنة العليا للجودة
5. محاضر اجتماعات مكتب الجودة .
6. ملفات توصيف البرامج والمقررات .
7. ملفات تقرير البرامج والمقررات .
8. نماذج الاعمال الفصلية للطلبة .
9. نماذج الاختبارات الفصلية والنهائية .
10. السيرة الذاتية لأعضاء هيئة التدريس وتطورهم البحثي والمهني.
11. الجداول الدراسية والعبء التدريسى بكل برنامج .
12. نتائج تحليل الاسئلة المفتوحة بتقييمات الطلبة لجودة التدريس والخبرة والبرنامج.
13. نتائج استبيانات (المفتوحة) مراجعة اعضاء هيئة التدريس والهيئة الادارية والطلبة لرؤية ورسالة الكلية و برامجها
14. ادلة الكلية وموقعها الالكترونى وبرنامجه الالكترونى للطلاب وأعضاء هيئة التدريس .
15. مقترحات اعضاء هيئة التدريس لتطوير المكتبة وخدمة المجتمع.
16. توقعات ادارة الكلية وأعضاء هيئة التدريس للفرص والتهديدات التى تواجه برامج الكلية .
17. انشطة الطلبة اللمنهجية .
18. البرامج التدريبية التى نظمتها الكلية لمنسوبيها.
19. انشطة الكلية لخدمة المجتمع .
20. انشطة مركز البحوث والدراسات الاستشارية .
21. شكاوى الطلبة .
22. ملف ورش العمل التى تنظمها الكلية .
23. التقارير السنوية للإدارات ، والمراكز بالكلية.
24. نتائج تحليل الاسئلة المفتوحة من استبيان تقييم اعضاء هيئة التدريس والهيئة الادارية لورش العمل المتعلقة بالجودة.

نتائج تحليل ملاحظة :

1. مبنى الكلية من حيث "عدد القاعات الدراسية ومساحتها وإمكاناتها، كيفية استثمار الاماكن الشاغرة بالمبنى – الامن والسلامة – النظافة – التجهيزات – مناسبة المبنى لعدد الطلبة – مكاتب اعضاء هيئة التدريس– القاعات مشتركة الاستخدام اماكن الصلاة ".
2. ملاحظة نشر رؤية ورسالة الكلية والبرامج بأرجاء الكلية .
3. ملاحظة السلوك العام لطلبة وأعضاء هيئة التدريس داخل الكلية.

عينة دراسة التقويم الذاتي الاولى والخطة الاستراتيجية .

طبقت الدراسة على عينة مكونة من :

الفئة	العدد	الفئة	العدد
عميد الكلية	1	وكيل الكلية	2
رؤساء الاقسام	1	مستشاري العميد	2
الطلاب	350	اعضاء هيئة التدريس	13
الطالبات	250	الاداريين	12

جدول (1) يوضح توزيع عينة دراسة التقويم الذاتي الاولى والخطة الاستراتيجية

الصعوبات التي واجهت فريق إعداد الخطة الإستراتيجية

- نقص الوعي بين بعض أعضاء الكلية بثقافة ومفهوم الجودة وأسس التخطيط الإستراتيجي.
- ضعف التصديق بجدوي الخطة الاستراتيجية وتنفيذ بنودها وتوجيه الموارد إلي أنشطة أخري.
- قصور القدرة علي صياغة الأفكار والاحتياجات في شكل خطة محددة زمنيا واضحة الأهداف لدى بعض منسوبى الكلية.

غايات الكلية وأهدافها :

- تهدف الكلية الى المحافظة على مستوى ادائها الأكاديمي، والبحثي، والخدمي، ومواكبة التطور واتخاذ الاجراءات اللازمة للتطوير.
- جاءت غايات الكلية شاملة ومتكاملة لجميع مجالات العمل بالكلية ومبنية على نتائج دراسة التقويم الذاتى للكلية.
- اهتمت الغايتان الاولى والثانية بالجانب الأكاديمى بالكلية فتضمنت الغاية الاولى أهداف إستراتيجية مرتبطة بالطلبة والمناهج الدراسية وأعضاء هيئة التدريس ، كما اهتمت الغاية الثانية بالأهداف المرتبطة بالبيئة التعليمية موضحة دور الإدارة فى توفير بيئة محفزة على التعليم والتعلم والخدمات التى تقدم للطلبة لتحسين العملية التعليمية.
- اهتمت الغاية الثالثة بدور الكلية فى انتاج بحث علمى جاد يخدم العلم والمجتمع وسوق العمل .
- اهتمت الغاية الرابعة بدور الكلية فى خدمة المجتمع.
- فى النهاية جاءت الغاية الخامسة معبرة عن امل الكلية فى التطوير الرأسى والأفقى من خلال التحول الى كليات الشرق العربى للدراسات العليا.
- حرصت الكلية على تحقيق الجودة في جميع قطاعاتها الاكاديمية والبحثية والخدمية من خلال وضع نظم للمتابعة والتطوير المستمر لجميع انشطتها قام على "التخطيط – التنفيذ– التقييم –التطوير" .
- تعتبر خطة ضمان جودة العملية التعليمية والبحثية والخدمية جزء من الخطة الاستراتيجية للكلية، وذلك ايمانا بان الجودة يجب ان تكون جزء من نسيج الكلية يظهر فى عمل جميع ادارتها وأقسامها ومراكزها .
- يعتبر متابعة تنفيذ الخطة التنفيذية للكلية وإعداد بعض الادوات التى يحتاجها العمل ورصد مستوى تحقق مؤشرات الاداء وكتابة التقارير للإدارة العليا ومناقشة اليات التطور وغيرها من الاجراءات جزء من خطة الجودة بالكلية .
- تتضمن الخطة الاستراتيجية للكلية 38/33 هـ عدد (5) غايات بإجمالي (14) هدف استراتيجي، وعدد(40) هدف تنفيذي، (109) مشروع، (75) مؤشر أداء .

غايات الكلية وأهدافها الاستراتيجية .

- **الغاية الاولى : المحافظة على تعليم متميز مع الحرص على مواكبة التطوير والتحسين المستمر:**
  1. إعداد خريج متميز أكاديمياً و تطبيقياً.
  2. مواكبة برامج الكلية لتطورات العلم .
  3. المحافظة على وجود بيئة مستقرة ومحفزة على التقدم لأعضاء هيئة التدريس.
- **الغاية الثانية : توفير بيئة محفزة على التعليم والتعلم:**
  1. زيادة فعالية الادارة فى توفير بيئة تعليمية بناءة.
  2. توفير بيئة مستقرة ومحفزة على التطور المهني للكادر الادارى.
  3. الاستمرارية فى تقديم خدمات مميزة للطلبة وتطويرها حسب المستجدات خدمات التعليم والتقنية .
  4. ملائمة المبانى للأهداف التعليمية والنشاط المقدم لمنسوبى الكلية وطلابها وزوارها .
- **الغاية الثالثة : زيادة القدرات البحثية للكلية و تعظيم الفائدة منها:**
  1. انتاج بحث علمى يخدم العلم والمجتمع.
  2. تفعيل خدمات الكلية البحثية لمؤسسات سوق العمل و المجتمع .
- **الغاية الرابعة : قيام الكلية بتقديم خدمة مجتمعية منتجه وفعالة:**
  1. زيادة الاسهام فى تلبية احتياجات المجتمع.
- **الغاية الخامسة : تطوير الكلية إلى كليات للدراسات العليا:**
  1. توفير مبني مناسب للكليات.
  2. تحويل بعض اقسام الكلية الي كليات مستقلة.
  3. انشاء برامج دكتوراه ببعض الاقسام .
  4. إنشاء برامج/مسارات متميزة على مستوي الجامعات العربية لربط الخريجين بسوق العمل.

إنجاز مشروع الدراسة الذاتية وتقديمه للهيئة(2014):

- **خطوات اعداد الدراسة : .**

- الإعلان الرسمى عن بدأ إعداد الدراسة الذاتية للكلية ونشر الوعي بأهمية تحقيق معايير الجودة.
- تحديد المعلومات والبيانات المطلوبة لاستيفاء متطلبات التأهل للاعتماد.

- تطبيق آليات المتابعة ومعالجة وتحليل النتائج.
- إعداد التقرير بصورة مبدئية.
- إعداد التقرير بصورة نهائية.

وضعت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الاكاديمى بالمملكة محددات للتقدم للتأهل للاعتماد المؤسسي (2013) تمثلت في :

1. **ان تكون المؤسسة التعليمية مرخصة من وزارة التعليم العالى :**

صدرت موافقة معالى وزير التعليم العالى بخطابه رقم 64474 وتاريخ 1428/12/28 على تأسيس الكلية، وتسعى الكلية جاهدة على الانتهاء من انشاء وتأثيث مبنى الكليات الدائم .

2. **توافق نشاط المؤسسة مع قرار انشائها :**

كما حصلت الكلية على الموافقة على بدء الدراسة ببرامجها المختلفة .

3. **أن تكون للمؤسسة التعليمية رسالة معتمدة من قبل مجلس إدارتها :**

منذ نشأة الكلية فى 1428 ولها رؤية ورسالة تسعى بكل جهدها الى تحقيقه، وتتم مراجعتها كل ثلاثة سنوات.

4. **أن تكون للمؤسسة التعليمية خطة إستراتيجية معتمدة :**

وضعت الكلية خططتها الاستراتيجية الاولى 38/33 هـ السابق عرضها .

5. **أن تكون للمؤسسة السياسات الإدارية واللوائح وتتضمن وصفاً لمهام المجالس واللجان الرئيسة ومسؤوليات القائمين على الشؤون التعليمية والإدارية:**

اعدت الكلية لوائحها في ضوء نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه .كما تمت مراجعتها في 1433هـ .

6. **أن توفر المؤسسة كتيبات وأدلة تعريفيه بالمؤسسة وبرامجها للطلبة الملتحقين بها، والراغبين في الالتحاق بها وغيرهم من ذوي العلاقة من أعضاء هيئة التدريس والإداريين :**

اعدت الكلية مجموعة من الادلة تتمثل في دليل الطالب ، دليل البرنامج، دليل الوظائف الادارية والأكاديمية، دليل اعضاء هيئة التدريس، دليل اعضاء الهيئة الادارية، دليل الارشاد الاكاديمي.

7. **إعداد توصيفات البرامج وفق نموذج الهيئة :**

قامت الاقسام العلمية بإعداد توصيف جميع البرامج نماذج الهيئة وتم تحكيم توصيف البرامج من خلال خبراء متخصصين من خارج الكلية .

8. **إعداد توصيفات لجميع المقررات وفق نموذج الهيئة :**

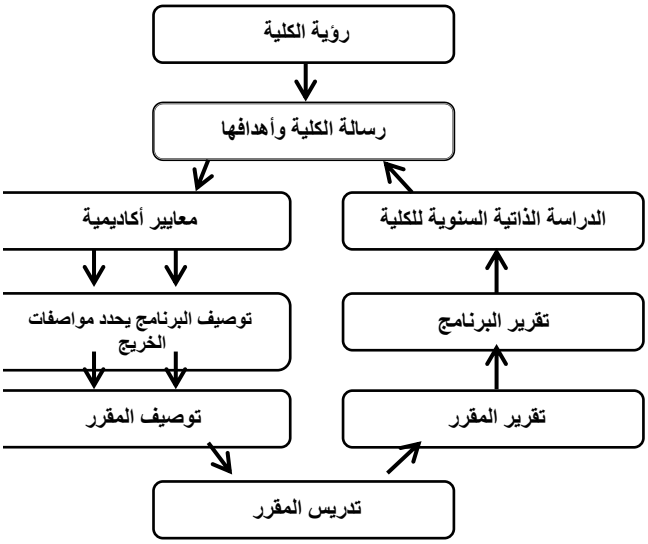
عند نشأة الكلية تم توفير توصيف لجميع المقررات بعيدا عن نماذج الهيئة ثم تم توصيف جميع المقررات على نماذج الهيئة من خلال الاقسام العلمية بالكلية وتم تحكيم التوصيفات من خلال خبراء متخصصين من خارج الكلية.

9. **اعتماد سياسة ولائحة وإجراءات إقرار البرامج الأكاديمية وتعديل تلك البرامج :**

تم اعداد لائحة إقرار البرامج و تعديلها، ويقوم مجلس الكلية بدراسة مقترحات الاقسام المتعلقة بإقرار البرامج الجديدة او تعديل البرامج الحالية .

10. **أن يكون للمؤسسة التعليمية نظام فعال لتحسين ومراقبة الجودة ولمراجعة جميع برامجها التعليمية :**

وضعت الكلية نظام واضح ومحدد لتحسين ومراقبة جودة برامجها التعليمية، يطبق النظام من عام 33 3هـ وتطور اجراءات تنفيذه كل عام في ضوء اقتراحات اعضاء هيئة التدريس و نتائج تقييم الاجراء السابق



الشكل (2) دورة نظام ضمان جودة العملية التعليمية بالكلية

11. **وجود سجلات الطلبة واستخلاص البيانات الإحصائية :**

تحتفظ الكلية بسجلات الطلبة الورقية والالكترونية بطريقة منظمة وأمنة، خلال عام 33هـ ، كان الاعتماد في تحليل نتائج الطلبة على برامج تحليل البيانات،لكن خلال 34 هـ تم تفعيل نظام الكترونى لتحليل نتائج الطلبة وتقديم تقارير لعمادة الكلية والاقسام العلمية ومكتب ضمان الجودة ، كما انشأت الكلية وحدة التحليل الاحصائى لتحليل نتائج الطلبة بشكل اكثر عمقا لدراستها و اتخاذ ما يلزم .

12. **أن تكون لدى المؤسسة ترتيبات مناسبة لاستطلاع آراء الطلبة لتقويم المقررات والبرامج وآلية لاستخدام نتائج تلك الاستطلاعات لتقويم البرامج والمقررات على مستوى الأقسام والكليات :**

حرصت الكلية على استطلاع رأى الطلبة فيما يتعلق بالمقررات والبرنامج وخبرتهم فى الكلية من عام 33/32هـ حتى الآن ويتم تحليل النتائج بنهاية كل فصل الكترونيا ،ومناقشتها واتخاذ ما يلزم نحو تطوير وتحسين الوضع الحالى .

13. أن يكون لدى المؤسسة التعليمية نظام فعال لضمان الجودة في جميع أنشطتها تحت قيادة أحد كبار المسئولين في الإدارة المركزية للمؤسسة :

شكلت اللجنة العليا للجودة فى عام 34/33 هـ وكان لها دور فى دفع مسيرة ضمان الجودة بالكلية ثم تعدل اسمها في 35/34هـ الى اللجنة العليا للجودة والتخطيط الاستراتيجى.

14. تقديم بيانات مدى تحقيقها لمؤشرات الأداء الأساسية:

تتضمن الخطة الاستراتيجية للكلية عدد (30) مؤشر أداء رئيسي الموضوعة من قبل الهيئة الوطنية للتقويم و الاعتماد الاكاديمي وعدد (44) مؤشر اداء منبثقة من معايير الجودة يتم قياس مدى تحققها سنويا ويتم مناقشتها و اتخاذ ما يلزم للتحسين .

15. تحديد مؤسسات أخرى لغرض المقارنة المرجعية في مستوى الجودة Comparative Benchmarking:

خلال عام 34/33هـ تم مقارنة اداء الكلية داخليا على مدار ثلاث سنوات، وخلال عام 35/34هـ عقدت الكلية اتفاقيات تعاون مع جامعة الملك سعود وجامعة عين شمس وجامعة حلوان وجارى عقد اتفاقيات تعاون مع كلية رياض الاطفال ومعهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة، تم مقارنة مستوى اداء الكلية بمستوى اداء جامعة عين شمس لعام 35/34هـ .

16. وجود نظام لجمع بيانات الانجازات وتوثيقها كماً ونوعاً لجميع أوجه النشاط البحثي :

تحرص الكلية على تحديث قاعدة بيانات ابحاث الطلبة (الرسائل العلمية و المشاريع البحثية) وكذلك قاعدة بيانات ابحاث اعضاء هيئة التدريس، ويعد تقرير سنوي مجمع عن انشطة الكلية البحثية يناقش فى اللجنة العليا للجودة ومجلس الكلية اذا لزم الامر .

17. وجود آلية لجمع وتوثيق البيانات التي تعكس مدى وأهمية أنشطتها المتعلقة بخدمة المجتمع :

تصدر الكلية تقريرا سنويا عن انشطتها فى خدمة المجتمع من خلال مركز خدمة المجتمع والتنمية الادارية بالتعاون مع الاقسام العلمية .

18. تخريج أول دفعة من طلبتها في برنامج علمي أو أكثر:

معظم برامج الكلية خرجت من (3) الى خمس دفعات .

19. بتقويم أنشطة الكلية استناداً إلى الأحد عشرة معياراً المحددة من قبل الهيئة (2013)

نتج عن تنفيذ الخطط التنفيذية للكلية 34/33 هـ ارتفاع ملحوظ في نتائج اداء الكلية بمعايير الجودة الفرعية الرئيسة وقد حققت الكلية مستوى ثلاث نجوم او اربع نجوم ببعض المعايير.

و فيما يلى عرض لانجازات الكلية بكل معيار .

المعيار الاول : الرسالة و الغايات والأهداف : .

- وضعت الكلية رؤيتها ورسالتها منذ إنشائها فى 1430 هـ ثم عملت على مراجعتها 1433هـ .
- الرسالة تتسق مع طبيعة عمل الكلية كونها كلية للدراسات العليا ،كما تتفق مع القيم الاسلامية وترتبط باحتياجات المجتمع السعودي.
- تمثل رسالة الكلية الأساس الذى وضعت عليه خططتها الإستراتيجية والتنفيذية وما تتضمنه من غايات الكلية وأهدافها ومؤشرات الأداء، لذا تعتبر الرسالة المحك الذى تحدد عليه أنشطة الكلية الأكاديمية وقرارات برامجها وإداراتها
- أعلنت الرؤية والرسالة من خلال لوحات في أرجاء الكلية وجاري إعلانها على موقع الكلية الإلكتروني بعد تحديث الموقع .
- جميع منسوبي الكلية يؤيدون رؤية ورسالة الكلية ،نسبة تأييد أعضاء الهيئة التعليمية للرؤية والرسالة 79 % نسبة تأييد أعضاء الهيئة الإدارية 100% نسبة تأييد الطلبة 89 %.

المعيار الثاني : السلطات والإدارة :

شكل (3) يوضح الهيكل لكلية الشرق العربي للدراسات العليا

- تتبع الكلية لائحة الكليات الأهلية بوزارة التعليم العالي في تشكيل مجلس الأمناء وتحديد أهدافه ومهامه.
- مجلس الأمناء يتضمن مجموعة متنوعة من الخبرات.

- يسعى مجلس الأمناء إلى تطوير الكلية بشكل مستمر من خلال مناقشة موضوعات تتعلق بالعملية التعليمية وتطويرها، كما تتوقع الإدارة العليا الفرص والتهديدات التي تواجهها الكلية اتضح ذلك من خلال تحليل بيئة الكلية الداخلية والخارجية .
- المهام الوظيفية ومسؤوليات القيادات الإدارية محددة بشكل واضح بدليل المهام الأكاديمية والإدارية بالكلية 34/33هـ
- تحرص ادارة الكلية على تشجع العمل بروح الفريق ، كما تحرص على تشجيع الابتكار و التميز.
- تتخذ قرارات الإدارة العليا والقرارات داخل الأقسام والإدارات في ضوء مدى ارتباطها بتحقيق أهداف الكلية وخططتها.

المعيار الثالث: إدارة ضمان الجودة وتحسينها :ـ

- مساندة معالي عميد الكلية والإدارة العليا لأنشطة تحقيق ومتابعة تنفيذ معاييرالجودة بالكلية .
- يتضح من الخطة الاستراتيجية للكلية أن نظام ضمن الجودة والتطوير جزء لا يتجزأ من التخطيط الروتيني.
- الاهتمام بدراسة رؤساء الأقسام ومجلس الكلية لنتائج تقويم الطلبه مثل البرنامج والخبرة يتم الإعتراف بالقصور الموجود في بعض الخدمات ويتخذ القرار المناسب للتحسين.
- تدمج عمليات تحسين وتطوير جودة الأداء في عمليات التقويم والتخطيط على سبيل المثال كانت البداية في البرامج الأكاديمية بتوصيف البرامج والمقررات حسب متطلبات الهيئة الوطنية للتقويم والأعتماد الأكاديمي ثم يقيم الأداء من خلال تقرير المقرروتقرير البرنامج السنوي .
- كذلك تراعي إدارات الكلية ومراكزها معايير الجودة على مدار عملها طوال العام الجامعي وفي نهاية العام تقدم تقرير يوضح مستوى الأداء في ضوء مؤشرات الأداء
- تضمنت الخطة الاستراتيجية للكلية على عدد (30) من مؤشرات الأداء الرئيسية وعدد (44) مؤشر مرتبط بمعايير الجودة، وتم تحديد مستوى الأداء المتوقع لكل مؤشر على مدار الخمس سنوات، واعتمدت من مجلس الأمناء في 1435/1/13هـ .

المعيار الرابع: التعلم والتعليم :

- تشترك الإدارة العليا للكلية الممثلة فى عميد الكلية والوكلاء مع الأقسام الأكاديمية فى تحقيق ممارسات التعليم والتعلم ويعتبر هذا المعيار هو اكثر المعايير اهتماما، فهو أولوية العمل فى الكلية .
- وضعت ونفذت الكلية دورة نظام ضمان جودة العملية التعليمية بالكلي، اعتماد توصيف البرنامج على المعايير الاكاديمية، والمهنية، واداء الخبراء مع مراعاة متطلبات الاطار الوطنى للمؤهلات (2009).
- تولى الكلية اهتما كبير بقياس مدى تحقق مخرجات التعلم على مستوى المقررات وقد اعدت برنامجا الكترونيا ليسير ذلك، وتهتم الان بتصميم برنامج لحساب مخرجات التعلم على مستوى البرنامج .
- كما يتم تقويم فعالية التدريس من خلال أراء الطلبه في نهاية كل فصل دراسي حيث تطبق إلكترونياً على صفحة الطالب بالنظام الإلكتروني .
- من خلال تقرير المقرر يوضح عضو هيئة التدريس تقييمه لإستراتيجيات التعليم والتعلم المختلفة المستخدمة ويقدم التعديلات المفروضة في حال الحاجة إلى ذلك .
- تهتم ادارة الكلية بتدريب اعضاء هيئة التدريس بشكل مستمر على احدث استراتيجيات التعليم والتعلم واساليب التقويم وكيفية استخدام تقنيات التعليم المختلفة وذلك لتفعيل دور الطالب وجعل عملية التعلم اكثر فائدة .

المعيار الخامس : إدارة شؤون الطلبة والخدمات المساندة:ـ

- يقدم موظفي القبول والتسجيل الإرشاد للطالب عند التسجيل لأول مره ويدرس الطالب المسجل لأول مره جميع مقررات المستوى الدراسي الأول، أما عند التسجيل في المستويات التالية يقوم الطالب الغير متعسر بتسجيل مقررات المستوى الدراسى تبعا للخطة الدراسية يقدم القسم المشورة والإرشاد للطالب المتعثر قبل التسجيل وأثناءه حتى يساعده على اختيار المقررات المناسبة للمستوى الدراسي الذي يدرسه، كما يساعده على اختيار المقررات إلى تعمل على رفع معدله كلما أمكن ذلك .
- تهتم ادارة الكلية بكيفية تنظيم ملفات الطلبة وسريتها، كما تهتم بمتابعة الطالب على مدار سنوات الدراسة، وتحليل نتائج الطلبة ومناقشتها .

المعيار السادس: مصادر التعلم :

- يتولى مدير المكتبة وأمنائها مسئولية ادارة المكتبة لتحقيق اهدافها والمساهمة فى تحقيق اهداف الكلية المرتبطة بها بالتعاون مع الادارة العليا للكلية و لجنة المكتبة .
- التطوير المستمر للمكتبة أحد أهداف الكلية التنفيذية لتوفير بيئة محفزة على التعلم وقد زاد عدد الكتب بالمكتبة خلال عام 35/34هـ من (1600) كتاب 34/33 هـ في جميع التخصصات فأصبح عدد الكتب (6000) عنوان كتاب لتكون النسبة ستة كتب فأكثر لكل طالب ،أو الحد الادنى

(200) عنوان للبرنامج في حال وجود عدد قليل من الطلبه في البرنامج.

- كما تم الاشتراك فى المكتبة السعودية الرقمية .
- تفتح المكتبة ابوابها يوميا لمدة 12 ساعة من الثامنة صباحا حتى الثامنة مساءا للباحثين من داخل الكلية وخارجها .

المعيار السابع: المرافق والتجهيزات :

- جاءت الغاية الثانية من غايات الكلية الاستراتيجية "توفير بيئة محفزة على التعليم والتعلم لتهتم بتوفير الخدمات المساندة للطلبة وضمان استمرارية تحديثها وتطويرها من خلال استمرارية تطوير معامل الحاسب وشبكة الانترنت، القاعات الدراسية وغيرها.
- للكلية خطة لشراء التجهيزات والأجهزة معتمدة للشراء والصيانة.
- تسعى ادارة الكلية بكل الجهد للانتهاء من بناء وتأسيس المبنى الدائم للكلية ليتم الانتقال اليه مع بداية العام الدراسى القادم .

المعيار الثامن :التخطيط والإدارة المالية:

- تتولى الادارة المالية بالكلية جميع المهام المرتبطة بالجوانب المالية والميزانية .

المعيار التاسع: عمليات التوظيف:

- جميع اعضاء هيئة التدريس بالكلية حاصلين على درجة الدكتوراه كحد ادنى من جامعات معترف بها.
- ولديهم خبرات اكاديمية وعملية .
- ارتفاع عدد اعضاء هيئة التدريس بالكلية من 13 عضو عام 1432هـ الى 50 عضو عام 35هـ.
- يتم مكافأة عضو هيئة التدريس المتميز سنوياًو تم مكافاة جميع اعضاء هيئة التدريس خلال عام 34/33هـ.
- تتيح الكلية لجميع أعضاء هيئة التدريس فرص الاشتراك في المؤتمرات كما تنظم لهم ورش العمل لضمان تطورهم المهني ,تم تنظيم عدد (5) ورش عمل لأعضاء هيئة التدريس خلال الفصل الدراسي الأول 35/34هـ : استخدام استراتيجية العصف الذهني، استخدام التقنية في التعليم، المقررات الالكترونية، الارشاد والاشراف الأكاديمي، أساليب تقويم المقرر.

المعيار العاشر: البحث العلمي:ـ

- تتضمن الخطة الاستراتيجية للكلية الغاية الثالثة " زيادة القدرات البحثية للكلية وتعظيم الفائدة منها " كما أعد كل برنامج أكاديمي تقرير عن ادائه البحثي 33/32هـ،34/33هـ كما وضع تصور للخطة البحثية لعام 35/34هـ .
- تحتوي خطة البحث العلمي بالكلية على مؤشرات أداء تم قياسها على مدار عام 33/32هـ، 34/33هـ، وسوف تقاس في نهاية عام 35/34هـ ويتم المقارنة بينهم.
- يوجد دليل الرسائل العملية يحدد صفات البحث العلمى الذى تعترف بها الكلية .
- يوجد لائحة اخلاقيات البحث العلمي ، تتبع الكلية قانون الملكية الفكرية بالمملكة .
- تتبع الكلية لوائح التعليم العالى فيما يتعلق بقواعد ترقية أعضاء هيئة التدريس أو الرسائل العلمية للطلبة
- أنشئت الكلية مركز البحوث والدراسات الاستشارية وتم اعتماد لائحته من مجلس الأمناء
- كما شكلت لجنة الرسائل العلمية من مجموعة خبراء في تخصصات الكلية التي بها مسار الرسالة لمتابعة الرسائل العلمية للطلبة منذ تسجيل الطالبه بمقرر الرسالة إلى مناقشة الرسالة .
- الكلية مشتركة في بعض الشبكات البحثية مثل شبكة اتحاد الجامعات الاسلامية مقره الرباط وشبكة اتحاد جامعات الدول العربية لعمادة القبول والتسجيل مقره الكويت.

المعيار الحادي عشر:علاقات المؤسسة التعليمية بالمجتمع:ـ

- أسست الكلية مركز التنمية الادارية وخدمة المجتمع الذى لإعداد وتنفيذ مجموعة من الانشطة الخدمية او التثقفية سنوي، تتضمن خطة خدمة المجتمع للعام الجامعي 35/34 تنظيم زيارات للجمعيات التي تقدم خدمات للمعاقين المرضى وغيرهم، التفاعل مع التقويم العالمي وأيام اليونسكو مثلا زيارة جمعية الايتام في يوم اليتيم، عقد انشطة تثقيفيه مثلا عن مرض السكر .
- كما يشترك مركز التنمية الادارية وخدمة المجتمع مع الاقسام الاكاديمية لتنفيذ خطة انشطة الاقسام لخدمة .
- حرصت إدارة الكلية على أن تتضمن الخطة الاستراتيجية للكلية غاية خاصة بخدمة المجتمع تتضمن أهداف استراتيجية و تنفيذه ومشاريع تنفيذ مؤشرات لقياس مستوى الأداء وذلك تحقيقا لرسالة الكلية. تنص الغاية الرابعة على قيام الكلية بتقديم خدمة مجتمعية منتجه وفعالة تتضمن هدف استراتيجي "زيادة الاسهام في تلبية احتياجات المجتمع" يتحقق من خلال المشاريع الآتية دراسة احتياجات المجتمع وسوق العمل من التدريب والاستشارات التي يمكن للكلية القيام بها، وضع خطة لخدمة المجتمع وإعلانها وتنفيذها وتقيمها وغيرها من المشاريع .

- الكلية منذ نشأتها مؤمنه بأن السمعة الجيدة تأتى نتيجة العمل الجاد والخريجين القادرين على تطوير عملهم الحالي أو المنافسة على اعمال أخرى، لذا اهتمت بالجانب الاكاديمي، وتحقيق العدالة بين الطلبة، فتعاونت من اعضاء هيئة تدريس من مختلف الجامعات السعودية بالرياض ذو خبرة اكاديمية ومهنية كبيرة، واستعانت بكفاءات علمية للإشراف على ابحاث الطلبة، وظهرت نتيجة ذلك في نسب اجتياز طلبة وخريجي الكلية للاختبارات المهنية التي نظمها مركز قياس التي وصلت الى 96.5%.

الصعوبات التي واجهت الكلية عند إعداد الدراسة الذاتية .

- ضعف ثقافة الجودة لدى منسوبى الكلية الجدد بشكل مستمر كل عام .
- صعوبة إقناع منسوبى الكلية فى الانخراط في عمل الجودة.
- ما يشاع فى المحيط الجامعى من أن متطلبات الجودة شكلية فقط وأنها تساهم فى تحسين مخرجات التعلم .

الدوائر البيضاء :

تمثل الدوائر البيضاء للكلية نقاط انطلاق او نقاط تميز وتتمثل في :

- التطور اليومى بالكلية على المستوى الاكاديمى او تطوير امكانات الكلية المادية و البشرية .
- تتمتع الكلية بسمعة طيبة زاد من اقبال الطلبة وإقبال اعضاء هيئة التدريس على العمل فى الكلية بعدما كانوا متخوفين من العمل فى القطاع الاهلى .
- ارتفاع مستوى اجتياز طلاب وخريجين الكلية لاختبارات المهنية على مستوى المملكة الذى وصل الى 95.5%.
- الشعور السائد بين منسوبى الكلية ان الجودة اصبحت جزء من العمل اليومى الجميع يراعى الخطة التنفيذية يهتم بتحقيق مؤشرات الاداء .

المراجع :

1. http://kenanaonline.com/users/ahmedkordy/posts/1571352014/8/23 تم الاسترجاع في .
2. http://www.ieche.com.sa/portal/ar/2013/Articles-228
3. http://www.ieche.com.sa/portal/ar/2013/Articles-228
4. http://www.mohe.gov.sa/ar/about/Institutions/Pages/academic-accreditation.aspx تم الاسترجاع في 2014/9/18
5. https://drive.google.com/folderview?id=0B3-LU4_uuUKsQTNyR0J4OU9DZFk&usp=sharing&tid=0B3-LU4_uuUKseWFDZTI0RHpRM0U تم الاسترجاع في 2013/10/14.
6. https://drive.google.com/folderview?id=0B3-LU4_uuUKsdDlxX1p4S0Z4TVk&usp=sharing&tid=0B3-LU4_uuUKseWFDZTI0RHpRM0U تم الاسترجاع في 2013/10/14.
7. السيف، احمد محمد (2014). ورشة استقطاب الكفاءات المتميزة للعمل فى العليم الاهلي. المعرض والمؤتمر الدولي للتعليم العالي 15-2014/4/18. المملكة العربية السعودية. وزارة التعليم العالي (نسخة الكترونية)
8. السيف، احمد محمد (2014). ورشة استقطاب الكفاءات المتميزة للعمل فى العليم الاهلي .المعرض والمؤتمر الدولي للتعليم العالي 15-2014/4/18. المملكة العربية السعودية. وزارة التعليم العالي (نسخة الكترونية)
9. كلية الشرق العربي (2011) دراسة التقويم الذاتي الاولي للكلية. المملكة العربية السعودية.
10. كلية الشرق العربي للدراسات العليا (2012) الخطة الاستراتيجية للكلية. المملكة العربية السعودية.
11. كلية الشرق العربي للدراسات العليا (2014) الدراسة الذاتية للكلية. المملكة العربية السعودية.
12. محمود، محمود احمد (2010). اهمية الجودة الشاملة فى المؤسسات التعليمية ورقة عمل مقدمة إلي مشروع الطرق المؤدية الي التعليم العالي. جمهورية مصر العربية (نسخة الكترونية)
13. الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الاكاديمي (2013) متطلبات التأهل لاعتماد المؤسسي (نسخة الكترونية)
14. الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الاكاديمي (2013) معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي
15. الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الاكاديمي. (2009). الإطار الوطني للمؤهلات للتعليم العالي. المملكة العربية السعودية.
16. وزارة التعليم العالي (2014) الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الاكاديمي، المملكة العربية السعودية. (نسخة الكترونية)
17. وزارة التعليم العالي. (2014) التعليم بالمملكة، التعليم العالي الاهلي، المملكة العربية السعودية. (نسخة الكترونية) http://www.mohe.gov.sa/ar/studyinside/Private-higher-Education/Pages/default.aspx تم الاسترجاع في 2014/9/20.
18. وزارة التعليم العالي. (2014). الجودة والاعتماد الاكاديمي في مؤسسات التعليم العالي. المعرض والمؤتمر الدولي للتعليم العالي 15-2014/4/18. المملكة العربية السعودية. وزارة التعليم العالي (نسخة الكترونية) http://www.mohe.gov.sa/ar/Ministry/General-administration-for-Public-

relations/BooksList/book4arab.pdf تم الاسترجاع
في 2014/9/22.

تطوير برامج الدراسات العليا بكلية التربية جامعة طنطا فى ضوء مؤشرات الجودة النوعية والتميز

د. محمد إبراهيم طه خليل
أستاذ أصول التربية المساعد بكلية التربية– جامعة طنطا

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تطوير برامج ا لدراسات العليا بكلية التربية جامعة طنطا وذلك من خلال تعرف واقع المعوقات التى تواجهها، وتعرف مؤشرات الجودة النوعية التميز ببرامج الدراسات العليا ببعض الجامعات الأجنبية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفى، وتكون مجتمع الدارسة من طلاب مرحلة الماجستير والدكتوراه ببرامج الدراسات العليا بكلية التربية، جامع طنطا، وأجريت الدراسة على عينة تكونت من (68) طالباً وطالبة، ولجمع البيانات اللازمة لتحقيق تم إعداد الاستبانة، وشملت (60) مفردة، بواقع (30) مفردة للمعوقات الأكاديمية، و (30) مفردة للمعوقات غير الأكاديمية (إدارية واقتصادية واجتماعية).

وتوصلت الدراسة إلى وضع تصور لتطوير برامج الدراسات العليا بكلية التربية جامعة طنطا فى ضوء مؤشرات الجودة النوعية والتميز يتكون من عدد من العناصر.

الكلمات المفتاحية: *الدراسات العليا، التعليم الجامعى، مؤشرات الجودة النوعية، التميز.*

Abstract:

The study aimed to development of graduate programs at the Faculty of Education, University Tanta through knowing the reality of the obstacles they face, and know the indicators of quality excellence graduate programs with some foreign universities, the study relied on the descriptive approach, the study population consisted of students from the stage of master's and doctoral programs Graduate Studies Faculty of Education, and the study was conducted with a sample of 68 students, and to collect data necessary to achieve the resolution has been prepared, and included (60) single, by (30) for a single academic obstacles, and (30) for a single nonacademic obstacles (administrative, economic and social.)

And the study concluded conceived proposal for the development of graduate programs at the Faculty of Education at Tanta University.

Keywords: *graduate, university. Education, indicators of quality, excellence.*

مقدمـة:

تشهد الفترة الحالية تحولاً كبيراً فى درجة التنوع الثقافى والاجتماعى والاقتصادى، ونمواً مطرداً وسريعاً فى شتى المجالات، ومن ثم تحتاج مشاريع التنمية فى هذه الفترة غلى رأس مال بشرى يقود عمليات التنمية، وذلك من خلال إعدادهم فى جامعات تمتاز بالجودة فى جميع مدخلات العلمية التعليمية، حيث بدأت جودة التعليم تنال اهتماماً فائقاً من التربويين منذ نهاية القرن العشرين، وأصبح من يملك ناصية العلم والتكنولوجيا والمعلومات له حق المشاركة فى صنع الحضارة الإنسانية، كما أثبتت التجارب الدولية المعاصرة أن بداية التقدم الحقيقية هى التعليم، وأن الدول التى أحدثت طفرات هائلة فى النمو الاقتصادى والقوى السياسية تضع التعليم فى أولويات سياستها (محمد 2005م: 422)

ولكى يقوم التعليم الجامعى بوظائفه، أدواره بما يلبى احتياجات المجتمع ويحقق طموحات أفراده، وينجح فى التغلب على التحديات، لابد أن يخضع لعملية تخطيط فعالة تسهم فى إيجاد الحلول العلمية والعملية للمشكلات العديدة التى يعانى منها التعليم الجامعى، وزيادة الكفاءة الداخلية والخارجية للجامعات وتحسين برامجها، وخاصة برامج الدراسات العليا ومخرجاتها كماً وكيفاً، لتحقيق احتياجات المستقبل من خلال تدبير وتجنيد الموارد المتاحة والممكنة، ضمن إطار التخطيط الشامل والجودة الشاملة (فهمى، 2008م: 26).

ومن ثم أصبحت الجودة ومؤشراتها النوعية فى التعليم الجامعى وعناصره عنوان لجودة الأداء ومعالم إستراتيجية يضعها القادة ويتولون تنفيذها، كما ترتبط الجودة بظروف المنافسة للحصول على مراكز متقدمة بين الجامعات، ولذلك نجد أن جودة الأداء أسبقية تنافسية ترتبط بمضمون النشاط الأكاديمى بشرط أن يكون وفق منهجية استقرائية أو استنباطية تتسم بالشفافية والوضوح عند صياغة إستراتيجية التفوق لضمان جودة الأداء بمؤسسات التعليم الجامعى، واستخدام مؤشرات محددة تسهم فى تحقيق التميز بمؤسسات التعليم الجامعى (فيصل، 2008م: 19).

كما تساعد مؤشرات الجودة صانعى السياسة التعليمية فى تقويم أداء الطالب، ومراقبة عمل أنظمة التعليم، والتخطيط، والإدارة الفعالة للموارد والخدمات التربوية بشكل مباشر وغير مباشر، كما يمكن أن تؤثر على تشكيل السياسة التعليمية، وتسهم فى وضع قوانين عامة لأنظمة التعليم عامة والتعليم الجامعى على وجه الخصوص (الحبشى, 2008م: 174)، كما تُعتبر مؤشرات الجودة التعليمية سلسلة من الإحصاءات التى تستخدم لمراقبة النظم التعليمية، وتساعد فى توجيه الجودة لتحقيق التغيرات، وتعرف مدى تحقيقها، كما أن التفكير الحديث فى المؤشرات الجودة التعليمية كان انعكاساً لنجاح المؤشرات الاجتماعية فى عرض صورة واضحة عن أداء النظم الاجتماعية المختلفة، مما أسهم فى توجيه النظر غلى استخدام المؤشرات فى تقويم أداء النظم التعليمة (Smith, Tomas, 2007:2).

ومن ثم بات على التعليم الجامعى اليوم أن يبحث عن الثروات الفكرية والمهارات والأفكار الإبداعية المبتكرة والمتميزة الكامنة فى عقول موارده البشرية والاستثمار فيها، وخاصة طلاب الدراسات العليا، لاستخلاص قيمة أعلى من خلال تنميتها وتحويلها إلى أرباح، أو الحصول من خلالها على مركز إستراتيجى أفضل، تحويل مخرجاته إلى قيمة تعود عليه بالنفع والفائدة، وتحليل البيئة الداخلية الخارجية لبرامج الدراسات العليا لقياس الفرص والإستراتيجيات المستقبلية من خلال التحليل التنظيمى لعناصر القوة والضعف والتحليل البيئى له، من حيث الفرص والتهديدات لكل برنامج من برامج الدراسات العليا بالجامعة (النجار، 2007م: 871).

وتعتبر الدراسات العليا أداة البحث العلمى التى تقوى حركة التنمية، وتمثل الوسيلة المبنية على أسس علمية لتنمية الشخصية العلمية القادرة على مواجهة المشكلات المجتمعية وحلها باستخدام الأصول المعرفية وطرائق البحث المتعددة، كما يعتمد تقدم الأمم أو تأخرها فى شتى مناحى الحياة العصرية على مدى توظيف الدراسات العليا كبيت خبرة علمية وفنية وتطبيقية تستخدم البحث العلمى أساساً وقاعدة للابتكار والإبداع الفكرى (عثمان، وحزين، 1996م: 29)، وأن نجاح برامج الدراسات العليا هو الذى يكفل نجاح الدرجة الجامعية الأولى، لأن تطوير هذه المرحلة لابد أن يكون وليد البحث العلمى، ومن هنا فلا نفع يردى من محاولة تطوير التعليم عامة، والتعليم الجامعى خاصة من دون تطوير لمرحلة الدراسات العليا (بدير، 1996م: 23- 24).

كما تتمثل الدراسات العليا بصفة عامة، والتربوية منها بصفة خاصة أهمية فى كونها أحد العناصر الأساسية للنظام الجامعى، كما أنها جزء مهم يكمل رسالة الجامعة فى أى مجتمع، إذ أنها تمنح الجامعة تميزها وعراقتها فى كافة الأوساط العلمية، كما تعود عليها بالمرود المادى وغير المادى اللازم لتقدمها ورقيها، وتعد الدراسات العليا الأكاديمية المعتمدة على الأطروحات العلمية والمقررات الدراسية من أهم الدراسات الإنسانية لكونها تعد كوادر من الأكاديميين والمتخصصين فى مجالاتهم الدقيقة وفق المعطيات الحديثة (الهاشمى، 2006م: 13).

وكما أن للدراسات العليا بكليات التربية أهمية بالغة فى إعداد الكوادر التعليمية من أعضاء هيئة التدريس والكفاءات البشرية المتخصصة فى مختلف الميادين التربوية، وتعتبر هذه المهمة من أهم أدوار كليات التربية، وتضطلع الدراسات العليا بكليات التربية فى الوقت الحالى، ولكى تستطيع الدراسات العليا القيام بهذا الدور فلابد من إحداث تطورات كثيرة فى أهدافها ومحتوياتها وتقنياتها لتستطيع مواجهة تلك التحديات، وأن تستخدم فى ذلك مداخل صحيحة ومكتملة، تقوم على التساؤلات الخاصة "بالحاجة" و "الوجود" إلى جانب "الكفاءة" و "الفاعلية" (زاهر، 1995م: 13).

مشكلة الدراسة:

بالرغم من الاهتمام الكبير ببرامج الدراسات العليا بالجامعات إلا أن هناك العديد من المشكلات التى تقف عثرة أمام تميز الجامعات عامة وبرامج الدراسات العليا بها خاصة، حيث أشارت دراسة عن اختلاف مستوى الجامعات من حيث تطبيق الأنشطة وأدوات التقويم اللازمة للجودة والاعتماد الأكاديمي ووجود عوائق التطبيق مثل ضعف التدريب الكافى فى مجال الخطوات التفصيلية اللازمة لتحقيق الجودة (درندرى، وهوك، 2007م) كما أشارت دراسة أخرى أن مجالات منظومة الدراسات العليا لا تنطبق عليها معايير ومؤشرات الجودة النوعية بالدرجة المطلوبة. وأوصت الدراسة بتشكيل فريق للجودة بعمادة الدراسات يهتم بتدريب القيادات الإدارية وأعضاء هيئة التدريس والموظفين والطلاب، والدعم المؤسسى من خلال توفير الخدمات الإلكترونية فى المكتبات الجامعية الأسمر، 2008م).

كما أشارت دراسة أخرى إلى أهمية النظر فى إمكانية وجود برامج مشتركة بين برامج الدراسات العليا فى الجامعة لتحقيق معايير الجودة بها وتلبية متطلبات سوق العمل (الداود، 2005م)، وأوصت الدراسة بتوفير دليل مكتوب عن البرنامج عن طريق التعلم عن بعد، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على التدريس عن بعد (كعكى، والحريشى، 2007)، وتوصلت دراسة أخرى إلى أهمية تطوير برنامج الدبلوم التربوى العام من خلال زيادة الجرعة التدريبية لطلاب فى البرنامج من ناحية وتطوير أساليب التدريس والتواصل والإدارة والإشراف عليها من ناحية أخرى، وإعادة النظر فى آليات تنظيم

وتنفيذ البرنامج العملى للطلاب وتوفير متطلباته، ووضع ضوابط تضمن تحقيق الجودة فى البرنامج (طيب، 2009م).

وفى السياق نفسه أكدت دراسة أخرى عن وجود مجموعة من المعوقات تحد من استخدام الشبكة العالمية للمعلومات "الإنترنت" بالجامعات مثل الخوف من الإنترنت، والاعتقاد بأنه مضيعة للوقت، والإتقان الضعيف للغة الإنجليزية (الحفظى، 1429هـ)، كما أكدت دراسة أخرى عن ضرورة وضع رسالة مبدئية تقوم عليها الخطة الإستراتيجية للجودة والاعتماد، وأوصت الدراسة بضرورة تحديد فرق عمل بحيث يعمل كل فريق على صياغة عدد من المشاريع تمثلت فى إدارة الجودة وتحسينها، والتعليم والبحث العلمى، وخدمة المجتمع وعمل خطة إستراتيجية للجودة والاعتماد الأكاديمى لإكمال الإجراءات وإرسالها لهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمى بوزارة التعليم العالى (الحفظى، 2009م).

ومن ثم تبذل الجامعات العالمية والعربية والسعودية على وجه الخصوص جهوداً كبيرة، لتبنى مدخل التميز والجودة النوعية على مستوى الدراسات العليا إيماناً منها بأنها أحد المداخل التى تسهم فى تحسين نوعية التعليم الجامعى والعالى والارتقاء بمستواه فى العصر الحاضر، فلم تعد المسألة قاصرة على تهيئة فرص التعليم الجامعى والعالى كهدف كمى فقط، وإنما لابد أن تتجاوز ذلك إلى رفع كفايته النوعية وتميزه، ومن هذا المنطلق اهتمت الجامعات بمراجعة سياستها التعليمية وحرصت على استيعاب أكبر عدد ممكن من الطلاب، وحسنت إجراءات قبولهم، وتبنت برامج التدريس التعاونى بينهم وبين مؤسسات المجتمع (الصائغ، 1425هـ) كمحاولات لتطوير مستوى تعليمها.

ومن ثم برزت الحاجة لإجراء الدراسة الحالية، والتى تتلخص مشكلتها فى ندرة الدراسات التقويمية لمستوى الجودة النوعية والتميز لمنظومة الدراسات العليا بالجامعات والتى ينبغى أن تخضع لها مؤسسات التعليم العالى، لتتمكن من مواكبة المواصفات العالمية المعتمدة فى جودة منظومة الدراسات العليا، وضرورة تحديد مؤشرات الجودة النوعية والتميز اللازمة لرفع مستوى برامج الدراسات العليا والحكم على جودتها النوعية وتميزها.

من خلال ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة فى الأسئلة التالية:

1- ما واقع برامج الدراسات العليا بكلية التربية؟
2- ما مؤشرات الجودة النوعية والتميز لبرمج الدراسات العليا فى بعض الجامعات الأجنبية؟
3- ما العوامل الدافعة لتطبيق مؤشرات الجودة النوعية والتميز ببرامج الدراسات العليا بكلية التربية جامعة طنطا؟
4- ما المعوقات الأكاديمية التى تواجه برامج الدراسات العليا بكلية التربية جامعة طنطا من وجهة نظر عينة البحث؟
5- ما المعوقات غير الأكاديمية (الإدارية، والاقتصادية، والاجتماعية) التى تواجه برامج الدراسات العليا بكلية التربية جامعة طنطا من وجهة نظر عينة البحث؟
6- ما آلية تطوير برامج الدراسات العليا بكلية التربية جامعة طنطا فى ضوء مؤشرات الجودة النوعية والتميز؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة وضع تصور مقترح لتطوير برامج الدراسات العليا بكلية التربية جامعة طنطا وذلك من خلال تعرف واقع المعوقات الأكاديمية، غير الأكاديمية الإدارية، والاقتصادية، والاجتماعية) التى تواجههم وتعرف مؤشرات الجودة النوعية التميز ببرامج الدراسات العليا ببعض الجامعات الأجنبية وإمكانية الاستفادة منها فى وضع التصور.

أهمية الدراسة

تنطلق أهمية الدراسة الحالية من الآتى:

- أنها أتت استجابة لتوصيات بعض الندوات والدراسات المهتمة بتطوير برامج الدراسات العليا .
- أنها تنبع من أهمية الجودة النوعية وتطبيقاتها والتميز فى التعليم العالى والجامعى.
- أنها يمكن أن تسهم فى الارتقاء ببرامج الدراسات العليا بكلية التربية والتغلب على أوجه القصور.
- توفير معلومات يمكن من خلالها تعريف المسئولين والمهتمين بمؤشرات جودة التعليم الجامعى وتميزه وجوانب القوة والقصور فى منظومة الدراسات العليا التربوية بالكلية.
- سد العجز الواضح فى ميدان البحث العلمى فى مجال الجودة النوعية والتميز لمنظومة الدراسات العليا.

مصطلحات الدراسة

- **التميز:**

يشير مفهوم التميز لدى الفرد إلى قدرته على إنجاز نتائج غير مسبوقة يتفوق بها على نفسه وعلى الآخرين، وأن يتحاشى قدر الإمكان التعرض للخطأ أو الانحراف من خلال الاعتماد على وضوح الرؤية وتحديد الأهداف والتخطيط السليم والتقويم المستمر، بينما يشير التميز على مستوى المؤسسة غلى بعدين هما: الأول أن غاية الإدارة الحقيقة هى السعى إلى تحقيق التميز وإنجاز نتائج غير مسبوقة تتفوق بها على كل من ينافسها بل وتتفوق بها على نفسها بمنطق التعلم والثانى أن كل ما يصدر عن الإدارة من أعمال وقرارات وما تعتمده من نظم وفعاليات يجب أن يتسم بالتميز أى الجودة الفائقة الكاملة التى لا تترك مجالاً للخطأ أو الانحراف ويهيئ الفرص الحقيقية كى يتحقق تنفيذ الأعمال الصحيحة تنفيذاً صحيحاً وتاماً من أول مرة (السلمى، 2000م: 12).

- **التميز الإدارى:**

يعرف بأنه التفوق الإيجابى فى الأداء والممارسات والخدمات المقدمة، الذى يعتبر مرحلة متقدمة من الإجادة فى العمل والأداء الكفء والفعال المبنى على المفاهيم الإدارية الرائدة، وتتضمن التركيز على الأداء والنتائج وخدمة المتعاملين والتحسين المستمر والابتكار وبناء شراكات ناجحة (الهوساوى، 2010م: 5).

- **مؤشرات الجودة النوعية:**

المؤشر لغة، أشار إليه بيده أو نحوها، والإشارة: تعيين الشئ باليد ونحوها (إبراهيم، 2005م: 449)، والمؤشرات التعليمية: هى إحصاءات كمية أو كيفية، تستخدم للتتبع الأداء بمرور الوقت للاستدلال على تحقيق الأداء المتفق عليه، أى أنها بمثابة نقاط للفحص تراقب التقدم نحو تحقيق المعايير (وزارة التعليم العالى، 2007م: 6).

- **مؤشرات الجودة النوعية:**

تعرف الجودة النوعية فى برامج الدراسات العليا إجرائياً فى هذا البحث مجموعة من الإجراءات والآليات بهدف التحسين والتطوير المستمر فى نوعية مدخلات برامج الدراسات العليا التى تهدف إلى تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية والتحقق بالوفاء بالمعايير والمؤشرات المعبرة عن مواصفات للجودة النوعية والتميز.

الدراسات السابقة:

تناولت دراسة (النعيمى، وآخرون، 2010م) اقتراح نموذج لمعايير الأداء وقياس تأثيرها فى تحقيق التميز فى الجامعات الخاصة الأردنية، ومدى تبنى مؤسسات التعليم العالى لمعايير الأداء من أجل الوصول إلى الهدف المنشود، وتضمن النموذج سبعة متغيرات مستقلة هى: القادة، والتخطيط الإستراتيجى، والتركيز على الطلبة، والتركيز على هيئة التدريس، وتطوير البنية التحتية، وتفعيل نشاطات البحث والتطوير، وتطوير شراكات مع القطاع العام، وتكون مجتمع الدراسة من الجامعات الخاصة فى الأردن وعددها (14) جامعة، و (80) من أعضاء هيئة التدريس (النعيمى، وآخرون، 2010م).

وأشارت دراسة (القطب، 2008م) فلسفة التميز فى التعليم الجامعى، وأبعاده، وملامحه، واستقراء معايير التميز فى التعليم الجامعى من واقع الأدبيات التربوية، ودواعى مراجعة نموذج الجامعة التقليدى والاتجاه لبناء جامعة متميزة، وكذلك استقراء التجارب والخبرات العالمية فى مجال التميز، وبناء نموذج الجامعة المصرية المتميزة واقتراح آليات تطبيقه، وأوصت الدراسة بإنشاء مراكز جامعية للتميز لمتابعة الطلاب، والسعى نحو تحقيق الشراكة المجتمعية والتعاون بين الجامعات المصرية والمؤسسات المجتمعية والجامعات العربية والأجنبية المتميزة (القطب، 2008م).

وهدفت دراسة "Timo Ala& Saarinen, 2009" تعرف التغيرات التى طرأت على دور الرابطة الأوربية لضمان الجودة فى مؤسسات التعليم العالى فى بولونيا، ومعرفة وجهة نظر صناعى الساسة فى سياسة الاتحاد الأوربى لدعم التعاون على المستوى الأوربى فى مجال ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي، وقد اعتمدت الدراسة على إجراء المقابلات الشخصية، وأسفرت الدراسة عن أن رابطة الجامعة الأوربية لها خبرة طويلة فى مجال ضمان الجودة، ووجود نوع من التوتر بين الجهات الفاعلة فى رسم سياسة الاتحاد الأوربى لدعم التعاون على المستوى الأوروبى لإيجاد نوع من الشفافية فى مجال ضمان جودة مؤسسات التعليم العالى (Timo Ala & Saarinen, 2009).

وتناولت دراسة (الهلالى، وغبور، 2012م) مدخل إدارة التميز ومتطلبات تطبيقه فى جامعة المنصورة، وتعرف متطلبات تطبيق مدخل إدارة التميز بمؤسسات التعليم العالى، وتقييم أهم النماذج الشائعة فى تطبيق مدخل إدارة التميز فى جامعة المنصورة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى، وتوصلت الدراسة إن القيادة تلعب دوراً محورياً فى صياغة أهداف وغايات المؤسسة، وضرورة توافر بناء استراتيجى متكامل يعبر عن التوجهات الرئيسة للمؤسسة ونظرتها المستقبلية، واختيار العاملين بعناية فائقة من دوى المعرفة (الهلالى، وغبور، 2012م).

وتناولت دراسة (الهادى،2013م) إدارة التغيير مؤسسات التعليم العالى العربى نحو جودة النوعية وتميز الأداء، وكيفية إدارة التغيير والآليات المطلوبة فى المؤسسات الجامعية وأساليب إدارة الجودة النوعية وتميز الأداء كمدخل حديث للتغيير ونماذج جوائز الجودة العالمية للأخذ بالنموذج الأنسب تطبيقه فى الجامعات العربية، وتجارب مؤسسات التعليم العالى فى بعض الدول المتقدمة، وخاصة تجارب بعض الجامعات الأمريكية والبريطانية كونها من أكثر التجارب نجاحا, وتوصلت الدراسة تصور مقترح تطبيقه فى الجامعات العربية للارتقاء بالجودة النوعية والتميز، ووضع عملية للتخطيط ذات السبع خطوات موضع التنفيذ، وتطبيقات إجرائية مقترحة للتحول نحو جودة النوعية (الهادى،2013م).

وحاولت دراسة (حرب،2013م) تطبيق إدارة المعرفة بالجامعات لتحقيق التميز فى البحث التربوى، وتوضيح أهمية إدارة المعرفة فى الجامعة بصفة عامة، ودورها فى تحقيق تميز البحث التربوى، ووضع تصور مقترح إدارة المعرفة فى البحث التربوى بالجامعات المصرية, وأوصت الدراسة استقلال المركز إدارياً وان يتبع الجامعة مباشرة، وتوفر قاعدة تقنية وتنظيمية يمكن البناء عليها، ووضع خطة بحثية طويلة وقصيرة المدى للمركز، ووضع نظم تحفيزية للباحثين (حرب،2013م).

وهدفت دراسة (الطائى،قاسم،2013م) الأثر التابعى لمتطلبات إدارة الجودة الشاملة والتغيير التنظيمى فى تحقيق الميزة التنافسية فى كلية الحدياء الجامعة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى, وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه بين متطلبات إدارة الجودة الشاملة مجتمعة, ومنفردة والتغيير التنظيمى على مستوى الكلية، وان متطلبات إدارة الجودة الشاملة تعكس نحو ايجابى بالتغير التنظيمى فكلما كانت متوافرة بشكل كبير كلما انعكس إيجاباً على التغيير التنظيمى, وأوصت الدارسة بأهمية نشر ثقافة الجودة الشاملة فى بين طلاب الدراسات العليا (الطائى، قاسم، 2013م).

الإطار النظرى

يمكن التعرض فى الإطار النظرى لعدد من المحاور التى تتعلق بموضوع الدراسة؛ حيث يتعلق المحور الأول الواقع الحالى لبرامج الدراسات العليا بكلية التربية والذى يجيب على السؤال الأول، والمحور الثانى يتناول مؤشرات الجودة النوعية التميز فى برامج الدراسات العليا فى الجامعات الأجنبية والذى يجب على السؤال الثانى ويتناول المحور الثالث العوامل الدافعة لتطوير ببرامج الدراسات العليا بكلية التربية فى مؤشرات الجودة النوعية والتميز والذى يجيب على السؤال الثالث, والدراسة الميدانية, التى تجيب على السؤال الرابع والخامس، وأخيرا المقترحات والتى تجيب على السؤال السادس على النحو التالى:

المحور الأول: الواقع الحالى لبرامج الدراسات العليا بكلية التربية:

فتمشيا مع خطط جامعة طنطا لتطوير العمل الجامعى من ناحية, ومقابلة احتياجات المجتمع وتنميته ثقافيا ومهنيا من الناحية الأخرى، نبعت فى كلية التربية فكرة إعداد برنامج للماجستير والدكتوراه فى التربية بمجموعة من التخصصات, ومازال مستمرا حتى الآن, وذلك بغرض توفير الفرص لتوسيع مجالات البحث العلمى والتربوى، وربط البحث العلمى بالجامعة بالقضايا والمشكلات التربوية ومراعاة ظروف واحتياجات المجتمع, وتطوير الأداء الجامعى بما يخدم احتياجات المجتمع والعمل على تطويره وتنميته.

ومن ثم يشير الواقع إلى أن برامج الدراسات العليا بكلية التربية قد انطلقت بقوة وحزم وقدمت درجةً للماجستير وأخرى للدكتوراه فى التربية تعد من الدرجات المتميزة والمتعرف بها من كل الجامعات العربية والأجنبية، كما قدمت عشرات الخريجين المؤهلين الذين قبل منهم العديد حتى الآن فى برامج الدكتوراه فى الجامعات الأخرى، فضلاً عن أن هناك تواصلاً بين الطلاب وأساتذتهم ومشرفيهم السابقين بالكلية لاختيار موضوعات بحثية لمرحلة الدكتوراه, والإفادة من خبراتهم فى هذا المجال، وكل ذلك بفضل النوعية المتميزة لهؤلاء الطلاب؛ والتى جاءت نتيجة لجهودهم وجهود أساتذتهم, وإدارة برامجهم على مستوى الكلية وعمادة الدراسات العليا.

وقد جاءت الحاجة إلى برامج الدراسات العليا فى التربية انطلاقاً من أهداف الجامعة فى تطوير الأداء الجامعى بما يخدم احتياجات المجتمع وتطويره للمبررات التالية:

1) سد العجز القائم فى المتخصصين المؤهلين علمياً وتربوياً فى المجالات الأربعة.
2) إتاحة الفرصة أمام المعيدين بالأقسام والمعلمين ومن لديهم القدرة والرغبة فى المجتمع لمواصلة دراساتهم العليا.
3) الاستفادة من الإمكانات الفعلية لخريجى البرامج فى تقديم الحلول المناسبة للعديد من المشكلات التربوية.
4) تقديم المشورة العلمية والتربوية لأفراد المجتمع وللمؤسسات التربوية سواء فى مدارس التعليم العام أو الجامعى.
5) وجود الكوادر البشرية فى الانقسام التى يمكنها الوفاء بمتطلبات هذه البرامج بكفاءة عالية سواء فى التدريس أو الإشراف على الرسائل
6) توفير الفرص لتوسيع مجالات البحث العلمى والتربوي داخل المملكة, وربط البحث العلمى فى الجامعة بالقضايا والمشكلات التربوية.

- **الأهداف العامة لبرامج الماجستير والدكتوراه فى التربية:**

1- العمل على زيادة المعرفة الإنسانية فى المجالات التربوية.
2- تنشيط حركة البحث العلمى بجوانبها النظرية والتطبيقية وتمكينهم من إجراء البحوث.
3- تقديم المشورة العلمية والتربوية لأفراد المجتمع ولمؤسساته التربوية.
4- مسايرة النهضة العلمية والتقنية.
5- إعداد متخصصين يمكن الاستعانة بهم فى الإسهام فى حل مشكلات المجتمع.
6- بث الثقافة والمعرفة التربوية فى المجتمع من خلال الندوات والدورات والاستشارات العلمية والمهنية.

المحور الثانى: مؤشرات الجودة النوعية والتميز فى برامج الدراسات العليا ببعض الجامعات الأجنبية:

يتناول هذا المحور عدد من العناصر التى تتعلق بمؤشرات التميز فى برامج الدراسات العليا ببعض الجامعات الأجنبية (جامعة نورثويست، وكلية مولفورت لعلوم إدارة الأعمال، جامعة كنتاكى بالولايات المتحدة الأمريكية، الرابطة الأوروبية لضمان الجودة على النحو التالى:

1. **القيادات الجامعية:**

تزاد الاهتمام فى العقود الأخيرة من القرن العشرين بتأثير القادة على نجاح المؤسسات؛ وذلك لما واجهته المؤسسات المختلفة خاصة فى فترة التسعينيات من القرن العشرين فى كل أنحاء العالم من تحولات درامية جعلت مؤسسات العمل لم يعد لها أى نظير فى تاريخ البشرية من حيث تنوع المناخ والثقافات التنظيمية بها, ومن هنا فقد اجتهد العلماء والباحثون فى تحديد دور القيادة ووظيفتها فى تمهيد الطريق لوجود مؤسسات تعليمية أكثر فعالية وحسابية للقرن الحادى والعشرين (الهلالى،2001م:10).

ومن ثم تقوم القيادات الأكاديمية بدور قيادى فى المؤسسات التعليمية والارتقاء بها وتحسين جودة التعليم ومن ثم يلزم العمل على تطوير مهارات وقدرات تلك القيادات من خلال الخدمات والبرامج المتعلقة بالقيادات فى المؤسسات الجامعية من خلال تحديد المسؤوليات, وتفويض بعض الصلاحيات ليتمكنوا من القيام بمهامهم دون الرجوع للقيادات الأعلى, وتشجعيهم على المبادرة والمخاطرة لمواجهة المواقف المختلفة (أبو خضير,2012م:88).

ومن ثم على القيادات الأكاديمية فى مؤسسات التعليم العالى، أن تكون لديهم المقدرة على تشجيع القيم الاجتماعية، وقيم المشاركة، والالتزام، والانتماء، لأنهم مسئولون عن جميع جوانب العمليات اليومية لمؤسساتهم، وهذا يتطلب منهم القيام بصنع قرارات حاسمة إزاء الموقف التى يواجهونها، يغلب عليها الطابع الأخلاقى, فضلا عن كونها أساسية فى تعليم العاملين على القيام بممارسات تنظيمية وتفصيلية، وتعمل على تزويد المؤسسة بمخطط واضح للتوقعات والنتائج (الشريفى، وآخرون:2012م120).

ولكى تؤدى القيادات الجامعية هذا الدور المحورى فى نهضة الجامعة وفعاليتها فان عليها أن تكون ذات رؤية إستراتيجية؛ حيث تنظر الرؤية الإستراتيجية إلى التوجه متوسط وطويل المدى للمؤسسة لرسم مستقبلها بطريقة متكاملة، أخذه فى الاعتبار الاتجاهات المتوقعة والتطورات فى البيئة الخارجية على قدم المساواة مع البيئة الداخلية للمؤسسات التعليمية (أحمد، 2011م:573).

2. التركيز على المؤسسات المجتمعية:

أصبح تحقيق جودة الخدمات والمخرجات التعليمية الهدف الاستراتيجى للجامعات فى الدول العربية والأجنبية لمواجهة القضايا الداخلية وتحديات الخارجية المتمثلة فى العولمة والتغيرات المتسارعة فى المعرفة، وتكنولوجيا المعلومات، والحراك الاجتماعى، والتغيرات الثقافية، والانفتاح العلمى غير المسبوق فى مجال التعليم العالى، وتدويل التعليم العالى، والجامعات العابرة للقارات، والتغيير فى التصنيفات العالمية للجامعة فى 2006م (الحربى، 2011م: 13).

ويجب على مؤسسات التعليم العالى والجامعى أن تنوع فى برامجها وأساليبها لتهيئة الطلاب لمواكبة التغيرات المستمرة فى متطلبات الوظيفية، وأن تعدهم لسوق العمل بمحاول اكتساب مهاراته ومنها: القدرة على التفكير الناقد والابتكارى، وتقبل المسئولية للإسهام فى إحداث تغير نوم مستقبل أفضل، والتحلى بدرجة من المرونة والالتزام، والاهتمام بالتعليم المستمر، وإعداد أنفسهم لسوق العمل (نصر، 2002م: 488)، وتطوير مهارات الابتكارية وحل المشكلات، وتطوير الوعى بالمتغيرات فى البيئة الفيزيقية أو الاجتماعية، وزيادة قدرات الأفراد لمقابلة هذه التغييرات، وتحقيق تفاعل أوثق بين الجامعة والمجتمع المحلى وخاصة أماكن العمل، تطوير القيم والاتجاهات نحو البيئة (مسعود، 2006م: 106).

ولم تعد وظيفة مؤسسات التعليم العالى وفق النظرة المعاصرة للتعليم تقتصر على البحث والتدريس، بل أصبح المجتمع وحاجاته ومشكلاته رافداً أساسياً من روافد العلمية التعليمية فى الجامعة، وأصبح شرطاً أساسياً لنجاح أى جامعة وحيازتها لثقة أفراد المجتمع ومؤسساته وارتباط رسالتها وأهدافها بالمجتمع المحيط والمقياس الحقيقى لجودة التعليم بها هى قدراتها على الإسهام فى حل مشكلات المجتمع وقضاياه، وعندما تتمكن الجامعة من الاهتمام بجميع عناصر النظام التعليمى وفق مؤشرات الجودة النوعية والتميز المتعارف عليها عالمياً فإنها تخرج عناصر بشرية قادرة على فهم مشاكل المجتمع ووضع الحلول المناسبة لها، وخاصة إذا كان هؤلاء الطلاب من طلاب الدراسات العليا الذين يعدون صفوة الطلاب بالتعليم الجامعى، ولذلك فإن جودة مخرجات التعليم الجامعى وتميزها عامة، وبرامج الدراسات العليا هى المحك الذى يحكم به على تميز وجودة البرامج التعليمية التى تقدمها الجامعة وتستحق بموجبه أن توصف بأنها مؤسسة جامعية جودة نوعية عالية ومتميزة (الحدابى، 2005م: 146).

ومن ثم نجد أن الجودة النوعية الأكاديمية والتميز تنبع من المشاركة الأصيلة التى تقيمها الهيئة التدريسية والطلاب فى مناقشة القضايا والموضوعات التى تتعلق بحاجات المؤسسات المجتمعية وسبل العمل على تلبيتها بطرق علمية سليمة فضلاً عن مشاركة الجامعة ككل مع جمهورها المتعدد والمتنوع من فئات المجتمع (ورغن، 2006م: 43)، وكذلك قيام رئيس الجامعة بإدارة التقويمات الأساسية للأداء لجميع أفراد الهيئة التدريسية والطلاب والمجتمعات الداعمة من خلال تسهيل التقدم المهنى لأفراد الهيئة التدريسية، وتحديد كيفية تلقى رؤساء الجامعات لمهمة لمناقشة الأداء، ويجعلها مريحة لأكبر عدد من الهيئة وأن تتضمن عناصر إيجابية وتقديم اقتراحات من أجل تحسين أداء الهيئة التدريسية، وأن يفهم الهيئة التدريسية توقعات الإنجاز وحدود الدعم التى يقدمها لهم الجامعة. (هيغيرسون، 2006م: 193).

3- التواصل الفعال:

أن الموارد البشرية هى غاية التنمية وأداءها الرئيسة، وبما أن العنصر البشرى هو أثمن هذه الموارد وأهمها، حيث أنه الأساس فى ترجمة خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية إلى مشاريع هادفة وإنجازات ملموسة، وأن مستوى تقدم الأمم وفعاليتها ونموها وازدهارها يتوقف على ما تمتلكه من موارد بشرية فعالة مؤهلة ومدربة، إضافة إلى أنه المصدر الحقيقى للتطوير والتنمية والموارد الوحيد الذى يتميز بالقدرة على التفكير والإبداع والابتكار، المر الذى فرض زيادة الاهتمام به تعليماً وتدريباً من خلال استغلال الطرق والأساليب التى تؤدى إلى استثمار طاقاته والعمل على توظيف قدراته (العريمى، 2012م: 3).

والاتصال الفعال يرفع الروح المعنوية لدى العاملين، وينمى لديهم روح الفريق، ويقوى عندهم الشعور بالانتماء للمؤسسة، ويعرف القائد حاجات العاملين وأهدافهم ورود الفعل لديهم تجاه أهداف المدرسة، كما أنه تعبر وسيلة لتوجيه الأفراد واستثارة دوافعهم وتحقيق التعاون والتنسيق فيما بينهم، وإيجاد نوع من العلاقة بين الاتصال والأداء والإبداع داخل المؤسسة (أبو سمرة، وعلاونه (2007م: 41)، ويعد التواصل من المهارات المهمة للقادة فى إطار المؤسسات المتميزة، حيث تعتمد عناصر وإستراتيجيات الجودة فى المؤسسات المتميزة على فعالية عملية التواصل، ومن خلاله يمكن تعرف الأفكار والمعلومات وأحوال المؤسسة من الأفراد داخل وخارج المؤسسة والمستفيدين منها (حمود، الشيخ، 2010م: 185)، ويع الاتصال أحد المهارات الإدارية المهمة ومن أسياسيات القيادة الفعالة، التى يستطيع المدير إقامة علاقات إنسانية جيدة ومفيدة مع مرؤوسيه، وفى مجال القيام بأداء الأعمال اليومية المنوطين بها بدرجة من الجودة، وتحديد وفهم المستلزمات الضرورية لتهيئة مناخ جيد يحفزهم بدرجة عالية من الكفاءة والفعالية للعمل، ومن أهم العوامل التى رفع كفاءة الاتصال الإدارى قدرة المدير فى فهم شخصية المرؤوسين، وآراءهم واتجاهاتهم وحالتهم المزاجية، واختيار وسيلة الاتصال، واختيار أفضل توقيت بالنسبة لكل من المدير والعالمين، والاستفادة من كل المعلومات والبيانات فى إنجاز العمل بطرق إبداعية (خليل ، 2001م: 251).

4- تقييم الأداء:

ظهر مفهوم الأداء نتيجة أن معظم المؤسسات فى الثمانينيات من القرن الماضى كانت تهتم بالأداء، والتركيز على تحديد كل موقف من مهمة وقيم المؤسسة، وذلك بربط أداء الموظف بأهداف المؤسسة جميعها، ومن هنا نال المفهوم اهتماماً كبيراً ونال التخطيط لأداء العاملين أهمية أكثر بهدف تطوير الأداء البشرى وتنظيم طاقات الأفراد بشكل يتناسب مع أهدافها وتطلعات المؤسسة المستقبلية (حمرون، 2011م: 88)

تستخدم مقاييس الأداء فى المؤسسات المتميز ة لتحقيق العديد من الأهداف التالية: تأسيس قاعدة أساسية للقياسات وتعرف التوجهات وتحديد العمليات التى تحتاج إلى تحسين، وتوضيح مكاسب العلمية وخسارتها، ومقارنة الأهداف مع الأداء الحقيقى، وتوفير المعلومات للفرد وتقييم الفريق، تقويم الأداء يبدأ بخطة التحديد العلمى الدقيق لأهداف المؤسسة، وتعتبر هذه الخطوة فى غاية الأهمية (بسترفيلد، وآخرون، 2004م: 131).

ومن ثم نجد أن تقييم الأداء عنصراً من العناصر المهمة لعناصر إدارة الأداء غير أنه لا يعتبر الهدف النهائى لهذه العلمية من خلال نظام يتم من خلاله تحديد مدى كفاءة أداء العاملين وللوقوف على أداء وسلوك العامل فى عمله وتعريفه بمدى كفاءته أو قصوره فى أدائه ومسئولياته أو واجباته.

5- التركيز على أعضاء هيئة التدريس:

يعد أعضاء هيئة التدريس عماد العمل الأكاديمى فى الجامعة لأنهم هم الذين يتحملون مسئولية التدريس فى الجامعة سواء على مستوى الدراسة الجامعية والدراسات العليا، ولذلك فإن تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس،وخاصة الجانب التدريسى عمل غاية الأهمية، إنطلاقاً من أن تحقيق العدالة الأكاديمية بأبعادها الثلاثة فى التدريس والتفاعلات والتقويم يعتمد فى المرتبة الأولى على مدى كفاءة وفاعلية أعضاء هيئة التدريس العالمين فيها (مرسى، 2012م: 217).

ولكى تتمكن الجامعات من أداء دورها على أكمل وجه وتحقق الأهداف التعليمية للمؤسسة التعليمية لابد من توفير العنصر البشرى الأهم الذى يمكن أن يسهم فى ذلك وهو عضو هيئة التدريس الكفء الذى يتوافر على سمات شخصية تدريسية وتدريبية ومنهجية وبحثية واهتمامات اجتماعية وثقافية، كما أن مكانة أى مؤسسية من مؤسسات التعليم العالى تزيد جودة أعضاء هيئة التدريس فهيا لأن ذلك يعطى مؤشر قوى على جودة البرامج الأكاديمية فى تلك الكيات، ويزيد من فرص قيادتها العلمية بما تقدمه للمجتمع من كفاءات تتسم فى مستقبلها القريب مواقع مهمة وقيادية، وبما تقدمه من دراسات لحل مشاكله وتطوير موارده (مرعى، 2009م: 167)

6- التخطيط الإستراتيجى:

أصبح التخطيط الإستراتيجى من أهم الأدوات التى تساعد على تحقيق الرؤى ووضع الإصلاحيات والتجديدات موضع التطبيق، فلا تخلو مؤسسة فى هذا العصر من خطة إستراتيجية، وأنسحب الأمر على المؤسسات التعليمية، حيث يوضح التوجه المستقبلى للمؤسسة من خلال وضع إستراتيجيات تهدف إلى تحقيق تلك الرؤية، تلك المؤسسة، وتعكس تفرد كل منها، وتوازن بين الأهداف قريبة المدى،

كما يحدد الغاية ويعطى المبررات، ويوفر المعايير الأساسية التى يمكن من خلالها الحكم على الداء، ومتابعة مدى التقدم الذى تم إحرازه فى العليمة التعليمية داخل المؤسسة (وهبة، 2011م: 128).

فالتخطيط الإستراتيجى عملية تبدأ من الأهداف ثم الإستراتيجيات يتبعها تحيدى السياسات، فتطوير الخطط المستقبلية للتأكيد من تحقيق الأهداف، ولذا فهذه العملية تشمل الجهود التخطيطية التى يجب أن تؤخذ فى الحسبان، كما ترتبط عملية التحول نحو الأداء الأكاديمى المتميز بالدور الريادى التى تضطلع به القيادة الإستراتيجية، إذ أن المؤسسة التعليمية الجامعية اليوم كغيرها من المؤسسات يتحقق أدائها من خلال التنسيق بين متطلبات البيئة وإمكانيات التعليم (آل سعود، 2013م: 185).

كما تستخدم عملية التخطيط ذات الخطوات السبعة كوسيلة تخطيط عالمية فعالة يمكن تطبيقها على مستوى التخطيط الجامعى وهى موجهة إلى الوحدات الأكاديمية والخدماتية فى آن واحد وتضمن تلكز العلمية توافق الأقسام والوحدات مع المؤشرات الأساسية للنوعية فى الجامعة وخضوع أى مشروع إلى التقييم ومتابعة التقدم وتحديد أفضل الممارسات لتطبيقها ووضع أهداف لأدائها، ويتم كل من الوحدات ثلاث دورات على الأقل وتقديم دليل للعمل ودعم مكثف لكل من الأفراد أو الأقسام لمساعدتهم فى تطبيق هذه العليمة (سورنس، والآخرون، 2006م: 241).

المحور الثالث: العوامل الدافعة لتطليق مؤشرات الجودة النوعية والتميز فى برامج الدراسات العليا بكلية التربية.

1- تزايد الاهتمام بجودة واعتماد مؤسسات التعليم الجامعى:

أصبحت الجودة من الخصائص التى تميز المجتمعات المتقدمة على النامية، وذلك لقدرتها على استغلال وتوجيه الإمكانات والموارد البشرية لتحقيق الأهداف المنشودة لمؤسساتها الجامعية، وتزايدت المحاولات الجادة للمؤسسات الجامعية لاعتماد أساليب ملموسة لتقييم جودة الأداء بها، بعض هذه الأساليب معروفة، وشاع استخدامها لعدة سنوات وتطور بعضها من نظرية تيلور فى الإدارة العلمية (Kukarni Sushma, 2005: 529)

ولتطبيق معايير الجودة فى مجال التعليم الجامعى يجب اتخاذها قيمة محورية بحيث تعكس فى الأداء والإنتاج، والخدمات، وتسخير كافة الإمكانات المادية والبشرية، ومشاركة جميع عناصر النظام الجامعى من إدارات وأفراد فى العمل كفريق واحد فى تطبق معايير الجودة فى الجامعة، وتقيد مدى تحقيق أهدافها، ومراجعة الخطوات التنفيذية التى يتم توظيفها، وتضاعف الاهتمام بجودة التعليم الجامعى فى التسعينيات القرن الماضى حيث ساد اعتقاد بعض الدول بأن أفضل استعداد للقرن الحادى والعشرين يكون من خلال تعليم جامعى عال الجودة، يكفل تكوين الفرد القادر على متطلبات القرن وليشارك بفاعلية فى تنمية المجتمع Work وليعمل Know وليعرف To Be الحادى والعشرين (غنايم، 2004م: 373).

ومن أشكال الاهتمام بالجودة فى التعليم الجامعى جودة المعايير القياسية، فعلى مستوى الاتحاد الأوروبى يوجد اهتمام كبير بقضية الجودة فى مؤسسات التعليم العالى، بدء من مؤتمر بولونيا، ثم إستراتيجية لشبونة، وأخيراً وضع الإطار الإستراتيجى لأوروبا من أجل التعاون فى مجال التعليم الذى اعتمده مجلس الاتحاد الأوروبى فى مايو (2009م)، كما شددت إستراتيجية الاتحاد الأوروبى على البلدان الاهتمام بقضية الجودة فى مؤسسات التعليم العالى، بهدف إنشاء منطقة التعليم العالى الأوروبى عال الجودة بحلول عام (2010م)، وقد وضع إعلان بولونيا فى يونيه (1999م) سلسلة من الإصلاحات اللازمة لجعل التعليم العالى الأوروبى أكثر انسجاماً وجودة، وأكثر قدرة على المنافسة وأكثر جاذبية بالنسبة للأوربيين وللطلاب والباحثين من القارات الأخرى، وضمان الجودة والاعتراف بالمؤهلات، وتحسين نوعية وكفاءة التعليم العالى (Aseguramiento de la Calidad, 2008:5).

2- تحقيق جودة الأداء فى برامج الدراسات العليا:

لقد كان للتغيرات السريعة والمتلاحقة فيما يسمى بثورة المعلومات والتكنولوجيا التى تعتمد على المعرفة العلمية المتقدمة والاستخدام المثل للمعلومات والعقل البشرى والإلكترونيات الدقيقة، وما ترتب عليها من تغيرات اجتماعية وإعلامية وثقافية، بالإضافة إلى المنافسة الاقتصادية وارتفاع معدلات النمو الاقتصادى فى الدول الفقيرة نسبياً فى مواردها الطبيعية، وتزايد التكتلات الاقتصادية العملاقة فى أوربا وأسيا والباسيفيك، أكبر الأثر فى الاهتمام بقضايا جودة الأداء فى التعليم، بما لها من تأثير فى تحديد مكانة المجتمع الاقتصادية، وموقعه ممن التنافس الاقتصادى العالم، كما أن هذا الاقتصاد يتميز بالوفرة وليس بالندرة، وتتناقص فيه أهمية المكان، ويعتبر رأس المال البشرى فيه هو المكون الرئيس فى قيمة السلعة، ويضع التعلم خلال الاستخدام، أو من خلال التفاعل على رأس أولوياته (العربى، 2006م: 182).

ويمكن القول أن المؤسسات إذا أرادت أن تدخل بقوة عالم اقتصاد المعرفة فإن عليها توفير مجموعة من المتطلبات، الأمر الذى يدفع بالجامعة المعاصرة، نحو البحث عن نظم تعليم جديدة، قادرة على تربية الأفراد وتنمية قدراتهم على المرونة وسرعة التكيف مع التحولات المتسارعة، وتقبل التجديدات والمستحدثات بعقل واع وناقد، والقدرة على اتخاذ القرار، بما يتوافق وعصر المعرفة (صبره: 2005م: 119- 120).

3- الانفجار المعرفى:

يعيش المجتمع ثورة فى الانفجار المعرفى فى شتى المجالات وأصبح تبادل المعرفة والثقافة ضرورة ملحة لمجتمعات المعاصرة، ويسمى العصر الذى نعيشه بعصر المعلومات ويتميز ها العصر بالتراكم الضخم للمعلومات، وتعتبر الثورة المعلوماتية هى المسئولة عن كل الفرص الاستثمارية والمعرفية التى يمكنها أن تجعل الدول الغنية أكثر غنى والمتقدمة أكثر تقدماً، كما أنها المسئولة عن المخاطر الأمنية والأخلاقية التى تواجهها الشعوب، فتتضاعف المعرفة العلمية فى فترات زمنية قصيرة خلال النصف الثانى من القرن العشرين تقدر بسبع سنوات وفى تقديرات أخرى ثلاث سنوات ومن المتوقع أن تتضاعف فى السنوات المقبلة خلال فترات أقصر تقدر بثمانية عشر شهراً (المنيع، 2011م، 73).

ومن ثم أصبحت المعلوماتية إحدى دعائم المجتمع المعرفى ونشر التعليم والبحوث فى مجال الإبداع والابتكار، وتطوير العلمية التعليمية، وأداء الأستاذ الجامعى، والطالب، والإدارة الجامعية، وإدخال نظام الجودة وإدارة الجودة فى البحوث العلمية، وبالاستفادة من تقنيات التقدم العلمى والتكنولوجى والمعلوماتية فى توليد الأفكار وبناء المعرفة وربط العلم والمعرفة بسوق العمل وفتح قنوات جديدة للتعليم، وتنمية المهارات والقدرات اللازمة التى يحتاج إليها الطلاب فى أثناء التدريس، وتطوير شخصية الطالب من مختلف جوانبها فى ظل متغيرات عصر الانفجار الرقمى (الزبيدى: 2008م: 2)

4- دعم ثقافة التميز والجودة بالمؤسسات التعليمية:

يوجد دعم من قبل المسئولين عن النظم التعليمية عامة والتعليم العالى خاصة لثقافة التميز والجودة النوعية بهدف الحصول على الاعتماد والتجديد والإبداع والابتكار، وتجديد الأداء والعمل فى شكل فرق جماعية، والتدريب والتنمية المستمرة كمسارات أساسية للدعم والتعزيز والتميز، ويسهم فى بناء الثقة والإحساس القوى بتحقيق الإنجازات وتعزيز الانتماء للمؤسسة (Johs Oakland, 2000: 2) ومن ثم فإن تحقيق الجودة فى الدراسات العليا يتطلب تحسين المدخلات، أى تحسين كل عنصر من عناصر المدخلات، وتحسين العليمة الداخلية، وعمل برامج التدريب الموجهة لقيادة وأعضاء هيئة التدريس دورات فى إستراتيجيات التميز التى تؤدى إلى إثارة الأفكار الجديدة والمفيدة فى عمل المؤسسة الجامعية حتى يؤدى غلى تحسين وتميز نوعية المخرجات لهذه المؤسسة الجامعية (الخلفان، 2010م: 34)

وكذلك تحديد لمعايير والمؤشرات للتميز ذلك وفقاً لمستويات معيارية عالية خاصة بكل عنصر على حده من منظومة التعليم الجامعى، وعلى ذلك تم إصدار سلسلة المواصفات الدولية لنظم الجودة والتى جاءت تعبيراً عن الاهتمام بالعالمى بموضوع الجودة، واستناداً إلى فكرة أساسية هى أن الجودة التى يتلقاها العميل إنما هى محصلة لجودة كل الأنشطة والأعمال والعناصر الداخلة فى العلمية التعليمية، ومن ثم يصبح التميز هو مستوى الأداء الوحيد المقبول فى عصر التنافسية والعولمة والمعرفة، وعصر الإنترنت وسيادة العقل البشرى (أبو النصر، 2009م: 68).

5- ظهور الاقتصاد القائم على المعرفة:

أصبحت المعرفة ورأس المال الفكرى من أهم ركائز الاقتصاد المعرفى، والموجود الأكثر أهمية فى المنظمات، وأقوى مدخل تنافسى لها، والذى يمكنها من سد الفجوة بينها وبين المنظمات السابقة لها فى هذا المجال، فضلاً عن أن المعرفة ذاتها تعد مجالاً واسعاً للتعاون بين المنظمات عبر تبالها، لاسيما بعد أن أدركت غالبية المنظمات أن التعاون والتبادل للمعرفة فيما بينها أفضل من الاحتكار (الكبيسى، 2008م: 132)، وتكوين وإعداد الكوادر اللازمة والقادرة على استخدام نظم الاتصال ونقل المعلومات والاستفادة منها، واستغلالها فى تنمية المجتمع وتطويره، وتكوين الاتجاهات الفكرية الناقدة والمستنيرة، والقادرة على الاختيار والانتقاء، وبناء الهوية الوطنية الثقافية فى مواجهة التيارات المغرضة، والتأكيد على الذاتية الثقافية للمجتمع، وبذلك أصبح للدراسات العليا بالجامعات أن تتحرك فى آفاق جديدة وتستخدم وسائل وتقنيات جديدة تتناسب ومتطلبات العصر (الجيار، 2002م: 8).

المحور الرابع: (الدراسة الميدانية)

- **الهدف من الدراسة الميدانية:** تعرف المعوقات (الإدارية، وغير الأكاديمية) ببرامج الدراسات العليا بكلية التربية- جامعة طنطا.

أولاً: منهج الدراسة:

تهدف الدراسة الميدانية التعرف على معوقات الدراسات العليا بكلية التربية- جامعة طنطا وذلك من وجهة نظر طلاب مرحلة الماجستير والدكتوراه بالكلية، لذا فقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفى التحليلى, نظراً لملاءمته لموضوعها وطبيعتها وأهدافها والذى عرفه(عبيدات وآخرون 192,2004) بأنه" المنهج الذى يهدف إلى وصف الوضع الراهن كما هو, للوصول إلى استنتاجات تساهم فى فهم هذا الوضع وتطويره".

ثانياً: مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلاب مرحلة الماجستير والدكتوراه ببرامج الدراسات العليا بكلية التربية, جامعة طنطا والبالغ عددهم (106) فى مختلف التخصصات، وشملت عينة الدراسة كل مجتمع الدراسة.

ثالثاً: أداة الدراسة

لجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة صممت أداتها المكونة من جزأين رئيسين, فأما الجزء الأول فاشتمل على البيانات الأولية لمجتمع الدراسة، وأما الجزء الآخر فتتضمن عرضاً لبعض معوقات البحث العلمى الأكاديمى وغير الأكاديمى والتى تواجه طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة طنطا, وتم إعداد هذه الاستبانة وصياغة مفرداتها بما يتفق مع الإطار النظرى للدراسة الحالى, وشملت الإستبانة (60) مفردة, بواقع (30) مفردة للمعوقات الأكاديمية، و (30) مفردة للمعوقات غير الأكاديمية (إدارية واقتصادية واجتماعية).

رابعاً: حساب صدق الاستبانة

تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال عرضها على عدد من المتخصصين فى مجال التربية لإبداء رأيهم فيها والحكم عليها (بلغ عددهم 10 محكمين من أساتذة كليات التربية ومرفق قائمة بالأسماء والتخصصات) من حيث انتماء كل عبارة للمحور الذى تنتمى إليه أهمية كل عبارة وإعادة الصياغة اللغوية لأية عبارة تستدعى ذلك، وحذف العبارات التى لا ترتبط بالهدف من الاستبانة، وإضافة العبارات التى يراها المحكمون مناسبة للهدف، وبناء على آراء السادة المحكمين أجريت بعض التعديلات, حيث تم تفريغ ملاحظات السادة المحكمين، واتضح منها الإجماع على كافة عبارات الاستبانة، إلا أنهم أشاروا ببعض الملاحظات الخاصة بالصياغة اللفظية لبعض مفرداتها، وإعادة ترتيب بعض المفردات، وقد روعيت جميع الملاحظات عند وضع الصورة النهائية للاستبانة حتى أصبحت صالحة للتطبيق.

خامساً: حساب ثبات الاستبانة

تم حساب ثبات الاستبانة بطريقة (ألفا كرونباخ) وذلك بتطبيق الإستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (15) طالباً من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية, وبلغ معامل ثبات (ألفاكرونباخ) (0.91) مما يشير إلى إمكانية التعامل مع الاستبانة بدرجة كبيرة من الثقة، أى أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات عالية يمكن الاعتماد عليها، وقد أصدرت الاستبانة فى صورتها النهائية فى صورة خطاب موجه لأفراد العينة يشرح الهدف من الدراسة وكيفية إجابتها وفقاً لمقياس ثلاث يحدد درجة المعوق (كبيرة، ومتوسطة، وضعيفة).

سادساً: المعالجة الإحصائية

لإجابة على تساؤلات الدراسة واستخراج النتائج، وتفريغ الاستجابات، ثم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية فى معالجة البيانات بواسطة برنامج SPSS وهى كالتالى :

1. معامل (ألفاكرونباخ) لحساب ثبات الاستبانة.
2. ثم حساب التكرارات المقابلة لكل عبارة والنسب المئوية وذلك بالمعادلة التالية:

   النسبة المئوية للعبارة = (التكرار/ العينة) × 100
3. ثم حساب الوزن النسبة لترتيب أولويات المعوقات.

نتائج الدراسة الميدانية

نتائج السؤال الرابع: والذى نص على " ما المعوقات الأكاديمية التى تواجه برامج الدراسات العليا بكلية التربية جامعة طنطا للإجابة على التساؤل تم استخدام التكرارات والنسب المئوية.

ويبين الجدول (1) التكرارات والوزن النسبى لاستجابات أفراد العينة مع كل عبارات الاستبانة والخاصة بالمعوقات الأكاديمية التى تواجه برامج الدراسات العليا بكلية التربية جامعة طنطا

ويبين الجدول (1) التكرارات والوزن النسبى لاستجابات أفراد العينة مع كل عبارات الاستبانة والخاصة بالمعوقات الأكاديمية التى تواجه برامج الدراسات العليا بكلية التربية جامعة طنطا

م	المعوق	كبيرة		متوسطة		ضعيفة		الوزن النسبى	الترتيب
		ت	%	ت	%	ت	%		
1	قلة المراجع الحديثة فى مكتبة الجامعة	42	61.7	22	32.4	4	5.9	2.56	9
2	قلة استخدام المراجع الأجنبية	52	76.5	13	19.1	3	4.4	2.72	1
3	افتقار بعض الطلاب لمهارة استخدام مصادر المعلومات الالكترونية	38	55.9	20	29.4	10	14.7	2.41	20
4	قلة توافر البيانات والمعلومات اللازمة لموضوع البحث	35	51.5	27	39.7	6	8.8	2.43	18
5	فرض موضوع محدد من المشرف للطالب	31	45.6	28	41.2	9	13.2	2.32	22
6	ضعف المستوى العلمى والثقافى	34	50	21	30.9	13	19.1	2.16	28

7	نقص التجهيزات والأدوات	21	30.9	33	48.5	13	20.6	2.10	29
8	نقص أعداد هيئة التدريس والمشرفين	27	39.7	32	47.1	9	13.2	2.26	26
9	ضعف التعاون والمشاركة بين معظم الطلاب	21	30.9	28	41.2	19	27.9	2.03	30
10	عدم تفعيل دور الإرشاد الأكاديمى	48	70.6	18	26.5	2	2.9	2.68	2
11	تأثير المصالح والعلاقات الشخصية على التوجيه والتسجيل والمناقشة	32	47.1	33	48.5	3	4.4	2.43	19
12	الإشراف غير المتخصص	27	39.7	27	39.7	14	20.6	2.19	27
13	غياب التسهيلات الأكاديمية التى تخدم البحث العلمى	34	50.0	32	47.1	2	2.9	2.47	15
14	وجود صعوبة ومعاناة عند اختيار موضوع البحث المراد دراسته	40	58.8	26	38.2	2	2.9	2.56	10
15	نقص الدافعية لدى بعض طلاب الدراسات العليا	40	58.8	8	11.8	20	29.4	2.29	23
16	عدم دقة وسلامة التقارير الدورية لإنجاز الدراسة	35	51.5	28	41.1	5	7.4	2.44	16
17	صعوبة الحصول على البيانات المطلوب للدراسة كماً ونوعاً	41	6.3	21	30.9	6	8.8	2.51	11
18	طول المدة التى يقضيها الطالب فى إنجاز البحث	40	58.8	28	41.2	0	0	2.59	6
19	ضعف مشاركات بعض لأساتذة فى السيمنار	37	54.4	28	41.2	3	4.4	2.50	13
20	ضعف حصيلة مهارات الطلاب من المقررات التى سبق دراستها	48	70.6	17	25.0	3	4.4	2.66	3
21	انتهاء إعارة المشرف بعد تسجيل الرسالة	32	47.1	33	48.5	3	4.4	2.43	17
22	ضعف تمكن بعض الطلاب من اللغة الإنجليزية	44	64.7	19	27.9	5	7.4	2.57	7
23	طول الفترة الزمنية التى يقضيها المشرف فى فحص فصول الرسالة العلمية	40	58.8	22	32.4	6	8.8	2.50	12
24	إشغال بعض المشرفين بالأعمال الإدارية والتعليمية داخل وخارج الجامعة	46	67.0	20	29.4	2	2.9	2.65	5

م	المعوق	كبيرة		متوسطة		ضعيفة		الوزن النسبى	الترتيب
		ت	%	ت	%	ت	%		
25	ضعف تعاون أعضاء هيئة التدريس بالقسم مع الطلاب	38	55.9	25	36.7	5	7.4	2.49	14
26	عدم أخذ رأى الطالب فى اختيار المشرف	31	45.6	26	38.2	11	16.2	2.29	24
27	افتقار عرض الأساتذة لأساليب استخدام الحاسوب والإنترنت	48	70.6	16	23.5	4	5.9	2.65	4
28	قلة استفادة الطلاب من المقررات التى يتم دراستها قبل تسجيل موضوع البحث	40	58.8	26	38.2	2	2.9	2.56	8
29	صعوبة حصر الطلاب للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث	32	47.1	32	48.1	4	5.8	2.41	21
30	غياب شبكة معلومات فعالة تخدم البحث	23	33.8	41	60.3	4	5.9	2.28	25

ويتضح من الجدول السابق أن المعوقات الأكاديمية بين طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة طنطا متعددة، ويمكن عرض أهم المعوقات التى تم التوصل إليها والمتعلقة بالناحية الأكاديمية وفقاً لترتيبها تنازلياً من حيث المتوسطات جدول (1) كما يلى:

قلة استخدام المراجع الأجنبية والتى جاءت فى المرتبة الأولى بوزن نسبى بلغ (2.72)، وعدم تفعيل دور الإرشاد الأكاديمى والتى جاءت فى المرتبة الثانية بوزن نسبى بلغ (2.68)، وضعف حصيلة مهارات الطلاب من المقررات التى سبق دراستها والتى جاءت فى المرتبة الثالثة بوزن نسبى بلغ (2.66)، وافتقار بعض الأساتذة لأساليب استخدام الحاسوب والإنترنت والتى جاءت فى المرتبة الرابعة بوزن نسبى بلغ (2.65)، وانشغال بعض المشرفين بالأعمال الإدارية والتعليمية داخل وخارج الجامعة والتى جاءت فى المرتبة الخامسة بوزن نسبى بلغ (2.65)، وطول المدة التى يقضيها الطالب فى انجاز البحث والتى جاءت فى المرتبة السابعة بوزن نسبى بلغ (2.57)، وقلة استفادة الطلاب من المقررات التى تم دراستها قبل تسجيل الرسالة، والتى جاءت فى المرتبة الثامنة بوزن نسبى بلغ (2.51)، ووجود صعوبة ومعاناة عند اختيار موضوع البحث المراد دراسته، وصعوبة الحصول على البيانات المطلوبة للدراسة والتى جاءت فى المرتبة التاسعة بوزن نسبى بلغ (2.48).

- وربما تعود هذه المعوقات إلى ضعف وضع معايير وأسس موضوعية عند اختيار طلاب الدراسات العليا، وغياب بعد العلاقات الإنسانية بين الباحثين والأساتذة، والحاجة لتنمية مهارات اللغة الأجنبية والمصادر الإلكترونية وعدم استخدام الطلاب للمكتبة الجامعية بالشكل الأمثل، وقلة التعاون بين

مؤسسات ومراكز البحث العلمى والجامعات المصرية، وعدم تحديث المراجع العلمية التى يتضمنها المقررات الدراسة باستمرار، وقلة أعداد الأساتذة المتخصصين فى الأقسام، وعدم تفرغ طلاب الدراسات العليا بصورة كاملة، وعدم وجود خريطة للأبحاث المستقبلية بالأقسام، وافتقار بعض الطلاب والأساتذة لأساليب استخدام الحاسوب والإنترنت، ومحدودية الخدمات المكتبية، وضعف استعداد طالب الدراسات العليا للقيام بالبحث والتفكير والنقد والتوسع الذاتى للمعرفة، وارتفاع العبء التدريسى لبعض الأساتذة.

- ويمكن مواجهة هذه المعوقات عن طريق إعداد وتأهيل الباحثين وتنمية مهارتهم البحثية، وإنشاء وتوسيع قواعد المعلومات التربوية والمجلات العلمية والمصادر، وتحديث الخطط الدراسية والمقررات باستمرار فى صورة ما يستجد من تطورات، وضرورة الاهتمام بالباحثين وتدريبهم على كل ما هو جديد ومفيد للبحث العلمى، وتوفير مستلزمات العمل الأكاديمى فى الجامعة، وتوفير الخبرات الإشرافية الكافية، وضرورة اهتمام الجامعة بالمكتبة وقاعات المطالعة، وتسهيل إجراءات الإعارة واعتماد نظم متطورة فيها والتواصل مع دور النشر العالمية، وإنشاء مكتبة فى كل قسم تحوى الكتب التخصصية والمجلات والبحوث لاستخدام أعضاء هيئة التدريس وكطلاب الدراسات العليا، وتطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس بالأقسام التربوية باستمرار من خلال برامج فعالة لتحقيق التنمية المهنية لهم، وتشجيع الباحثين على حضور المؤتمرات والندوات العلمية، والاهتمام بوضع ورسم خريطة بحثية تعكس أولويات البحث العلمى فى كل قسم، وتوجيه البحوث العلمية وجهة عملية تطبيقية لمعالجة مشكلات المجتمع، واعتماد أسلوب التقييم الذاتى الدورى والمستمر لجميع المقررات بالبرنامج، وطرق وأساليب تدريسها وتقيمها وأداء أعضاء هيئة التدريس وتعميم النتائج للاستفادة منها، والتأكيد على الاستفادة من التقنيات الحديثة ووسائل الاتصال، والبدء فى تقييم جميع مدخلات وعلميات منظومة الدراسات العليا فى الكلية والعمل على تحسينها.

نتائج السؤال الخامس: والذى نص على " ما المعوقات غير الأكاديمية (الإدارية، والاقتصادية، والاجتماعية) التى تواجه برامج الدراسات العليا بكلية التربية جامعة طنطا؟ للإجابة على التساؤل الخامس تم استخدام التكرارات والنسب المئوية. يبين الجدول (2) التكرارات والوزن النسبى لاستجابات أفراد العينة مع كل عبارات الاستبانة والخاصة بالمعوقات الأكاديمية التى تواجه طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة طنطا.

جدول (2) التكرارات والوزن النسبى للمعوقات غير الأكاديمية (الإدارية، والاقتصادية، والاجتماعية) التى تواجه برامج الدراسات العليا بكلية التربية جامعة طنطا.

م	المعوق	كبيرة		متوسطة		ضعيفة		الوزن النسبى	الترتيب
		ت	%	ت	%	ت	%		
1	غموض نظم ولوائح البرامج والدراسات العليا التربوية	46	67.6	18	26.5	4	5.9	2.62	17
2	غياب تكنولوجيا المعلومات الإدارية وتطبيقاتها فى المؤسسات التربوية	56	82.4	12	17.6	0	0	2.82	5
3	ضعف الاهتمام بالعلاقات الإنسانية بين أطراف الدراسات العليا التربوية	48	70.6	19	27.9	1	1.5	2.69	12
4	غياب الخريطة البحثية للأقسام والكلية	57	83.8	9	13.2	2	2.9	2.81	6
5	ضعف التعاون والتنسيق بين الكلية والجامعة	48	70.6	20	29.4	0	0	2.71	11
6	زيادة أعداد الطلاب	33	48.5	32	47.1	3	4.4	2.44	24
7	غياب التخطيط لسيمنارات الأقسام	38	55.9	16	38.2	4	5.9	2.50	21
8	بطء إجراءات التسجيل والمنح	58	85.3	10	14.7	0	0	2.85	4

9	افتقار المكتبات لأخصائى مكتبات	43	63.2	21	30.9	4	5.9	2.57	19
10	عدم وجود موظفين وإداريين للدراسات العليا بالأقسام	54	79.4	9	13.2	5	7.4	2.72	10
11	صعوبة حصول الطلاب على إجازة تفرغ علمى	56	82.3	11	16.21	1	1.5	2.81	7
12	طول فترة الإقامة أثناء الدراسة	42	61.7	21	30.9	5	7.4	2.54	20
13	التكلفة الباهظة التى تتطلبها الزيارات الميدانية لجمع البيانات والدراسة الميدانية	60	88.3	6	8.8	2	2.9	2.85	13
14	تكلفة أعمال الطباعة والإخراج والتغليف	50	73.5	18	26.5	0	0	2.74	9
15	افتقار المعامل إلى التجهيزات العلمية الحديثة	35	51.5	27	39.7	6	8.8	2.43	26
16	ارتفاع أسعار الكتب والمراجع العلمية	55	80.9	11	16.2	2	2.9	2.78	8
17	قلة الإمكانات المادية لدى بعض الطلاب	38	55.9	16	23.5	14	20.6	2.35	29
18	ارتفاع تكاليف السكن والإقامة للطالب	34	50	27	39.7	7	10.3	2.40	27
19	عدم جذب بعض المنح الدراسية للطلاب المتميزين	48	70.6	17	25	3	4.4	2.66	14
20	غياب التشجيع الأدبى للباحثين	60	88.3	6	8.8	2	2.9	2.85	3

م	المعوق	كبيرة		متوسطة		ضعيفة		الوزن النسبى	الترتيب
		ت	%	ت	%	ت	%		
21	غياب قنوات الاتصال الفعالة بين الجامعة ومؤسسات الإنتاج	36	67.6	21	30.9	1	1.5	2.66	18
22	غياب التنسيق بين مؤسسات المجتمع والجامعة فى تحديد الموضوعات	48	70.6	14	20.6	6	8.8	2.62	18
23	فرض السرية على بعض البيانات والمعلومات	62	91.1	5	7.4	1	1.5	2.90	2
24	وجود بعض القيود على الباحثين	31	45.5	32	47.1	5	7.4	2.38	28
25	التخوف والشك من قل المستجيبين أثناء الدراسة	44	64.7	24	35.3	0	0	2.65	16
26	كثرة المشاكل الأسرية والاجتماعية المحيطة	24	35.3	23	33.8	21	30.9	2.04	30
27	عدم وجود التشجيع المعنوى من قبل المجتمع للباحث	34	50.0	30	44.1	4	5.9	2.44	25
28	ندرة وجود تجهيزات لذوى الاحتياجات الخاصة	35	51.5	29	42.6	4	5.9	2.46	22
29	عدم وجود أماكن لاستراحة الطلاب بالقسم والكلية	64	94.1	4	5.9	0	0	2.94	1
30	انفصال البحوث عن الواقع الفعلى للمجتمع	38	55.9	22	32.3	8	11.8	2.44	23

يتضح من الجدول السابق المعوقات غير الأكاديمية والتى تتنوع ما بين معوقات مؤسساتية إدارية (العبارات من 1- 10) ومعوقات اقتصادية (عبارات من 11- 19) ومعوقات اجتماعية (العبارات 20- 30) والتى تواجه طلاب برامج الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة طنطا مرتبة ترتيباً تنازلياً.

وربما تعود هذه المعوقات إلى غياب التنسيق وتبادل الخبرات بين الجامعة ومؤسسات الإنتاج وسوق العمل، وقلة المخصصات الملاية المرصودة للبحث العلمى، وعدم التشجيع المعنوى والأدبى للباحث، وضعف أنظمة إدارة الدراسات

العليا بالأقسام وقلة وعى الطلاب وإلمامهم بلائحة الدراسات العليا طول الإجراءات المطلوبة لتسجيل

الرسالة ومناقشتها ومنح الدرجة، وغيبا العنصر الإدارى الكفء بالكية والمكتبات، وكثرة المشاكل الاجتماعية.

ويمكن مواجهة هذه المعوقات عن طريق الاهتمام بتدعيم قنوات الاتصال الفعالة بين الجامعة ومؤسسات الإنتاج، ومحاولة إقناع كل طوائف المجتمع وطبقاته المختلفة بأهمية وجدوى البحث العلمى، وتأجيل القيم الجامعية والعمل على تدعيمها من خلال التشجيع الأدبى والمعنوى للباحثين الفائضين، واختصار سلسلة الإجراءات اللازمة لمنح الدرجة، والعمل على تقريب المسافة بين الجهازين الإدارى والأكاديمى مع عقد ندوات للموظفين الإداريين لتيسر عملية فهمهم لطبيعة عمل الباحثين، وتدعيم ميزانية المكتبات بالجامعة، وتفعيل دور الإرشاد الأكاديمى لمواجهة وحل مشكلات الطلاب الباحثين، وتحسين كافة الخدمات التى تقدمها المؤسسة للميدان البحثى، ودعم العلاقات الإنسانية والعلمية بين الطلاب والأساتذة واستخدام أساليب اتصال تحث على الإبداع والتغيير، وتنظيم اجتماعات دورية مع الباحثين لمتابعة الأوضاع الدراسية ومناقشة المشكلات، والتواصل الدائم والمستمر مع الطلاب الباحثين وحل مشاكلهم وإرشادهم نحو الالتزام بنظم وأهداف ولوائح الدراسات العليا، وتطوير فلسفتها من باحث يتلقى المعرفة غلى باحث منتج للمعرفة.

مقترحات و متطلبات التغلب على المعوقات

وأخيراً يقترح الباحث مجموعة من المتطلبات التى ينبغى توافرها للتغلب على المعوقات السالفة الذكر وتسهم فى تطوير برامج الدراسات العليا بكلية التربية جامعة طنطا حتى يمكن تطبيق مؤشرات الجودة النوعية والتميز بها، وتتمثل هذه المتطلبات فى الآتى:

- وضع خطة إستراتيجية طويلة المجدى لبرامج الدراسات العليا بكلية التربية جامعة طنطا فى ضوء مؤشرات الجودة النوعية والتميز.
- إيجاد نظام معلوماتى فائق السرعة يستطيع تعرف التغير الذى سوف يحدث فى المستقبل فى أعداد الطلاب واحتياجات المجتمع، والقدرة على التعامل مع هذه المعلومات المتعددة وكيفية توظيفها.
- التكيف مع المتغيرات التى تتطلبها الثورة التكنولوجية والعلمية ملماً بالمعرفة والمهارات والسلوكيات اللازمة لذلك التكيف، وإدراك البعد الاجتماعى للتعليم والتدريب الذى يتمثل فى التعليم والتدريب الذاتى والمستمر مدى الحياة.
- تنمية مؤشرات التميز واحترام قيم العمل، والدافع إلى الإنجاز والاجتهاد وتحمل المسئولية فى رفع إنتاجية الفرد والارتقاء بقدراته التنافسية، والقدرة على فهم الاندماج بين العلم والتكنولوجيا وبين النظرية والتطبيق.
- تزويد الطلاب بالخبرات والمعلومات اللغوية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية عن الكيانات والتكتلات التى ستصبح بالنسبة للخريج سوقاً يتعامل فيها, ومجتمعاً يعين بداخله ويتنافس معه.
- إعداد الطالب القادر على التعامل مع المتغيرات العلمية والتكنولوجية، ومواجهة مخاطر الهيمنة التكنولوجية من الدول الأخرى.
- عقد دورات ندوات ثقافية تعمل على توضيح الرؤى لدى طلاب الدراسات العليا فى القضايا المعاصرة, وتدفع إلى البحث فى كل جديد من علوم ومعارف.
- تشجيع المحاولة والتجربة؛ حيث يتطلب أى تغيير الخوض فى تجارب جديدة, وذلك هو أساس مؤسسات التعلم, ويعتمد نجاح أى تجربة إلى حد كبير على مشاركة أعضاء هيئة التدريس الطلاب بما يزيد تواصل الأجيال.
- الإفادة من معرفة العاملين وخبراتهم بمشاكل العمل, ويمكن الاستفادة من هذه المعرفة من خلال تشجيع التفاعل وتبادل الخبرات أو النماذج الذهنية والرؤى، حتى يمكن فهم نظام العمل والوصول حلول سريعة وفاعلة.
- وجود مكافأة للتميز للمؤسسة المتميزة لتشجيع العمل الجماعى والانفتاح وبصفة عامة فإن بيئة التعليم تكافئ المبادرة والمخاطرة والابتكار والإبداع.
- استخدام تقنية الحاسب الآلى, وكذلك مفاهيم النظم الخبيرة, والذكاء الاصطناعى تأثيره الكبير على تطور المعرفة والتركيز على استخدام النظم القائمة عليها فى تطوير الخدمات وتحسين الأداء داخل المؤسسات.
- تقييم التجربة الحالية؛ لتعرف ما تحقق من للأهداف الموضوعة, وتحديد جوانب القوة والضعف, وطرح بعض الإشكاليات المتعلقة بها، والمساعدة على مواجهتها وإيجاد حلول ناجحة لها.
- إعادة النظر فى الخطط الدراسية وتطويرها, وإجراء إستبانات دورية واستطلاعات للرأى خاصة بالمقررات الدراسية من حيث: التوصيف, وطريقة التناول, وطرائق التدريس, وأساليب التقويم, وذلك فى ضوء الجودة.
- إضافة بعض المقررات الضرورية التى تتواكب مع التطور الحالى فى شتى المجالات ومنها: اللغة الانجليزية لأنها أداة مهمة فى البحث وفى الدوريات الأجنبية, وعلى شبكة المعلومات الدولية, وكذلك مقرر تكنولوجيا التعليم والمعلومات, وأيضاً مقرر للمهارات اللغوية والكتابية المرتبطة بكتابة البحث بصورة سليمة ومتقنة.
- معالجة بعض مواد اللائحة وتطويرها بما يتماشى مع التطور الذى يشهده التعليم العالى, بحيث تكون أكثر تحديداً وبصفة خاصة فى مواد التسجيل والحذف والتأجيل والانقطاع وما يتعلق بالعامل مع عدم جدية بعض الطلاب فى الدراسة، وكذا التمييز بين مهمات المرشد الأكاديمى والمشرف العلمى وغيرها.
- طرح الأفكار الجديدة لطبيعة التعامل مع طلاب الدراسات العليا, كما يتطلب الأمر تيسير الإجراءات المتبعة الآن والخاصة بالتسجيل لخطط الماجستير وتشكيل لجان المناقشة والحكم على الرسائل, واستقدام المناقشين الخارجيين.
- دراسة مدى إمكانية إسناد بعض الاختصاصات للكليات فى إجراءات صرف المستحقات المالية للمناقشين، والاعتماد كذلك على بعض أساتذة الكلية كمناقشين خارجيين؛ لما فى ذلك من توفير للوقت والجهد, وتكاليف السفر والانتقال والإعاشة بالنسبة للمناقشين الخارجيين من خارج الجامعة.
- وضع خريطة بحثية لكل قسم تعد وفقاً لإستراتيجية علمية ووفق أهداف مرسومة ومحددة, بحيث تتضمن الأولويات البحثية التى تنبع من احتياجات الجامعة، وربطها بمطالب المجتمع الحالية، وتطلعاته وطموحاته المستقبلية.
- توسيع العلاقة بين البحوث والدراسات العلمية وبين المؤسسات الخدمية والتعليمية والإنتاجية فى المجتمع, والعمل على تطوير برامج بحثية مشتركة تقوم بها فرق بحثية متكاملة لدراسة قضايا

مجتمعية متعددة الجوانب، وكذلك التفاعل السريع مع مختلف المتغيرات المعرفية والتقنية التى يشهدها العالم.

- إنشاء قاعدة علمية لبرامج الدراسات العليا, لتسجيل البيانات والمعلومات والرسائل والدراسات العلمية، وإعداد رابط إلكترونى بين الدراسات العليا بالجامعة والجامعات السعودية والعربية والعالمية، للتنسيق وتفعيل الشراكة والتوأمة العلمية بينها, والتنسيق بين الكليات المتناظرة.
- تطبيق نظام الإشراف المشترك على البحوث والرسائل العلمية، وتشجيع البحوث المشتركة، والبحوث البينية, والتكامل والتفاعل بين التخصصات العلمية المختلفة.
- إعداد لجان لتحكيم البحوث والرسائل التى تقدم، ومراجعتها على مستوى البرامج والتخصصات المختلفة, لضمان الجودة النوعية والتميز.
- تقديم جائزة لأفضل بحث ودراسة علمية على مستوى الدراسات العليا بالكلية، وتدعيم بعضها، لتشجيع الباحثين المتميزين، وخلق فرص التنافس بينهم.
- تحديد الأدوار المنوطة بكل من الطالب والمرشد الأكاديمى والمشرف العلمى ولجان الدراسات العليا بدقة ووضوح.
- تأهيل طلاب وطالبات الدراسات العليا لمستوى من الكفاءة العلمية، وفى ضوء معايير الجودة ومواصفاتها, وتطوير القدرات البحثية لديهم بما يسهم فى إثراء البحث العلمى, والابتداء من نقطة النهاية عند الآخرين.
- تنظيم لقاءات علمية، وورش عمل حول مناهج البحث العلمى, وإعداد خطة البحث، وكيفية البحث فى قواعد البيانات المعلومات (الانترنيت)، وغيرها.
- تفعيل دور القسم النسائى فى حلقات النقاش العلمى (السيمينار) بالأقسام العلمية، بما يضمن تبادل الخبرات بين الطرفين، مما يعود بالمنفعة العلمية على الطالبات.
- توفير الاستوديوهات العكسية وأجهزة "الفيديو كونفرانس" لتدريس للأعداد الصغيرة فى برامج الماجستير.
- تصميم العديد من الاستوديوهات بما يتناسب مع الأعداد الكبيرة من الطالبات والشعب والمجموعات, وكذلك توفير الإمكانيات والتجهيزات والمعامل والمواد الضرورية واللازمة لإجراء البحوث العلمية الجادة والأصلية.
- تحسين مستوى برامج المرحلة الجامعية لتتفاعل مع برامج الدراسات العليا عبر إتاحة الفرصة للطلاب فى المرحلة الجامعية للمشاركة فى الأعمال والمشروعات البحثية.
- سرعة صرف مكافآت الأساتذة المشرفين والمناقشين، بحيث تصرف يوم المناقشة وبعد إتمام إجراءات المناقشة مباشرة كما هو معمول به فى الجامعات الأخرى.
- اقتراح إنشاء رابطة للخريجين Alumni Association على مستوى الجامعة؛ لمتابعة الخريجين, وتقديم الخدمات التعليمية لهم، وأن يتم الربط العلمى بينهم وبين الخريجين من الجامعات الأخرى.
- استطلاع آراء الخريجين حول كفاءة البرنامج, وتوفير وسائل التواصل مع طلاب الدراسات العليا بعد تخرجهم. وفى النهاية يتوقف تطبيق مؤشرات الجودة النوعية والتميز ببرامج الدراسات العليا بكلية التربية جماعة طنطا فى المقام الأول على مدى قناعة القيادات الأكاديمية فى المستويات العليا (وزارة التعليم العالى)، والمستوى الأوسط (قيادة الجامعة)، وعلى المستوى التنفيذى (الكليات) بالجودة النوعية والتميز والعمل على دعمها بشتى الطرق من قرارات وتعاميم وتشجيع العاملين بكلية التربية جامعة طنطا من إدارة الكلية ورؤساء الأقسام والإداريين وأعضاء هيئة التدريس على التطبيق والعمل على تنفيذها على أرض الواقع هذا من جانب، ومن جانب أخر يتوقف تطبيق مؤشرات الجودة النوعية والتميز أيضاً على فهم أعضاء هيئة التدريس والطلاب على أهمية دور الجودة والتميز فى تحقيق مكانة متقدمة لتلك البرامج ومن ثم الكلية والجامعة بين الجامعات المحلية والعالمية.

المراجع

1. أبو النصر, مدحت (2009م). الأداء الإدارى المتميز. ط2,القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
2. أبو خضير, إيمان بنت سعود (2012): التحديات التى تواجه القيادات الأكاديمية النسائية فى مؤسسات التعليم العالى فى المملكة العربية السعودية. المجلة السعودية للتعليم العالى, السعودية, ع7.
3. أبو سمرة, محمود, وعلاونه, معزوز (2007م): قياس واقع الاتصال الإدارى لرؤساء الأقسام الأكاديمية وعلاقته بالانتماء التنظيمى لدى أعضاء هيئة التدريس فى جامعتى القدس وبيت لحم, مجلة العلوم التربوية والنفسية, والمجلد8, العدد41.2).
4. أحمد, أشرف السعيد؛ الفقيه, محمد هادى (2011). القيادة الإستراتيجية لرؤساء الأقسام الأكاديمية: دراسة ميدانية بجامعة نجران. التربية (جامعة الأزهر), مصر, ع146,ج1.
5. ال سعود, عبد العزيز عبد الرحمن (2006م): أهمية التخطيط الاستراتيجى فى إدارة الموارد البشرية لبعض منظمات القطاع

العام, مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية, العدد(23), ربيع الأخر.

6. آل مرعى, محمد بن عبد الله(2009): الإعداد المهنى للأستاذ الجامعى فى ضوء تحول الجامعة إلى منظمة تعلم. التربية (جامعة الأزهر), مصر, ع143,ج2.
7. الأسمر, منى بنت حسن (2008م): الجودة النوعية الشاملة لمنظومة الدراسات العليا بجامعة ام القرى, المؤتمر القومى الخامس عشر"العربى السابع, المنعقد فى الفترة 23-24 نوفمبر.
8. الجيار, سهير على (2002م): الجامعة والشخصية القومية فى مواجهة تحديات القرن الحادى والعشرين, مجلة التربية والتنمية, السنة (10).
9. الحدابى, دواود عبد الملك (2005م): المجتمع الأهلى والتميز والإبداع فى التعليم العالى" جامعة العلوم والتكنولوجيا نموذجاً", المؤتمر العاشر للوزراء والمسئولين عن التعليم العالى" التميز والإبداع فى التعليم العالى, المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم, المنعقد فى تعز فى الفترة 7-8 ديسمبر.
10. الحربى, محمد بن محمد أحمد (2011): واقع برامج الدراسات العليا فى كلية التربية فى جامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس. المجلة السعودية للتعليم العالى, السعودية, ع5.
11. الحفظى, يحيى بن سليمان (2009م) تجربة الملك خالد للحصول على الاعتماد الأكاديمى, المؤتمر السنوى الدولى الأول- العربى الرابع, بعنوان الاعتماد الأكاديمى لمؤسسات وبرامج التعليم العالى النوعى فى مصر والعالم العربى" الواقع والمأمول", كلية التربية النوعية بالمنصورة, المنعقد فى الفترة8 -9 ابريل,1430هـ.
12. الحفظى, يحيى سليمان (1429هـ): شبكة المعلومات" الإنترنت: ودورها فى تطوير البحث العلمى من وجهة تظر أعضاء هيئى التدريس بجامعة الملك خالد, حولية كلية المعلمين فى أبها, العد الثالث عشر.
13. الشريفى, عباس عبد مهدى؛ الصرايرة, خالد أحمد؛ الناظر, ملك صلاح (2012): درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية لعملية صنع القرار الأخلاقى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فى جامعة الشرق الأوسط فى عمان, العلوم التربوية, مصر, مج20ع2.
14. الصائغ, عبد الرحمن أحمد (1993م) البيانات السكانية وعلاقتها بعملية التخطيط للتعليم: دراسة تطبيقية على المملكة العربية السعودية, ندوة التخطيط للتعليم فى ضوء اتجاهات النمو السكانى واحتياجات التنمية فى دول الخليج العربى- الرياض, مكتب التربية العربى لدول الخليج.
15. الطائى, رعد عبد الله؛ قاسم, صبيحة؛ الوادى, محمود حسين(2013): تقويم جودة الدراسات العليا فى إحدى كليات جامعة بغداد فى ضوء بعض العوامل المؤثرة فيها. المجلة العربية لضمان الجودة فى التعليم العالى, اليمن, مج6,ع11.
16. الطائى, بسام منيب على؛ السبعاوى, إسراء وعد الله (2013): الأثر التتابعى لمتطلبات إدارة الجودة الشاملة والتغيير التنظيمى فى تحقيق الميزة التنافسية: دراسة استطلاعية فى كلية الحدباء الجامعة. مجلة دراسات ادارية, العراق,مج5,ع10.
17. العريمى, حليس بن محمد بن حليس (1012م): تقويم فاعلية البرامج التدريبية لرؤساء الأقسام الإدارية والمراكز الأكاديمية المساندة بكليات العلوم التطبيقية فى سلطنة عمان. العلوم التربوية, مصر, مج20,ع1.
18. المنيع, محمد بن عبد الله (2011م): إدارة المعرفة وعلاقتها بتطوير الخطط والبرامج التعليمية فى الجامعات السعودية" نموذج مقترح", المجلة السعودية للتعليم العالى, العدد السادس, محرم,1433هـ.
19. النعيمى, محمد عبد العال؛ الزعبى, على أحمد؛ الزعبى, هيثم محمد (2010م): اقتراح نموذج لمعايير الأداء وقياس تأثيرها فى تحقيق التميز فى الجامعات الخاصة الأردنية. مجلة اتحاد الجامعات العربية-الأردن,ع56.
20. الهادى, شرف إبراهيم. (2013), إدارة تغيير مؤسسات التعليم العالى العربى نحو جودة النوعية وتميز الأداء. المجلة العربية لضمان الجودة فى التعليم العالى- اليمن,مج6,ع11.
21. الهاشمى, سعيد محمد سعيد(2006م): اللوائح التنظيمية للقبول والإشراف لكلية الدراسات العليا بجامعة السلطان قابوس, ندوة الدراسات العليا بجامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربى, ملخصات بحوث جامعة الملك فيصل,5-6 ذو القعدة, 1427هـ.
22. الهلالى, الشربينى الهلالى, وغبور, أمانى السيد (2012م): مدخل إدارة التميز ومتطلباته تطبيقه فى جامعة المنصورة, مجلة مستقبل التربية, المجلد العشرون, العدد (82) ابريل.
23. الهلالى, الهلالى الشربينى (2001): استخدام نظريتى القيادة التحويلية والإجرائية فى بعض الكليات الجامعية: (دراسة ميدانية). مستقبل التربية العربية, مصر, مج7,ع21.
24. بدير, صالح على (1996م): الدراسات العليا فى الجامعات المصرية" الصعوبات وحلول مقترحة", مؤتمر جامعة القاهرة

لتطوير الدراسات العليا, الدراسات العليا وتحديات القرن الحادى والعشرين, جامعة القاهرة, 23-24 أبريل.

25. بسترفيلد, ديل, وكارول جلين, مشانا بسترفيلد, مارى بسترفيلد, ساكرس(2004م): إدارة الجودة الشاملة العلمى, ترجمة راشد بن محمد الحمالى, جامعة الملك سعود, النشر العلمى.
26. حرب, محمد خميس (2013): تطبيق إدارة المعرفة بالجامعات لتحقيق التميز فى البحث التربوى. دراسات تربوية ونفسية, مجلة كلية التربية بالزقازيق, مصر,ع79,.
27. حمرون, ضيف الله غضيان سليمان (2011م): إدارة الأداء لدى القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك: دراسة ميدانية. رسالة الخليج العربى, السعودية, س32,ع119.
28. حمود, خضير كاظم, الشيخ, روان منير (2010م): إدارة الجودة فى المنظمات المتميزة, عمان, دار صفاء للنشر والتوزيع.
29. خليل, سالمة احمد محمود (2001م): الاتصال الإدارى فى مجال التعليم بجمهورية مصر العربية "دراسة ميدانية", المؤتمر السنوى التاسع الإدارة التعليمية فى الوطن العربى فى عصر المعلومات.
30. زاهر, ضياء الدين (1995م): الدراسات العليا العربية الواقع وسيناريوهات للمستقبل, مجلة مستقبل التربية العربية, مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية بالتعاون مع جامعة حلوان, يناير.
31. سورنس, دبليو تشارلز, وبو, جولى أ. فيرست, وموين, دايان م (2006م) التميز فى الجودة النوعية والأداء فى التعليم العالى " تطبيق نظام بالدريدج فى الجامعات والمعاهد, ترجمة سمة عبد ربه, عبد المطلب يوسف, الرياض, مكتبة العبيكان.
32. طيب, عزيزة عبد الله (2009م): فاعلية الإعداد التربوى للطالبات فى برنامج الدبلوم التربوى العام بجامعة الملك عبد العزيز فى جدة " دراسة تقويمية", مجلة مستقبل التربية العربى, المجلد السادس عشر, العدد (59) يوليو.
33. فهمى, محمد سيف الدين (2008م): التخطيط التعليمى أسسه وأساليبه ومشكلاته, ط7, القاهرة, الأنجلو المصرية.
34. فيصل, بسمان (2008م): البيئة المجتمعية وإستراتيجية التغيير المؤسسى للجامعات, أوراق عمل المؤتمرات التى عقدتها المنظمة العربية للتنمية الإدارية خلال عام 2007م فى موضوعات تطوير وبناء قدرات أعضاء هيئة التدريس والجامعة والمجتمع والتخطيط الاستراتيجى للتفوق والتميز فى مؤسسات التعليم العالى, جامعة الدول العربية, منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية, القاهرة.
35. مرسى, وفاء حسن (2012): العدالة الأكاديمية لعضو هيئة التدريس مدخل لتحقيق جودة الأداء الأكاديمى الجامعى الواقع وسبل التفعيل. مجلة رابطة التربية الحديثة, مصر, مج4,ع9.
36. مسعود, أمال سيد (2006م): تصور مقترح لتهيئة خريجى مرحلة التعليم الثانوى العام لسوق العمل, مجلة دراسات فى التعليم الجامعى, العدد11, أبريل.
37. مهنى غنايم (2004م): قصة المعايير للتعليم لماذا00؟ وكيف00؟, المؤتمر العلمى السنوى لكلية التربية بالمنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة, آفاق الإصلاح التربوى فى مصر, كلية التربية, جامعة المنصورة, المنعقد فى الفترة 2-3 أكتوبر.
38. نصر, نوال (2002م): العلاقة بين التعليم العالى وعالم العمل فى مصر, المؤتمر القومى السنوى التاسع العربى الأول لمركز تطوير التعليم الجامعى التعليم الجامعى العربى عن بعد" رؤية مستقبلية", 17 ديسمبر, جامعة عين شمس.
39. هيغيرسون, مارى لو (2006م): مهارات التواصل لرؤساء الأقسام الجامعية, ترجمة هانى الصالح وراجعه داود سليمان رضوان, الرياض, مكتبة العبيكان.
40. Aseguramiento de la Calidad: (2008): The High Education System in Italy Quality and Evaluation in the Italian University system, politicas publica y gestion universitaria, Projector ALFA Nro. DCI- ALA, 42, p.5.
41. Johs Oakland (2000): Total Quality Management Tex With Cases, Second Edition, Oxford-Butter Worth Heinimqnn, P.20.
42. Judith, Eaton S. (2003): Accreditation and Recognition in The United States Council for Higher Education Accreditation Washington DC., August, pp1-2
43. Kulkarni Sushma (2005): Graph theory and matrix approach for performance evaluation of TQM in Indian industries, The TQM Magazine vol., 17, No.6, ABI/INFORM Global, P.509.
44. Smith, Tomas, (2007): International Education Statistics: The Use of Indicators to Evaluation the Condition of Education System, University of Phonix, Phonix. P.1.
45. Timo Ala & Taina Saarinen (2009): Building European-Level Quality Assurance Structures: Views from Within ENQA Quality in Higher Education, Volume 15, Issue 2 July, pages 89-103.

قائمة بأسماء المحكمين المتخصصين فى مجال التربية والذين عرضة عليهم استمارة الاستبانة للتحقق من صدقها.

1- أ. د/ محمد على المرصفى (تربية طنطا)
2- أ. د/ حسن عبد العال (تربية طنطا)
3- أ.د / على جوهر (تربية دمياط)
4- أ.د/ السيد الخميسى (تربية دمياط)
5- أ.د/ حسان محمد حسان (تربية المنصورة)
6- أ.د/ مجدى صلاح (تربية المنصورة)
7- أ.د: صبحى شرف (تربية شبين الكوم)
8- أ.د/ جمال الدهشان (تربية شبين الكوم)
9- أ.د/ محمد سكران امبابى (تربية الفيوم)
10-أ.د/ سعيد نافع (تربية الإسكندرية)

قراءة في المؤشرات الدولية لتصنيف الجامعات: حالة الجامعات العربية

الدكتور بضياف عبد المالك
رئيس قسم العلوم الاقتصادية
جامعة 08 ماي 1945، قالمة (الجزائر)

أ. حمودة نصيرة
أستاذة مشاركة
جامعة باجي مختار، عنابة (الجزائر)
nour_imane240@yahoo.fr

ملخص:

بتوجه التعليم العالي نحو التدويل والعالمية، أصبحت السمعة الأكاديمية للجامعة بأبعادها المختلفة تمثل جانبا مهما من الميزة التنافسية لها، سواء لدى الأكاديميين أو أرباب العمل. لذا، تعكس التصنيفات المنشورة من منظمات دولية قيمة الجامعة النسبية مقابل مثيلاتها من الجامعات المحلية والإقليمية والعالمية، كما تتيح فرصة للتنافس فيما بين الجامعات المختلفة لغرض تحسين أدائها العام بالشكل الذي يخدم الحركة العلمية على مستوى البلد الذي تنتمي إليه أو على مستوى بلدان العالم عامة.

وعلى ضوء ذلك، نهدف من خلال هذه الورقة البحثية إلى إبراز أهم مؤشرات التصنيف الدولية للجامعات، وكذا موقع الجامعات العربية ضمن هذه التصنيفات.

الكلمات المفتاحية: *التصنيف، تصنيف الجامعات، الجامعات العربية، مؤشر شنغهاي، مؤشر التايمز، مؤشر الويبومتركس.*

مقدمة:

يعتبر التعليم العالي أهم مرتكزات التنمية الشاملة، وذلك من خلال مساهمته في إعداد الكوادر الفنية والأكاديمية والمهنية لمؤسسات المجتمع المختلفة، إضافة إلى دوره في تطوير المعرفة واستخدامها ونشرها من خلال البحث العلمي، وإعداد المتخصصين في مجالاته وتطوير أساليب خدمة المجتمع والبيئة. لذلك حظيت عملية التعليم باهتمام كبير في معظم دول العالم، وكان من أهم أدوات تطويره تطبيق معايير الجودة التي أصبحت سمة من سمات هذا العصر، مما جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر عصر الجودة، باعتبارها إحدى الركائز الأساسية لنموذج الإدارة الناجحة التي ظهرت لمسايرة المتغيرات الدولية والمحلية ومحاولة التكيف معها.

وتعتبر الجودة احد أهم الوسائل و الأساليب لتحسين نوعية التعليم والارتقاء بمستوى أدائه في العصر الحالي، فلم تعد الجودة ترفا ترنو إليه المؤسسات التعليمية أو بديلا تأخذ به أو تتركه الأنظمة التعليمية؛ بل أصبح ضرورة ملحة تمليها حركة الحياة المعاصرة، وهي دليل على روح البقاء لدى المؤسسة التعليمية.

ويقودنا التحدث عن الجودة في مؤسسات التعليم العالي من منظور عالمي؛ بشكل مباشر إلى التصنيفات الدولية للجامعات، فقد باتت هذه الأخيرة محط اهتمام وأنظار الدول والمؤسسات التعليمية والأكاديميين والباحثين والطلاب وكل المهتمين بالشأن التعليمي، إذ أصبحت تشكل أداة مهمة ومؤثرة، حيث تعزز المنافسة بين مؤسسات التعليم العالي، وتؤثر على وضع وصنع السياسات والقرارات التعليمية على المستويات العالمية والوطنية والإقليمية.

مشكلة البحث:

تسعى جامعاتنا العربية سعياً حثيثاً لتحقيق الجودة في التعليم العالي؛ لتحظى بمنزلة في التصنيف الدولي للجامعات. وهذا يقودنا للتساؤل عن مستوى جودة التعليم العالي في جامعاتنا العربية مقارنة بنظيرتها من الجامعات في مختلف دول العالم، وهذا لا يتحقق معرفته إلا عن طريق رصد وتحليل نتائج ترتيب الجامعات وتصنيفها حسب أهم المؤشرات الدولية لتصنيف الجامعات، ومعرفة موقع الجامعات العربية ضمن هذه التصنيفات. وعليه، سنحاول من خلال هذه الورقة البحثية الإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي:

بناءا على مؤشرات التصنيف الدولي للجامعات؛ أين تتموقع جامعاتنا العربية مقارنة بنظيراتها من الجامعات في مختلف دول العالم ؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى محاولة:

- تحديد مفهوم تصنيف الجامعات، وإبراز أهمية تنافس الجامعات على المراكز الأولى ضمن أهم التصنيفات؛
- عرض وتحليل لأهم مؤشرات التصنيف الدولي للجامعات في العالم؛
- معرفة مستوى جودة التعليم العالي في الجامعات العربية مقارنة بنظيراتها من الجامعات في مختلف دول العالم، وذلك من

خلال معرفة موقع الجامعات العربية ضمن أهم التصنيفات الدولية.

أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته من الدور الذي يلعبه التعليم عامة و التعليم العالي خاصة في الاقتصاد العالمي، و خاصة مع بروز الاقتصاد المبني على المعرفة والمعلومة، حيث تمثل مخرجات قطاع التعليم العالي مدخلات هامة لمختلف القطاعات الاقتصادية، وأساس بناء مجتمع قوي و متماسك. كما انه من واجبنا كأكاديميين عاملين في مجال التعليم العالي أن نطلع على موضوع تصنيف الجامعات، ونعرف موقع جامعاتنا العربية ضمن هذه التصنيفات، وبالأحرى معرفة مستوى جودة التعليم العالي في مؤسساتنا الجامعية و ذلك بمقارنته مع مستوى جودة التعليم العالي لمختلف المؤسسات الجامعية الدولية، بحيث تمكن عملية تصنيف الجامعات من هذه المقارنة، اعتمادا على معايير محددة قابلة للقياس، توزع الأوزان بينها حسب أهميتها للجهة المصنفة، لعل في ذلك إسهاماً مفيداً لتطوير التعليم العالي في الدول العربية وزيادة وعي المجتمع العربي به.

منهج البحث:

يتم الاعتماد في هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال تحديد مفهوم تصنيف الجامعات وإبراز أهميته، إضافة إلى عرض وتحليل أهم مؤشرات التصنيف الدولي للجامعات، وبحث موقع الجامعات العربية وترتيبها ضمن هذه التصنيفات مقارنة بنظيراتها من الجامعات في مختلف دول العالم.

حدود البحث:

سنقتصر في هذا البحث على دراسة وتحليل ثلاث (03) مؤشرات دولية أو تصنيفات عالمية فقط لتصنيف الجامعات في مختلف دول العالم، وبحث موقع الجامعات العربية ضمن هذه التصنيفات، وذلك من خلال عرض وتحليل لأحدث النتائج و التقارير المتوفرة عن هذه التصنيفات، أي لسنتي 2013 و 2014.

أولا: مدخل إلى مفهوم تصنيف الجامعات.

من المهم حينما نتحدث عن تصنيف الجامعات أو التصنيف العالمي للجامعات أن نبين مفهوم التصنيف ونبرز أهميته، ثم نبين أنواع تصنيف الجامعات بشكل عام، وذلك قبل التعرض إلى أهم و أشهر التصنيفات الدولية من حيث النشأة والأهداف ومعايير كل تصنيف، وموقع الجامعات العربية ضمن هذه التصنيفات.

1. مفهوم عملية تصنيف الجامعات:

يعتبر مصطلح "تصنيف الجامعات" حديث العهد في البلدان التي يوجد فيها تصنيف للجامعات، فقد ظهر أول تصنيف الجامعات في الولايات المتحدة سنة 1983، ومن ثم اتبع في عدة دول حول العالم. وقبل ظهور هذا الصنف من الأدبيات، لم تكن الجامعات تدرس دراسة علمية من جهات خارجية ومن ثم يجري تصنيفها، ولكن كانت تبرز الجامعات بفضل قوتها العلمية والإدارية فتشتهر ويذوع صيتها، وتتكون هذه الصورة عنها من خلال خبرة وتجارب الناس معها، ومن أمثلة هذه الجامعات كامبريدج وأوكسفورد في المملكة المتحدة، وبرنستون وهارفرد وييل في الولايات المتحدة، والجامع الأزهر في مصر، إلا أن نقطة الضعف آنذاك هي أن الحفاظ على المستوى العلمي لم يجر فحصه باستمرار، لأنه ليس بالضرورة أن من يتبوّأ الرتبة الأولى أن يبقى محافظاً عليها إلى ما لا نهاية.

ويعرف التصنيف من ناحية علمية بأنه:" أسلوب لتنظيم مجموعة محددة من الأشياء التي قومت من خلال معايير مختلفة مما يوفر وضعا أكثر شمولية للأشياء ويجعل تنظيمها من الأفضل إلى الأسوأ مهمة أكثر سهولة". أما التصنيف في إطار التعليم الجامعي، يعرف بأنه:" طريقة لجمع المعلومات لتقويم الجامعات والبرامج والبحث والنشاطات العلمية لتوفير التوجيه لجماعات مستهدفة محددة . مثل الطلبة الذين أنهوا دراستهم المدرسية ويريدون الالتحاق بالجامعة، أو الطلبة الذين يريدون تغيير تخصصاتهم أو جامعاتهم، أو أعضاء من طاقم إدارة القسم أو الجامعة الذين يريدون معرفة نقاط قوّتهم وضعفهم حتى يبقوا في وضع تنافسي".

إلا انه تجدر الإشارة إلى أنه عند ترجمة مصطلح "تصنيف" إلى اللغة الانجليزية نجد"Rating" أو "Classification"، أما عند تصفح تقارير أو نتائج التصنيفات الدولية للجامعات على مواقعها الالكترونية نجد أنه يشار إلى تصنيف الجامعات بالمصطلح الانجليزي "Ranking Universities"، وبالتالي نعتبر تصنيف الجامعات على أنه ترتيب لها على أساس معايير محددة.

2. أهمية تصنيف الجامعات:

يشهد التعليم العالي في العصر الحالي توسعاً كمياً غير مسبوق الأمر الذي يستوجب تصنيف مؤسساته وتقويمها، كما انه من المواضيع التي تشغل أذهان أولياء الأمور وكذلك الأفراد الذين أنهوا الدراسة الثانوية بنجاح في جميع بلدان العالم العثور على جامعة أو كلية ملائمة، ومن هنا راجت الأدلة الإرشادية للجامعات وراج معها أيضاً أدلة تصنيف الجامعات، هذه الأخيرة التي تسهل كثيراً على هذه الفئات من الناس اتخاذ القرار باختيار الجامعة أو الكلية الملائمة، لاسيما وأنها أصبحت في متناول أيديهم في شكلها المطبوع أو الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت وبأسعار زهيدة جدا.[1]وبالتالي، تقدم عملية تصنيف الجامعات العالمية صورة فيها نسبة كبيرة من الواقعية عن المؤسسات الجامعية للباحثين وطلبة

الدراسات الأولية والعليا لمختلف بلدان العالم، كما تتيح فرصة للتنافس فيما بين الجامعات المختلفة لغرض تحسين أدائها العام بالشكل الذي يخدم الحركة العلمية على مستوى البلد الذي تنتمي إليه أو على مستوى بلدان العالم عامة، كما تتيح التصنيفات فرصة للجامعات لتصحيح أخطائها ومسارها من خلال الاستفادة من أداء الجامعات المناظرة لها.

3. أنواع تصنيف الجامعات:

يتضح من خلال استعراض تجارب الدول في تصنيف الجامعات أن أنواع التصنيف ثلاث، كما يوضحها الجدول الموالي:

جدول رقم (01): يوضح أنواع تصنيف الجامعات.

أنواع تصنيف الجامعات	شرح التصنيف
التصنيف الشامل	يقوم هذا التصنيف على إعطاء علامة واحدة كلية للمؤسسة، ويشمل هذا التصنيف المؤسسة برمتها، حيث تجمع مؤشرات مختلفة وتخضع لعملية حسابية وتطبق الأوزان، ومن ثم تستخرج النتيجة الكلية للمؤسسة المعنية. ويعتبر هذا أكثر أنواع التصنيف شيوعاً ويستخدم في الولايات المتحدة وبولندا وغيرها.
التصنيف الجزئي	يجري هذا التصنيف حسب الموضوع أو البرنامج أو فرع المعرفة حيث تصنف المؤسسات وفق البرامج أو الموضوعات المحددة التي تطرحها. ويمكن لهذا النوع من التصنيف أن يغطي مستويات مختلفة للتعليم العالي من الدرجة الجامعية الأولى إلى الدراسات العليا والبرامج المهنية وبرامج أخرى أيضاً. ويستخدم هذا النوع في ألمانيا وصحيفة Business week وصحيفة Financial Times البريطانيتين.
التصنيف المنوع	ويشمل هذا النوع جميع الأنواع المتبعة للتصنيف التي يوجد اختلافات كبيرة بينها ويصعب تصنيفها على نحو مستقل، ومن الأمثلة الجيدة على هذا النوع تستخدم في اليابان، حيث تصنف المؤسسات حسب ردودها على مسح مؤلف من ثماني وثمانين سؤالاً، فالسؤال الأول يتبعه ترتيب للجامعات بناء على إجابتها عليه، وهكذا السؤال الثاني يتبعه ترتيب آخر، وهلم جرا. ومن الأنواع الأخرى، استخدام النوع المدمج الشمولي الجزئي في التصنيف.

المصدر: نادر أبو خلف، التعريف بتصنيف الجامعات وارتباطه بالنوعية، ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية، جامعة القدس المفتوحة، رام الله (فلسطين)، أيام 3-5 جويلية 2004. على الموقع الالكتروني:
http://www.qou.edu/arabic/qulityDepartment/qulityConfernce/pepars/session7/nader.htm

ثانيا: مؤشرات التصنيف الدولية للجامعات.

تعتمد مؤشرات التصنيف الدولية للجامعات في ترتيب الجامعات والمفاضلة بينها على معايير محددة قابلة للقياس، توزع الأوزان بينها حسب أهميتها للجهة المصنفة، ومن أهم هذه التصنيفات نذكر:

1. مؤشر شنغهاي (Shangahai Academic Ranking of World Universities):

1.1 مفهوم مؤشر شنغهاي:

مؤشر شنغهاي هو تصنيف يرمز له باختصار بالرمز"ARWU"، وهو اختصار لـ " Academic Ranking of World Universities"، أي "التصنيف الأكاديمي لجامعات العالم". ويطلق على هذا التصنيف أيضا تصنيف شنغهاي، وهو ترتيب صُنف من قبل معهد التعليم العالي التابع **لجامعة شانغهاي جياو تونغ** (بالصين)، ويضم كبرى مؤسسات التعليم العالي مُصنفة وفقاً لصيغة محددة تعتمد على عدة معايير (مؤشرات) لتصنيف أفضل الجامعات في العالم بشكل مستقل، وكان الهدف الأصلي لهذا التصنيف هو تحديد موقع الجامعات الصينية في مجال التعليم العالي ومحاولة تقليص الهوة بينها وبين أفضل الجامعات النخبوية في العالم، حيث المعايير الموضوعية التي يستند إليها هذا التصنيف جعلته يحتل أهمية عند الجامعات التي أخذت تتنافس لاحتلال موقع متميز فيه حتى تضمن سمعة علمية عالمية جيدة. ويقوم هذا التصنيف على فحص ألفي (2000) جامعة في العالم من أصل قرابة عشرة آلاف (10000) جامعة مسجلة في **اليونسكو** امتلكت المؤهلات الأولية للمنافسة، وخلال الخطوة الثانية من الفحص يتم تصنيف ألف (1000) جامعة منها وتخضع مرة أخرى للمنافسة على مركز في أفضل 500 جامعة يتم نشرها.

2.1 معايير قياس كفاءة الجامعات وجودتها وفقا لمؤشر شنغهاي:

يقصد بالمعيار عموما؛ المواصفات اللازمة للتعليم الذي يمكن قبوله لضمان جودته وزيادة فعاليته وقدرته على المنافسة، ومقياس مرجعي يمكن الاسترشاد به عند تقييم الأداء الجامعي، وذلك من خلال مقارنته مع المستويات القياسية المنشودة.

يوجد أربع مؤشرات لقياس كفاءة الجامعات وجودتها وفقا لتصنيف **جامعة شانغهاي جياو تونغ** الصينية، وهي كالتالي:

- **جودة التعليم:** وهو مؤشر لخريجي المؤسسة الذين حصلوا على **جوائز نوبل وأوسمة فيلدز**، ويأخذ نسبة 10% من المجموع النهائي.
- **جودة هيئة التدريس:** وهو مؤشر لأعضاء هيئة التدريس الذين حصلوا على جوائز نوبل وأوسمة فليدز ويأخذ نسبة 20%، وأيضاً في هذا المعيار مؤشر للباحثين الأكثر استشهاداً بهم في 21 تخصصاً علمياً ويأخذ نسبة 20%.
- **مخرجات البحث:** وهو مؤشر للمقالات المنشورة في الطبيعة والعلوم ويأخذ 20%، أيضاً المقالات الواردة في **دليل النشر**

العلمي الموسع ودليل النشر للعلوم الاجتماعية ودليل النشر للفنون والعلوم الإنسانية، وتأخذ نسبة 20%.

- **وحجم المؤسسة:** وهو مؤشر للإنجاز الأكاديمي نسبة إلى المؤشرات أعلاه ويأخذ نسبة 10%.

وقد أشارت بعض الجهات لشفافية هذا المؤشر واتساع انتشاره، ودليل ذلك ما أشارت له مجلة الايكونومست في سنة 2005 إلى انه الأوسع انتشارا، والأكثر حداثة، إذ تحدث بياناته كل ستة (06) أشهر، في حين أن التصنيفات الأخرى للجامعات تحدث كل سنة أو سنتين. كما أشار محرر مجلة الوقائع في التعليم العالي "بورتون بولاغ" ان هذا المؤشر هو الأعمق أثرا بين المؤشرات التصنيفية للجامعات، فضلا عن أنه أشاد بالمؤشر عدد من الأكاديميين من جامعة أكسفورد.

3.1 نتائج ترتيب الجامعات في العالم وفقا لمؤشر شنغهاي:

من تحليل نتائج تصنيف شنغهاي نجد أن جامعة هارفرد الأميركية احتفظت بتاج المركز الأول في الترتيب العالمي للجامعات منذ نشأة هذا التصنيف سنة 2003 إلى السنة الجارية 2014، كما نلاحظ أيضا هيمنت الجامعات الأميركية على معظم المراتب العشر الأولى لأفضل الجامعات في العالم، وذلك بنسبة ثمانية مراكز من بين أفضل عشر جامعات في العالم. وكانت أفضل جامعة بريطانية هي جامعة كيمبريديج، لكنها سرعان ما عادت إلى المركز الخامس في قائمة العشرة الكبار سنة 2010، واحتفظت بهذا المركز إلى السنة الجارية بعد أن كانت تحتل المركز ثاني في كل من سنة 2005 و سنة 2006، كما احتفظت جامعة أوكسفورد البريطانية بالمركز العاشر منذ سنة 2005. و يمكن عرض أحدث نتائج تصنيف شنغهاي للعشر جامعات الأولى في العالم، وذلك لسنتي 2013 و 2014، من خلال الجدول رقم (02).

جدول رقم (02): نتائج تصنيف شنغهاي للعشر جامعات الأولى في العالم لسنتي 2013-2014

البلد	السنوات اسم الجامعة	2013	2014
U.S.A	جامعة هارفارد	1	1
U.S.A	جامعة ستانفورد	2	2
U.S.A	معهد كاليفورنيا للتقنية	6	7
U.S.A	جامعة كاليفورنيا-بركلي	3	4
BRCH	جامعة كمبريدج	5	5
U.S.A	معهد ماساتشوسيتس للتكنولوجيا	4	3
U.S.A	جامعة برنستون	7	6
BRCH	جامعة أكسفورد	10	10
U.S.A	جامعة كولومبيا	8	8
U.S.A	جامعة شيكاغو	9	9

المصدر: من إعداد الباحثين اعتمادا على نتائج الترتيب الأكاديمي لجامعات العالم لسنتي 2013 و 2014. والمنقول من الموقع الالكتروني لتصنيف شنغهاي: www.shanghairanking.com

كما يمكن أيضا عرض نتائج تصنيف الجامعات وفقا للمناطق حسب مؤشر شنغهاي، من خلال الجدول رقم(03):

جدول رقم (03): تصنيف الجامعات وفقا للمناطق حسب مؤشر شنغهاي

المناطق	أفضل 20		أفضل 100		أفضل 200	
	2013	2014	2013	2014	2013	2014
أمريكا	17	16	56	56	95	86
أوروبا	3	4	33	35	75	80
آسيا/المحيط الهادي	-	-	11	9	33	34
إفريقيا	-	-	-	-	-	-
المجموع	20	20	100	100	200	200
المناطق	**أفضل 300**		**أفضل 400**		**أفضل 500**	
	2013	2014	2013	2014	2013	2014
أمريكا	127	123	156	150	182	177
أوروبا	126	122	164	161	200	205
آسيا/المحيط الهادي	46	53	78	87	114	113
إفريقيا	1	2	2	2	4	5
المجموع	300	300	400	400	500	500

المصدر: من إعداد الباحثين اعتمادا على إحصائيات الترتيب الأكاديمي لجامعات العالم لسنتي 2013-2014. المنقول من الموقع الالكتروني: (www.shanghairanking.com/ar/ARWU-statistic-2013-2014.html)

على ضوء تصنيف الجامعات وفقا للمناطق حسب مؤشر شنغهاي لسنتي 2013 و 2014؛ نجد أن أمريكا تستحوذ على حصة الأسد ضمن أفضل 20 جامعة في العالم، بمعدل 80%. تليها الجامعات الأوروبية والتي سرعان ما تقاربت مع الجامعات الأمريكية في عدد الجامعات ضمن أفضل 300 جامعة في العالم حسب هذا المؤشر، فيما لم تحظ أي جامعة افريقية بمكانة ضمن أفضل 200 جامعة في العالم حسب هذا التصنيف، سواء لسنة 2013 أو سنة 2014، إلا أن الجامعات الإفريقية اقتحمت تصنيف أفضل 500 جامعة في العالم حسب مؤشر شنغهاي لسنة 2014 بمعدل 5 جامعات.

2. مؤشر التايمز للتعليم العالي (Times Higher Education Index):

1.2 مفهوم مؤشر التايمز:

يعتبر مؤشر التايمز للتعليم العالي من أهم وأشهر التصنيفات الدولية للجامعات، مثله مثل مؤشر شنغهاي ومؤشر الويبوماتركس وغيرهم من التصنيفات. والتايمز للتعليم العالي هو ترتيب عالمي للجامعات، يقدم قائمة لأفضل الجامعات العالمية ممثلة في جداول، حيث تعتبر هذه الأخيرة الجداول الدولية الوحيدة للحكم على الأداء الجامعي لجامعات ذات مستوى عالمي في جميع مهامها الأساسية: التدريس (Teaching)، البحث (Research)، نقل المعرفة (Knowledge)، والنظرة الدولية (International Out lock). وتوظف لائحة ترتيب أفضل الجامعات حسب مؤشر التايمز 13 مؤشر للأداء، مخايرة بعناية بهدف توفير مقارنات شاملة ومتوازنة، والتي يتم الوثوق بها من قبل الطلاب والأكاديميين وقيادات الجامعة والصناعة والحكومات.

وتجدر الإشارة إلى أن جداول ترتيب التايمز تضم قائمة لأفضل 400 جامعة في العالم، مقسمة إلى سبع (07) فئات، كما يلي: الفئة الأولى [001-200]، الفئة الثانية [201-225]، الفئة الثالثة [226-250]، الفئة الرابعة [251-275]، الفئة الخامسة [276-300]، الفئة السادسة [301-350]، والفئة السابعة [351-400].

2.2 المعايير التي يعتمد عليها مؤشر التايمز لتصنيف مؤسسات التعليم العالي:

يعتبر القائمون على هذا المؤشر أنه المؤشر الوحيد الذي يقيس وظائف الجامعات البحثية الأساسية بشكل متكامل، وهي: التدريس؛ البحث العلمي؛ نقل المعرفة؛ والمنظور الدولي. ويحوي المؤشر على 13 معيار تتدرج ضمن خمس مؤشرات فرعية، هي:

- **التدريس** 30%: يندرج ضمن مؤشر التدريس خمس معايير صممت لتقدم تقييما مقارنا لمستوى العملية التعليمية بالمؤسسة الأكاديمية من وجهة النظر الأكاديمية ومرئيات الطلاب. وتتضمن مؤشرات باتت تقليدية كنسبة الطلاب إلى أعضاء هيئة التدريس، ونسبة الطلاب إلى عموم الكادر الجامعي، ونسبة طلاب المراحل الجامعية الأولى إلى الدراسات العليا، ومدى تنوع التخصصات الفرعية ضمن التخصص الرئيس، ويساهم معيار الدخل الناتج عن التدريس مقابل إجمالي أعداد الهيئة التدريسية في إعطاء نظرة عن القيمة السوقية للمؤسسة.
- **البحث العلمي** 30%: يتكون هذا المؤشر من ثلاث معايير، هي: الكم، والدخل، والشهرة. ويحتسب المؤشر بعدد البحوث مقابل عدد الباحثين في المؤسسة الأكاديمية، ولأن التمويل ضروري لرفد العملية البحثية؛ يعد الدخل المتحصل منها مؤشرا على استمراريتها ونجاحها كعملية بحثية متكاملة. كما يشكل عدد البحوث المحكمة المنشورة باقي قيمة المؤشر.
- **الاقتباس:** حيث يعد التأثير في البحوث الناجم عن اقتباس أجزاء من البحوث المنشورة للمؤسسة الأكاديمية أكبر مؤشر منفرد يسهم في القيمة الإجمالية للمؤشر العام بنسبة 30%، لأنه يقيس حجم المشاركة المعرفية التي تقدمها الجامعة للإنسانية، ممثلة بالمجتمعات الأكاديمية والإنتاجية المختلفة، ولذلك يستبعد من المؤشر أيّة جامعة تنشر اقل من 200 ورقة بحثية في السنة.
- **المدخول الصناعي للإبداع:** يعد هذا المؤشر من أهداف الجامعة بوصفها مؤسسة عصرية تعمل في مجتمع معرفي، ويقيس قدرة الجامعة على مساعدة القطاعات الصناعية بالمنتجات والأفكار الإبداعية والاستشارات. ويتم رصد حجم التبادل المعرفي وما نتج عنه من إيرادات مقابل إعداد الباحثين في الجامعة، ويسهم هذا المؤشر بنسبة 2.5% من إجمالي الدرجة.
- **والمنظور الدولي:** حيث أنه من البديهي أن الجامعات الكبرى والمرموقة تسعى لاستقطاب الكفاءات، سواء من الطلاب أو الباحثين وأعضاء هيئة التدريس من مختلف الدول، وبذلك يقيس هذا المؤشر حجم الحراك بين أكاديمي الجامعة وأقرانهم في الجامعات في مختلف الدول، ويقيس عدد الطلاب من جنسيات مختلفة، والذين نجحت الجامعة في استقطابهم للدراسة والبحث لديها، كما يقيس نسبة منشورات الجامعة التي أسهم فيها مشاركون من دول أخرى كباحثين مشاركين Co-author، حيث يساهم كل واحد من هذه المؤشرات الثلاث بنسبة 2.5% من إجمالي الدرجة.

ويعتمد تصنيف التايمز في الحكم على مؤسسات التعليم العالي العالمية على مجموعة من المعايير كالبحث العلمي و الإشعاع الدولي للجامعات، ومن بين الانتقادات التي توجه لهذا الترتيب كونه يعطي الأفضلية للجامعات المبنية على النموذج الأنجلوساكسوني.

3.2 نتائج ترتيب الجامعات في العالم وفقا لمؤشر التايمز:

يمكن عرض نتائج تصنيف التايمز للعشر جامعات الأولى في العالم لسنتي 2013 و 2014، من خلال الجدول رقم (04):

جدول رقم (04): ترتيب العشر جامعات الأولى في العالم حسب مؤشر التايمز لسنتي 2013 و 2014.

البلد	الجامعة	2013		2014	
		الترتيب	النسبة	الترتيب	النسبة
و.م.أ	معهد كاليفورنيا للتكنولوجيا	1	94.9	1	94.3
و.م أ	جامعة هارفارد	2	93.9	2	93.3
بريطانيا	جامعة اكسفورد	2	93.9	3	93.2
و.م.أ	جامعة ستانفورد	4	93.8	4	92.9
و.م.أ	معهد ماساتشوسيتس للتكنولوجيا	5	93.0	6	91.9
و.م.أ	جامعة برنستون	6	92.7	7	90.9
بريطانيا	جامعة كمبريدج	7	92.3	5	92
و.م.أ	جامعة كاليفورنيا- بركلي	8	89.8	8	89.5
و.م.أ	جامعة شيكاغو	9	87.8	-	-
بريطانيا	جامعة امبريال لندن	10	87.5	9	87.5
و.م.أ	جامعة ييل	-	-	9	87.5

Source : (www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2013-14/world-ranking)

نلاحظ أن الجامعات الأنجلوساكسونية على رأسها الجامعات الأمريكية قد اكتسحت القائمة، تليها الجامعات البريطانية، حيث جاء في المرتبة الأولى معهد كاليفورنيا للتكنولوجيا، متبوعا بهارفارد، واحتلت أكسفورد البريطانية المركز الثالث سنة 2014 بمعدل 93.2% من إجمالي قيمة المؤشر.

3. مؤشر الويبوماتركس (*Webometrics*):

1.3مفهوم مؤشر ويبوماتركس:

يطلق على هذا المؤشر تصنيف الويبومتركس (Web metrics Ranking of World Universities)، ويقوم على إعداد هذا

التصنيف معمل (Cyber metrics Lab, CCHS)، وهو وحدة في المركز الوطني للبحوث (National Research Council, CSIC) بمدريد في أسبانيا. بدأ هذا التصنيف سنة 2004 بتصنيف 16000 جامعة، ويهدف هذا التصنيف بالدرجة الأولى إلى حث الجهات الأكاديمية في العالم لتقديم ما لديها من أنشطة علمية تعكس مستواها العلمي المتميز على الإنترنت وليس ترتيباً أو تصنيفاً للجامعات، بل ترتيباً لموقع الجامعة (Ranking Web)، ويتم عمل هذا التصنيف في شهر يناير ويوليو من كل سنة، ويعتمد على قياس أداء الجامعات من خلال مواقعها الإلكترونية ضمن المعايير التالية (الحجم – الإشارة إلى الأبحاث – الأثر العام).

2.3 المعايير المستخدمة في تصنيف الجامعات وترتيبها وفقا لمؤشر الويبومتركس:

أما عن المعايير المستخدمة في تصنيف الجامعات وترتيبها وفقا لهذا التصنيف، فهي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (05): يوضح تعريف معايير الويبومتركس لتصنيف الجامعات.

المعيار	التعريف	الوزن(%)
حجم الموقع Size	هو حجم مجموعة من الصفحات المرتبطة آليا في موقع واحد(موقع الجامعة)، وذلك وفق ما يصدر من تقارير دورية لمحركات البحث الأربعة وهي (جوجل google، ياهو yahoo، اكساليد exalead، لايف live).	% 20
الملفات الغنية Rich Files	هي ملفات لوثائق ومعلومات نصية، حيث يتم حساب عدد الملفات بأنواعها المختلفة والتي تكون في محرك البحث وتنتمي لموقع الجامعة.	% 15
علماء جوجل Google scientists	والبحث الممكن في Google عن المادة العلمية بما في ذلك الأبحاث المحكمة والرسائل والمستلات والملخصات والتقارير التقنية والعلمية في الموضوعات المختلفة. والصور والأفلام والخرائط وغيرها المنشورة إلكترونيا تحت نطاق موقع الجامعة.	% 15
الروابط والظهور Links & Visibility	الروابط التي تقود متابعها إلى موقع على شبكة الانترنت أو الظهور. ويتم الحصول على هذه المعلومات من محركات البحث المشهورة (Search Engines) والتصفح (Browsing) .	% 50

المصدر: معايير تصنيف الجامعات العالمية، كلية التربية بالزلفي، جامعة المجمعة، المملكة العربية السعودية. على الرابط الالكتروني للجامعة: (http://mu.edu.sa/ar) من مزايا مؤشر ويبوماتركس هو أنه في تطور مستمر من ناحية المعايير المستخدمة أو أوزانها لتعكس الحالة الحقيقية للجامعة. إلا انه من بين أهم الانتقادات الموجهة لهذا المؤشر هو عدم تقييم المؤشر للمجهود التدريسي للجامعة، وسهولة خداع بعض مؤشراته الفرعية، أو دخول مؤسسات مالية زائفة، كما تعد مسألة النشر بلغات محلية أو مواقع غير معروفة لا تحتسب ضمن المجهود البحثي للجامعة.

3.3 نتائج ترتيب الجامعات في العالم وفقا لمؤشر "ويبوماتركس":

يمكن عرض نتائج تصنيف ويبوماتركس للعشر جامعات الأولى في العالم لسنتي 2013 و 2014، من خلال الجدول رقم (06):

جدول رقم (06): نتائج تصنيف ويبوماتركس للعشر جامعات الأولى في العالم لسنتي 2013 و 2014

البلد	الجامعة	المرتبة حسب مؤشر ويبوماتركس لسنة	
		2013	2014
U.S.A	Harvard University	1	1
U.S.A	Stanford University	2	3
U.S.A	Massachusetts Institute of Technology	3	2
U.S.A	University of Michigan	4	5
U.S.A	University of Pennsylvania	5	10
U.S.A	University of California Los Angeles UCLA	6	-
U.S.A	University of California Berkeley	7	6
U.S.A	Columbia University New York	8	7
U.S.A	Cornell University	9	4
U.S.A	University of Minnesota	10	9
U.S.A	University of Washington	-	7

المصدر: من الموقع الالكتروني لتصنيف الويبوماتركس للجامعات : (www.webometrics.info)

تجدر الإشارة إلى أن التصنيفات الدولية للجامعات تؤثر في السياسات العامة وفي خيارات الطلاب وأوليائهم، وبغض النظر عمّا إذا كان هذا الأمر صحيحا أو خاطئا، فإنّ التصنيفات تُعتبر قياسا للنوعية وتولّد بالتالي منافسة حادّة بين الجامعات في جميع أنحاء العالم. ويرى "نيان كاي ليو" من جامعة شانغهاي جياو تونغ، الذي ساعد في إطلاق أولى التصنيفات العالمية للجامعات على الإطلاق في عام 2003، أنّه يتعين ألا تشكل التصنيفات مصدر المعلومات الوحيد الذي يوجّه القرارات المتصلة بنوعية الجامعات وألا تُستخدم على هذا النحو. لكنّ "فيل باتي" من تصنيف التايمز للتعليم العالي، يرى أنه لا شك في أنّ التصنيفات قد "وُجِدَت لتبقى"، وأنّها يمكن أن تساعد في تحسين الشفافية والمساءلة في مجال التعليم العالي، في إطار السوق العالمية للتعليم العالي.

ثالثا: موقع الجامعات العربية ضمن أهم التصنيفات الدولية للجامعات.

1. موقع الجامعات العربية ضمن تصنيف شنغهاي:

من تحليل نتائج تصنيف شنغهاي لسنتي 2013 و 2014، نجد أن المملكة العربية السعودية تتموقع بمعدل 04 جامعات بين أفضل 500 جامعة في العالم حسب مؤشر شنغهاي، إلا أن الجامعات المصرية تدخل ضمن هذا التصنيف بمعدل جامعة واحدة فقط، هي

جامعة القاهرة، في حين تغيب الجامعات العربية الأخرى عنى تصنيف أفضل 500 جامعة في العالم حسب مؤشر شنغهاي، ويمكن توضيح تموقع هذه الجامعات العربية ضمن الفئات والمراتب التالية، من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (07): موقع الجامعات العربية بين أفضل 500 جامعة في العالم حسب مؤشر شنغهاي.

	الجامعة	الفئة والمرتبة	2013	2014
المملكة العربية السعودية	جامعة الملك سعود	الفئة [ ]	151-200	151-200
		المرتبة	**160**	**157**
	جامعة الملك عبد العزيز	الفئة [ ]	201-300	151-200
		المرتبة	**213**	**156**
	جامعة الملك عبد الله للعلوم والتكنولوجيا	الفئة [ ]	401-500	401-500
		المرتبة	**410**	**404**
	جامعة الملك فهد للبترول والمعادن	الفئة [ ]	301-400	401-500
		المرتبة	**330**	**427**
مصر	جامعة القاهرة	الفئة [ ]	401-500	401-500
		المرتبة	**404**	**410**

المصدر: من إعداد الباحثين اعتمادا على نتائج مؤشر شنغهاي للسنوات (2013 و 2014). من الموقع الالكتروني:
www.shanghairanking.com/ar/ARWU2013-14.html

ويمكن توضيح تصنيف الجامعات العربية حسب مؤشر شنغهاي، وذلك وفقا لعدد الجامعات، من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (08): تصنيف الجامعات العربية وفقا لعدد الجامعات لكل بلد لسنتي 2013-2014.

البلد	أفضل 200		أفضل 300		أفضل 400		أفضل 500	
	2013	2014	2013	2014	2013	2014	2013	2014
العربية السعودية	1	2	2	2	3	2	4	4
مصر	-	-	-	-	-	-	1	1
المجموع	1	2	2	2	3	2	5	5

المصدر: من إعداد الباحثين اعتمادا على إحصائيات الترتيب الأكاديمي لجامعات العالم لسنتي 2013-2014، من الموقع الالكتروني:
www.shanghairanking.com/ar/ARWU-statistic-2013-2014.html

2. موقع الجامعات العربية من تصنيف التايمز للتعليم العالي لسنتي 2013 و 2014:

احتلت كل من جامعة الملك عبد العزيز و جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية موقعا في تصنيف التايمز لمؤسسات التعليم العالي سنة 2013، وذلك ضمن أفضل 400 جامعة في العالم حسب هذا التصنيف، منتميتين بذلك إلى الفئة السابعة [351-400] لتصنيف التايمز، ومحققتين مرتبتين متتاليتين في هذا التصنيف، وهما المرتبة 371 والمرتبة 372 على التوالي. أما في سنة 2014، ضمّن تصنيف التايمز للتعليم العالي الأخير لأفضل 400 جامعة في العالم 2014-2015 جامعة عربية وحيدة، وهي جامعة مراكش للقاضي عياض (University Marrakech Kadi Ayyad) بالمغرب"Morocco"، حيث احتلت مرتبة أفضل جامعة عربية ضمن أفضل 400 جامعة في العالم، و تموضعت ضمن الفئة السادسة لتصنيف التايمز، أي الفئة [301-350]، محتلة بذلك المرتبة 324 عالميا.[2]والإنجاز الذي حققته جامعة "القاضي عياض" التي تأسست سنة 1978، يعود بالأساس إلى تشجيعها للبحث العلمي. ففي سنة 2011، تمكن مرصد الجامعة (OUCA)من اكتشاف مذنبين وكويكب في محطة أوكايمدن للتزلج، ولدى الجامعة عدة اتفاقيات شراكة و تعاون مع مؤسسات للتعليم العالي من الولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا وإسبانيا.

3.موقع الجامعات العربية من تصنيف الويبوماتركس:

من خلال بحث موقع الجامعات العربية ضمن آخر تحديثات تصنيف الويبوماتركس، نلاحظ وجود العديد من الجامعات العربية، إلا أن أغلبيتها تتموضع في ذيل الترتيب، كما نلاحظ وجود جامعتين عربيتين فقط ضمن ترتيب أفضل 500 جامعة حسب هذا التصنيف، هما جامعة الملك سعود بالسعودية وجامعة القاهرة بمصر. أما على مستوى الـ 1000 جامعة نجد كل من جامعة الملك عبد العزيز وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن بالسعودية، وكل من الجامعة الأمريكية بالقاهرة وجامعة المنصورة بمصر، فضلا عن الجامعة الأمريكية ببيروت(لبنان). ويمكن توضيح ترتيب العشر جامعات العربية الأولى حسب تصنيف الويبوماتركس لسنة 2014، عربيا و عالميا، من خلال الجدول (رقم 09) التالي:

جدول رقم (09): يوضح موقع الجامعات العربية من تصنيف الويبوماتركس لسنة 2014.

البلد	الجامعة	2014	
		المرتبة عربيا	المرتبة عالميا
السعودية	جامعة الملك سعود	1	356
	جامعة الملك عبد العزيز	3	711
	جامعة الملك فهد للبترول و المعادن	7	918
مصر	جامعة القاهرة	2	358
	الجامعة الأمريكية	4	904

[2] من إعداد الباحثين اعتمادا على نتائج ترتيب التايمز للعالم العربي لسنتي 2013 و 2014، على الرابطين التاليين:
(http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-ranking/2014-15/world-ranking/range/351-400)
(http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-ranking/2013-14/world-ranking/range/301-350)

	بالقاهرة		
	جامعة المنصورة	5	911
	جامعة الإسكندرية	9	1223
لبنان	الجامعة الأمريكية ببيروت	6	915
الأردن	الجامعة الأردنية	10	1348
الإمارات العربية المتحدة	جامعة الإمارات العربية المتحدة	8	1033

المصدر: من الموقع الالكتروني لتصنيف الويبوماتركس للجامعات، على الرابط:
(www.webometrics.info/arab-world)

الخاتمة:

مما سبق التعرض إليه في هذه الورقة البحثية يمكن الوصول إلى استنتاج رئيسي مفاده، انه بناءا على مؤشرات التصنيف الدولي للجامعات؛ كمؤشر شنغهاي، مؤشر التايمز للتعليم العالي، ومؤشر الويبوماتركس: تتموقع جامعاتنا العربية في ذيل الترتيب مقارنة بنظيراتها من الجامعات في مختلف دول العالم، وخاصة الجامعات الأمريكية والأوروبية. كما يطرح غياب الجامعات العربية في التصنيف، خصوصا جامعات الخليج العربي، أكثر من علامة استفهام إذا أخذنا بعين الاعتبار الإمكانيات التقنية والمادية التي تتوفر عليها معظم هذه الجامعات. ويبقى التأكيد على أنه إذا كانت التصنيفات العالمية للجامعات وسيلة مهمة لإعطاء تصور عن موقع الجامعات ومؤسسات التعليم العالي، فإنه قد لا يعكس مستوى الجامعات وموقعها الحقيقي من جميع المجالات والأبعاد، وينبغي ألا يكون الغاية والهدف الأساسي للجامعات هو الحصول على مواقع متقدمة في هذه التصنيفات، فقط يمكن الاستفادة من هذه التصنيفات ومعاييرها الأساسية كأحد أساليب القياس والتعرف على مستوى جودة أداء المؤسسة التعليمية وجوانب القصور والنقص التي في حاجة إلى مزيد من التطوير في ضوء رسالتها وأهدافها وأولوياتها الأساسية. فبلوغ جامعاتنا العربية مكانة وموقعا متميزا في التصنيفات الدولية للجامعات لا يتحقق إلا بعد تحقيقها لمعايير الجودة في التعليم العالي في مؤسساتها الجامعية.

وعليه لابدّ من التأكيد (كتوصيات) على ضرورة الانفتاح والوعي على ما يجري في العالم، وذلك من خلال تشجيع العلاقات والروابط بين الجامعات المحلية والعالمية من أجل اكتساب الخبرة والمزيد من التطور، ولكن مع الحفاظ على خصوصية مؤسساتنا التي نراها تحمل عبء قيادة مجتمعاتنا ومستقبل أبنائنا، أي يتوجب على الجامعات العربية أن تضع لنفسها معايير ومؤشرات تصنيف تتناسب مع إمكانياتها وتتماشى مع خصوصياتها واحتياجات مؤسساتها الاقتصادية واحتياجات المجتمع عامة. فضلا عن ابتعاد مؤسسات التعليم العالي العربية عن التحسينات على فترات متباعدة والتركيز على التحسين المستمر لكافة العمليات وفي المجالات المختلفة الإدارية والأكاديمية والخدمية، ومقارنتها مع معايير الجودة العالمية من فترة لأخرى. كما نأمل أن تطبق معايير الجودة كاملة دون نقصان لتطوير وتحسين جودة التعليم العالي في مؤسساتنا التعليمية و وفير كل المتطلبات والشروط اللازمة لتطبيقها؛ لتكون جامعاتنا العربية منارة تحمل مهمة التنوير والبناء المستقبلي للأمة العربية عامة.

المراجع:

1. نادر أبو خلف، (2004)، التعريف بتصنيف الجامعات وارتباطه بالنوعية، ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية، جامعة القدس المفتوحة، رام الله (فلسطين). على الرابط الالكتروني التالي:
http://www.qou.edu/arabic/qulityDepartment/qulityConfernce/pepars/session7/nader.htm
2. سيلان جبران العبيدي، (2009)، ضمان جودة مخرجات التعليم العالي في إطار حاجات المجتمع، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الثاني عشر للوزراء المسئولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي: "المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في الوطن العربي"، بيروت (لبنان).
3. حيدر نعمة بخيت، (2011)، التصنيفات العالمية للجامعات وموقع الجامعات العربية والعراقية منها، مجلة العري للعلوم الاقتصادية والإدارية، السنة السابعة، العدد الواحد والعشرون، العراق.
4. التصنيف الأكاديمي لجامعات العالم من ويكيبيديا الموسوعة الحرة، على الموقع الالكتروني:http://ar.wikipedia.org، تاريخ الاطلاع: 2014/10/01.
5. دليل ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي، المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية. على الموقع الالكتروني:
(zu.edu.ly/arabic/files/1-147.pdf)
6. وزارة التعليم العالي السعودية، (2013)، الجامعات السعودية على الخارطة الدولية، الإدارة العامة للتخطيط والإحصاء، المملكة العربية السعودية.
7. http://www.shanghairanking.com
8. www.shanghairanking.com/ar/ARWU-statistic-2013-2014.html
9. من موقع تصنيف التايمز للجامعات العالمية، على الرابط التالي:

(http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings)

10. ادريس بمزيل، جامعة القاضي عياض ضمن أفضل 400 جامعة في العالم، من الموقع الالكتروني:
القاضي_ http://www.aljazeeratalk.net/article/6707/
عياض ضمن_ أفضل_ جامعة_ في_ العالم

11. معايير تصنيف الجامعات العالمية، كلية التربية بالزلفي، جامعة المجمعة، المملكة العربية السعودية. على الرابط الالكتروني للجامعة:
(http://mu.edu.sa/ar)

12. من الموقع الالكتروني لتصنيف الويبوماتركس للجامعات: (www.webometrics.info)

13. UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses. look: (http://www.unesco.org) - www.shanghairanking.com/ar/ARWU2013-14.html

14. نتائج ترتيب التايمز للعالم العربي لسنتي 2013 و 2014، على الرابطين التاليين:
(http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-ranking/2014-15/world-ranking/range/351-400)
(http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-ranking/2013-14/world-ranking/range/301-350)

15. من الموقع الالكتروني لتصنيف الويبوماتركس للجامعات، انظر: (www.webometrics.info/arab-world)

16. العضاضي سعيد بن علي (2012)، *معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي دراسة ميدانية*، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، الأردن، المجلد الخامس، العدد 9،

17. العمري بسام(2007)، *معايير ضبط الجودة في جامعة السلطان قابوس*، المؤتمر العالمي حول: التعليم العالي في العالم الإسلامي" تحديات وآفاق المعهد العالي لوحدة الأمة، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ص123.

18. العمودي سيلان جبران(2009)، *ضمان جودة مخرجات التعليم العالي في إطار حاجات المجتمع*، المؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي حول: المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في الوطن العربي، بيروت، ص8.

19. الحداد عواطف ابراهيم (2009)، *إدارة الجودة الشاملة*، دار الفكر ناشرون وموزعون.

20. كورتل فريد (2011)، *الجودة والتميز في منظمات الأعمال*، الأردن، الجزء الأول، مكتبة المجتمع العربي.

21. مدوخ نصر الدين حمدي (2008)، معوقات *تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة وسبل التغلب عليها*، رسالة ماجيستر تخصص إدارة تربوية، الجامعة الاسلامية. غزة، فلسطين.

22. الملاح منتهى على احمد (2005)، *درجة تحقيق معايير ادارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية في محافظات الضفة الغربية كما يراها أعضاء هيئة التدريس*، رسالة ماجيستر، تخصص ادارة تربوية، جامعة النجاح الوطنية، غزة، فلسطين.

23. نايف علوان قاسم (2009)، *إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات الآيزو9001:2000*، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

مؤشرات الجودة في معايير القبول المعتمدة في الكليات التابعة لجامعة الملك فهد للبترول والمعادن بحفر الباطن

الدكتورعادل بن عايد الشمري
جامعة الملك فهد للبترول والمعادن
قسم العلوم والدراسات العامة– المملكة العربية السعودية
drshammary@kfupm.edu.sa

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن جودة معايير القبول المعتمدة في الكليات التابعة لجامعة الملك فهد للبترول والمعادن بحفر الباطن من خلال الكشف عن علاقة الارتباط بينها وبين المعدل التراكمي للطالب مع نهاية السنة التحضيرية، ومدى قدرتها على التنبؤ بهذا المعدل، وترتيبها من حيث قوة التأثير فيه؛ باستخدام معامل الارتباط لبيرسون، وتحليل الانحدار المتعدد. وتكون مجتمع الدراسة من جميع خريجي السنة التحضيرية خلال ثلاثة أعوام دراسية مابين الفترة (2011– 2013) بلغ عددهم (239) طالباً، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين كل من نسبة الثانوية العامة ودرجة الاختبار التحصيلي ودرجة اختبار القدرات العامة كل على حده، وبين المعدل التراكمي للطالب مع نهاية السنة التحضيرية؛ كان أقواها لصالح اختبار القدرات العامة، حيث بلغ الارتباط (0.566)، يليه الاختبار التحصيلي بارتباط بلغ (0.438) وأخيراً نسبة الثانوية العامة بارتباط بلغ (0.360)، كما أسفرت النتائج عن قدرة هذه المعايير على التنبؤ بمعدل الطالب مع نهاية السنة التحضيرية، ولم يستبعد تحليل الانحدار أياً من هذه المعايير الثلاثة، حيث استطاعت تفسير ما نسبته (0.367) من التباين في المعدل التراكمي للطالب، وقد جاء اختبار القدرات العامة بالمرتبة الأولى كأقوى المعايير المؤثرة في تباين المعدل التراكمي للطالب مع نهاية السنة التحضيرية، يليه الاختبار التحصيلي، وأخيراً نسبة الطالب في الثانوية العامة .

الكلمات المفتاحية : *مؤشرات الجودة – معايير القبول – الملك فهد.*

مقدمة :-

لا تستثني الجودة الشاملة بمفهومها الصحيح أي مرحلة من مراحل العمل في منظمات الأعمال، كما أنها لا تنفك عن أي عنصر من عناصر هذه المنظمات؛ ومن هنا فإن الحديث عن الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي يجب أن ينسحب على هذه المؤسسات بجميع عناصرها، وفي كل مرحلة من مراحل العمل فيها .

وقد أكد البيان التعليمي لمؤتمر اليونسكو العالمي بشأن التعليم العالي لعام (2009) على أن الجودة هي السمة المميزة لمؤسسات التعليم العالي، وأن أي تعليم عالي يفتقد للجودة هو تعليم لا قيمة له ولا مردود، كما أكد على أهمية الربط بين الاستيعاب وتحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي، فالتعليم العالي والجودة وجهان لعملة واحدة (Philip, G, et al , 2009 ,99) .

وتعد عملية انتقاء الطلاب للدّراسة أحد مؤشرات الجودة للجامعة، كما يرى ذلك العالم الشهير سولمون (Solmon, 1981, 1987) الأمر الذي يؤكد على ضرورة الاهتمام بجودة معايير القبول الجامعي للطلبة في الجامعات كمرحلة من مراحل العمل الأولى فيها، وهي بلا شك مرحلة هامة يتم من خلالها استقطاب الطلبة بما يتواءم مع تخصصات الجامعة ومستواها العلمي وأهدافها وتطلعاتها استناداً إلى هذه المعايير المحددة مسبقاً، وهذه العملية من الصعوبة بمكان لما تحتاجه من مزيد اهتمام ودقة وموضوعية في تحديد هذه المعايير.

وفي الوقت الذي تشكل فيه المعايير الجيدة للقبول مؤشراً هاماً للجامعة في اختيار طلابها فإنها أيضا وسيلة فعّالة في تحقيق نوع من العدل والموضوعية في عملية الاختيار، خصوصاً في ظل تزايد أعداد المتقدمين للجامعة.

من جهة أخرى تمنح المعايير الجيدة للقبول مؤشراً للطالب عن مدى قدرته على مواصلة الدراسة والنجاح فيها دون تعثر؛ وهذا يسهم في الحد من إشكالية التسرب الجامعي أو طي القيد بسبب تدني المعدل التراكمي، مما يقلل الهدر في الوقت والجهد والمال، وإلى هذا الجانب أشار ثورندك وهيجن (1989) بضرورة اتخاذ قرارات موضوعية ودقيقة تستند إلى معايير جيدة توحي بقدرة الطالب على النجاح في البرنامج الذي يريد الالتحاق به .

وقد أكد عدد من الباحثين على أن قرارات القبول التي تستند إلى مجموعة من المؤشرات الدقيقة هي الوسيلة الأفضل في عملية الاختيار، وأن المؤشر الواحد أقل قدرة على التنبؤ الصحيح بمسار الطالب المستقبلي (عطية، 1423؛ Stevens,1986؛ ناصر،1982).

وإذا كانت قضية القبول والاستيعاب أحد التحديات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي، فإن التحدي الأهم هو طبيعة المهارات التعليمية والتأهيلية للطلبة التي تتطلبها المرحلة الجامعية بما يضمن مؤشرات عالية لمستوى الأداء داخل المؤسسة، وهذا ما جعل وزارة التعليم العالي السعودي تتبنى مجموعة من البرامج وتنشئ مؤسسات مستقلة لمواجهة هذه التحديات، ومن ذلك إنشاء المركز الوطني للقياس والتقويم والذي يقدّم عدداً من الاختبارات لطلبة وخريجي الثانوية العامة لتكون مقياساً مرادفاً لنتيجة الثانوية العامة في تحديد مدى قدرة الطالب على مواصلة تعليمه الجامعي في كليات وتخصصات محددة (وزارة التربية والتعليم، 2008)

وعلى الرغم من أهمية معايير القبول الجامعي للطلبة في الجامعات السعودية والتي تستند إلى ثلاثة معايير أساسية هي: النسبة في الثانوية العامة، والدرجة في الاختبار التحصيلي، والدرجة في اختبار القدرات العامة، وذلك بعد تأسيس وزارة التعليم العالي لمركز القياس والتقويم الوطني الذي يقدم هذه الاختبارات؛ إلا أننا نجد تبايناً كبيراً في النسبة المكافئة أو الموزونة التي تعطى لكل مؤشر في كل جامعة من الجامعات السعودية، إذ تحتسب بعض الجامعات نسبة موزونة للثانوية العامة تعادل (60%) من الدرجة الكلية، بينما في جامعات أخرى لا تحتسب سوى (20%) للثانوية العامة من النسبة الموزونة، ويسري هذا التفاوت أيضا على اختبار القدرات والتحصيلي، وقد يخضع هذا لاعتبارات متعددة تتعلق بقوة الجامعة ونوعية الكليات وطبيعة التخصصات العلمية فيها .

مشكلة الدراسة :

تعتمد كليات جامعة الملك فهد للبترول والمعادن بحفر الباطن ثلاثة معايير أساسية للقبول كغيرها من الجامعات السعودية وهي: النسبة في الثانوية العامة، ودرجة الاختبار التحصيلي، ودرجة اختبار القدرات العامة، وقد وزعت هذه المعايير الثلاثة وفق نسبة موزونة لكل واحد منها اعتمدتها الجامعة الأم بالظهران وطبقتها أيضا كليات الجامعة بحفر الباطن، وهي على النحو التالي: (20%) من نسبة الثانوية العامة، (50%) من نسبة الاختبار التحصيلي، (30%) من نسبة القدرات العامة، ولم يطلع الباحث على دراسة علمية تبين المستند العلمي لهذا التوزيع .

وقد نتج عن هذا التوزيع حرمان أعداد كبيرة من الطلبة في المنطقة من القبول بالرغم من كثافة أعداد الخريجين فيها من ناحية، وعدم وجود كليات تستقبل خريجي الثانوية العامة في المنطقة سوى الكليات التابعة لجامعة الملك فهد من ناحية أخرى؛ مما حدا بالكثير منهم إلى البحث عن قبول في جامعات أخرى خارج المنطقة وبعيداً عنها.

وقد يعود سبب انخفاض نسبة القبول في الكليات إلى سياسة توزيع النسبة المكافأة على هذه المعايير الثلاثة والتي حصل فيها الاختبار التحصيلي على النصيب الاكبر من النسبة الموزونة الكلية والذي بلغ (50%)، في مقابل (20%) فقط لمعدل الثانوية العامة .

ونظراً لوجود كثير من الاختلافات بين الطلبة المقبولين في جامعة الملك فهد للبترول والمعادن بالظهران وبين الطلبة المتقدمين لكليات الجامعة بحفر الباطن، والتي من أبرزها اختلاف المستوى العلمي والتحصيلي، إذ لا تقل النسبة الموزونة للقبول في الجامعة عن (80%) بينما تنخفض هذه النسبة في الكليات التابعة للجامعة بحفر الباطن إلى حدود (60%) ، وهذا بلا شك ينعكس على أداء الطالب ومسيرته الدراسية، إذ ليس من المنطق مقارنة أداءات طلاب الجامعة بالظهران بأداءات طلاب الكليات بحفر الباطن، وعليه فإن اعتماد الكليات بحفر الباطن على نفس النسبة الموزونة التي تعتمدها الجامعة ربما لا يكون مناسبا في ظل هذا الوضع. وقد يحتاج الأمر في هذه الحالة ضرورة تبني الكليات لسياسة قبول مختلفة، إضافة إلى تبني برامج داعمة ومساندة ترتقي بمستوى الطلبة إلى طموحات وتطلعات هذه الكليات، كبرامج إعداد أولية تقدم للطلبة المقبولين فيها .

وفي محاولة لاكتشاف جوانب الجودة أو القصور في معايير القبول المعتمدة في الكليات، ولدعم هذه السياسة أو تعديلها برزت الحاجة لوجود دراسة علمية متخصصة تحاول اكتشاف مدى جودة هذه المعايير وموضوعيتها ودقتها في اختيار الطلبة للدراسة في الكليات؛ من خلال الكشف عن قوة العلاقة بينها وبين المعدل التراكمي للطالب بعد انتهاء السنة التحضيرية، كما تحاول تحديد أهمية كل معيار منها في عملية القبول، وذلك للوصول إلى تحديد دقيق وموضوعي لنسبة كل منها في الدرجة الموزونة للقبول. ويمكن صياغة أسئلتها على النحو التالي :-

1. هل هناك علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين المعدل التراكمي للطالب مع نهاية السنة التحضيرية وبين معايير القبول المعتمدة (نسبة الثانوية العامة، ودرجة الاختبار التحصيلي، ودرجة اختبار القدرات العامة) ؟
2. هل يمكن التنبؤ بمعدل الطالب التراكمي مع نهاية السنة التحضيرية من خلال تحصيله في الثانوية العامة، واختبار القدرات، والاختبار التحصيلي ؟
3. ما ترتيب معايير القبول المعتمدة في قوة تنبؤها بتقدم الطلاب في السنة التحضيرية ؟

- **أهداف الدراسة :-**

تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :-

1. الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين المعدل التراكمي للطالب في السنة التحضيرية ومعايير القبول .
2. الكشف عن قدرة معايير القبول المعتمدة في الكليات على التنبؤ بالمعدل التراكمي للطلاب مع نهاية السنة التحضيرية .
3. تعرف ترتيب معايير القبول حسب قوتها في تفسير تقدم الطلاب في السنة التحضيرية .
4. تقديم بعض التوصيات المتعلقة بعملية قبول الطلاب في الكليات .

- **أهمية الدراسة :-**

تبرز أهمية الدراسة فيما تقدمه من نتائج حول جودة معايير القبول الجامعي المعتمدة في الكليات التابعة لجامعة الملك فهد للبترول والمعادن بحفر الباطن ومدى قدرتها على التنبؤ بقدرة الطالب على مواصلة الدراسة والتقدم بها، ومن ثم اتخاذ القرارات المناسبة حيال الاستمرار بهذه المعايير أو تعديلها وفق النتائج المقدمة .

- **حدود الدراسة :-**

طبقت الدراسة على طلاب الكليات التابعة لجامعة الملك فهد للبترول والمعادن بحفر الباطن، ونظرا لقلة عدد الطلبة فقد اعتمدت الدراسة جميع الطلبة الذين أنهوا السنة التحضيرية بنجاح خلال الأعوام الدراسية الثلاثة من 2011 وحتى نهاية العام الدراسي 2013 .

- **مصطلحات الدراسة :-**

- **مؤشرات الجودة في معايير القبول :** مجموعة الأدلة التي تثبت صلاحية معايير القبول وقدرتها على التفسير الصحيح لتقدم الطلاب في الدراسة مستقبلا. وتتحدد في هذه الدراسة بمجموعة القيم الإحصائية الناتجة عن العلاقات الارتباطية بين معايير القبول والمعدل التراكمي للطالب مع نهاية السنة التحضيرية .
- **معايير القبول :** هي مجموعة المقاييس التي تعتمدها الكليات للقبول من خلال تشكيل درجة كلية من مجموع هذه المقاييس وفق نسبة موزونة لكل مقياس. وتشمل هذه المعايير:

1. **نسبة الثانوية العامة .**
2. **اختبار القدرات العامة :** وهو اختبار يقدمه مركز القياس والتقويم بوزارة التعليم العالي يقيس القدرة التحليلية والاستدلالية للطالب في جزأين، أحدهما لفظي والآخر كمي. ويعتمد هذا الاختبار على القدرات العقلية التي تنمو وتتطور بالاجتهاد الخاص والعمل العقلي المستمر عبر السنين، سواء في المدرسة أم في الحياة العامة، فهو لا يعتمد اعتماداً مباشراً على المعلومة المجردة (الغامدي،2007).
3. **درجة الاختبار التحصيلي :** تركز أسئلة اختبار التحصيل الدراسي على المفاهيم العامة في مواد القسم العملي: الرياضيات والفيزياء والأحياء والكيمياء واللغة الإنجليزية، وتتفاوت الأسئلة في طبيعة تركيزها على المستويات المعرفية (موقع المركز الوطني للقياس والتقويم، 1435).

- **الدراسات السابقة :-**

نالت معايير القبول الجامعي اهتمام العديد من الباحثين، وذلك لما لها من أهمية ودور كبير في ترشيد القبول الجامعي وتوجيهه وفق أهداف التعليم العالي، ووفق إمكانات وقدرات الطلاب والجامعة معاً. وسيعرض الباحث أهم الدراسات التي تناولت هذا الموضوع على اختلاف معايير القبول المستخدمة في كل دراسة منها .

ففي دراسة لمينق (Manning,1992) أجراها على طلاب جامعة ولاية أوكلاهوما بانهاندل حول إمكانية التنبؤ بمعدل الطالب التراكمي في السنة الأولى من الجامعة من خلال معدل الثانوية العامة ودرجة اختبار الاستعداد (ACT) . حيث توصلت الدراسة إلى أن الطلاب أصحاب المعدلات المرتفعة في الثانوية العامة يحصلون على معدلات أعلى في السنة الأولى من الجامعة أكثر من أولئك الطلاب الذين حصلوا على درجات عالية في اختبار الاستعداد (ACT) ، وأن درجة الثانوية العامة تعد مؤشراً جيداً لنجاح الطالب في الجامعة أكثر من اختبار الاستعداد .

كما أجرى سادلر وتاي (Sadler & Tai, 2001) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين معدلات الطالب في مادة الفيزياء في المرحلة الثانوية ومدى نجاحه في دراسة مساق الفيزياء في السنة الجامعية الأولى، حيث بلغت عينة الدراسة (1993) طالباً يدرسون في (18) جامعة أمريكية. وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة الكشف عن وجود علاقة قوية بين معدل الطالب في مادة الفيزياء في الثانوية العامة وبين نتيجة تحصيله في مساق الفيزياء في الجامعة، حيث يعد ذلك مؤشراً تنبؤياً قوياً على تحصيله الدراسي في مساق الفيزياء بالجامعة .

وفي دراسة للنجار (2001) هدفت إلى التعرف على القيمة التنبؤية لمعايير القبول بجامعة الملك فيصل، وطبقت على عينة عشوائية مكونة من (1430) طالبًا وطالبة، وكان من أهم نتائجها أن أهم المتغيرات التي تتنبأ بنجاح الطالب في الجامعة بصفة عامة هي درجات اختبار القبول، ومجموع الدرجات في شهادة الثانوية العام، حيث كان الارتباط دالا، وكان التباين الذي يفسره كل منهما على التوالي (0.057) و (0,064) . وقد أشارت النتائج إلى أن هذه النسبة تبدو ضعيفة ولا تعطي اختبار القبول أو مجموع درجات شهادة الثانوية أهمية في تفسير التباين في الأداء الجامعي اللاحق، وإن كان اختبار القبول يفسر نسبة أكبر من هذا التباين.

من جهته قام البنّاي وزملاؤه (2004) بدراسة عن القيمة التنبؤية لمعايير القبول المستخدمة بجامعة قطر وعلاقتها بالمعدل التراكمي للطالب، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط قوية بين نسبة الثانوية والمعدل التراكمي بلغت (88%) .

وفي دراسة عن القيمة التنبؤية لمعايير القبول في جامعة الملك فهد للبترول والمعادن قامت أمل السيف (1425هـ) بدراستها التي هدفت إلى الكشف عن قدرة معايير القبول على التنبؤ بالمعدل التراكمي للطالب في السنة الأولى من الدراسة، ومعرفة الأهمية النسبية لكل معيار منها، وقد تمثلت هذه المعايير بمعدل الثانوية العامة، واختبار (رام-1)، واختبار (رام-2)، ومعدل السنة التحضيرية . وقد أبرزت النتائج أن أعلى ارتباط بين هذه المعايير وبين المعدل التراكمي للطالب في سنته الدراسية الأولى كان لصالح معدل السنة التحضيرية وبلغ 0.589 ، تليه في الارتباط نسبة الثانوية العامة، ثم اختبار (رام-1) الذي جاء بارتباط ضعيف، بينما استبعد اختبار (رام-2) من معادلة الانحدار.

من جانبه قام دولاند ميفر (Donald, G, Meagher, 2005) بدراسة هدفت لفحص صلاحية اختبار القبول في كلية الصيدلة للتنبؤ بمعدل الطلاب التراكمي في السنوات الدراسية الأربعة من برامج الصيدلة، حيث بينت الدراسة وجود علاقة طردية بين نتيجة اختبار القبول في كلية الصيدلة (PCAT) وبين معدل الطالب التراكمي في الجامعة، مما يؤكد بأن هذا الاختبار يعد مؤشراً جيدا للتنبؤ بنجاح الطالب في كلية الصيدلة .

أما الغامدي (2007) فقد قام بدراسة حول القيمة التنبؤية لاختبار القدرات ومعدل الثانوية كمعايير قبول للطلاب في جامعة أم القرى، من خلال الكشف عن العلاقة بين هذه المعايير والمعدلات الفصلية والتراكمية لعينة من الطلاب بلغت (1672) طالباً، حيث بينت الدراسة وجود علاقة دالة إحصائياً بين معايير القبول وهذه المعدلات، وأن أهم هذه المعايير تنبؤاً بالنجاح واستمرار الطالب بالدراسة هو معدل الثانوية العامة، كما أن اختبار القدرات العامة يعد معياراً جيداً للتنبؤ بالنجاح الأكاديمي وخاصة في المجالات الأدبية، بينما يحتاج هذا الاختبار إلى تطوير في الأقسام العلمية، إذ أظهرت النتائج ضعف الارتباط بينه وبين المعدلات التراكمية للطالب.

وفي ذات السياق قدم إبراهيم (Ibrahim, Alwan, 2009) دراسة بعنوان " الارتباط بين درجات اختبارات المدرسة الثانوية والقدرات والتحصيلي، والتقدم الأكاديمي في السنوات الأولى في كلية العلوم الصحية"، حيث طبقت الدراسة على طلاب كلية العلوم الصحية في كل من جامعة الملك سعود وجامعة الملك عبد العزيز، وكان من أبرز نتائج الدراسة وجود ارتباط قوي بين التقدم الأكاديمي في السنوات الأولى وكل من درجات الاختبار لتحصيلي واختبار القدرات واختبار الثانوية العامة بالترتيب التالي: (0.96)- (0.93) -(0.87) .

ومن بين الدراسات التي تناولت العلاقة بين المعدل التراكمي الجامعي من جهة ومعدل الثانوية العامة ودرجة الرياضيات ومادتي التفاضل والتكامل من جهة أخرى دراسة المقدادي (2009) والتي طبقت على طالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة، حيث بينت الدراسة أن العلاقة الأقوى مع المعدل التراكمي كانت لصالح معدل الطالبة في الثانوية، حيث بلغت العلاقة (0.59) عند مستوي دلاله (0.05 %).

كما قام الشهري (2011) بدراسة تهدف إلى الكشف عن القيمة التنبؤية لمعايير القبول المستخدمة في جامعة الطائف والتي تمثلت بنسبة الثانوية العامة، واختبار القدرات، والاختبار التحصيلي، حيث بينت نتائج الدراسة أن معيار نسبة الثانوية العامة يحتل المرتبة الأولى، إذ يفسر بمفرده مربع معامل ارتباط مقداره (0.231)، تلاه معيار الاختبار التحصيلي حيث فسرا معاً مربع معامل ارتباط مقداره (0.284)، ثم معيار اختبار القدرات الذي فسر مع سابقيه مربع معامل ارتباط مقداره (0.297) .

وفي دراسة طبقت في جامعة الملك سعود قام الزامل (2012) بدراسة تهدف إلى الكشف عن قدرة معايير القبول على التنبؤ بالتقدم الأكاديمي لطلاب السنة التحضيرية بالجامعة حيث شملت الدراسة (8943) طالباً وطالبة في السنة التحضيرية. وقد أسفرت النتائج عن وجود معامل ارتباط ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين كل من درجات الاختبار التحصيلي ودرجات الثانوية العامة ودرجات اختبار القدرات كل على حدة، وبين المعدل التراكمي للطلبة في السنة التحضيرية ، وقد برزت قدرة الاختبار التحصيلي على التنبؤ بنسبة (34.4%) للطلاب وبنسبة (25.8%) للطالبات ، وقدرة الاختبار التحصيلي ودرجات الثانوية العامة معا على التنبؤ بنسبة (39.8%) للطلاب ونسبة (34.8%) للطالبات، وقدرة درجات اختبارات التحصيلي والثانوية العامة والقدرات مجتمعة على التنبؤ بنسبة (41.5%) للطلاب ونسبة (38.2%) للطالبات. ولم يستبعد تحليل الانحدار أياً من معايير القبول في التنبؤ بمعدل الطلبة في السنة التحضيرية .

وفي جامعة القدس المفتوحة قام صباح (2013) بدراسة هدفت إلى تعرف القيمة التنبؤية لمعايير القبول المستخدمة في الجامعة، والمتمثلة بمعدل الطالب ودرجته في اللغة الإنجليزية في الثانوية العامة، ودرجتيه في مساقي اللغة الانجليزية (1)، واللغة الإنجليزية (2) بالمعدل التراكمي الجامعي التخصصي في تخصص اللغة الانجليزية. وقد تكونت عينة الدراسة من (205) طالباً وطالبة.

وجاءت أبرز نتائج الدراسة تشير إلى أن هناك ثلاثة معايير لها أهمية في التنبؤ بمعدل الطالب التراكمي التخصصي هي على الترتيب : درجة مساق اللغة الإنجليزي (2)، حيث فسر وحده (45.7%) من التباين، يليه معدل الثانوية العامة، ثم درجة مساق اللغة الإنجليزية (1).

من جهته قام باشيوة (2014) بدراسة بعنوان "المؤشرات التنبؤية الدالة عن جودة معايير القبول المستخدمة في السنة التحضيرية بجامعة حائل"، وقد بينت نتائج الدراسة أن علاقات الارتباط بين معايير القبول المعتمدة وهي نسبة الثانوية العامة، ودرجة اختبار القدرات العامة، ودرجة الاختبار التحصيلي من جهة؛ والمعدل التراكمي من جهة أخرى كانت لصالح الاختبار التحصيلي في المرتبة الأولى عند الطلاب والطالبات معا بارتباط مقداره (0.48) للطلاب، و(0.56) للطالبات ، ثم تلاه نسبة الثانوية العامة حيث فسر لوحده ارتباط مقداره (0.47) و(.51) على التوالي للطلاب والطالبات ويحتل المرتبة الثانية عند الطلاب والثالثة عند الطالبات، وأخيرا اختبار القدرات العامة الذي فسر مع سابقيه معامل ارتباط مقداره (0.46) و (0.55) محتلا المرتبة الثالثة عند الطلاب والثانية عند الطالبات . وقد أكدت الدراسة على أهمية نسبة الثانوية العامة كمعيار للقبول على الرغم من أن العلاقات الناتجة ليست ذات دلالة إحصائية عالية .

- **تعقيب على الدراسات السابقة :-**

من خلال استعراض الدراسات ذات الصلة بموضوع هذه الدراسة يتبين ما يلي :-

- أهمية تحديد معايير القبول المناسبة التي تستطيع التنبؤ بقدرة الطالب على النجاح والدراسة الجامعية مما يوفر الكثير من الجهد والوقت والتكلفة على الجامعة والطالب معا .
- أن هناك اتفاق في نتائج الدراسات السابقة على وجود ارتباط بين أداء الطالب السابق والمتمثل بمعدل الثانوية العامة، والمعدل التراكمي له، حيث جاء في المرتبة الأولى في كل الدراسات السابقة التي تم الرجوع لها من بين مجموعة مختلفة من المعايير كاختبارات القبول ، واختبارات الاستعداد (ACT) و(SAT) ، والاختبار التحصيلي، واختبار القدرات العامة؛ عدا دراسة العلوان (2009) حيث تقدم عليه معياري التحصيلي والقدرات وبنسبة طفيفة، وكذلك دراسة الزامل (2012) وباشيوة (2014) الذي وضعاه في المرتبة الثانية بعد درجات التحصيلي .
- بينت الدراسات السابقة أهمية تعدد معايير القبول في اختيار الطلاب مما يعطي موثوقية أكبر في التنبؤ بالمعدل التراكمي للطالب وقدرته على السير في الدراسة بشكل جيد .

ومن هنا جاءت هذه الدراسة لبيان دور وجودة المعايير المعتمدة للقبول ومن بينها معدل الثانوية العامة الذي تتفاوت نسبة اعتماده بين الجامعات السعودية كمعيار للقبول، إذ تتراوح هذه النسبة بين احتساب (20%) له فقط كما هو الحال في جامعة الملك فهد للبترول والمعادن والكليات التابعة لها بحفر الباطن والتي هي محل هذه الدراسة، ونسبة (60%) في جامعات أخرى بالمملكة. وتأمل هذه الدراسة أن تقدم نتائج يمكن أن تدعم قرارات القبول المعتمدة بما يحقق الاختيار الصحيح والسليم في عملية القبول تحقيقا لأهداف الجامعة ورسالتها ورؤيتها المستقبلية .

- **منهج الدراسة وإجراءاتها :-**

أولا – منهج الدراسة :-

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على دراسة العلاقة بين مجموعة من المتغيرات، والتي تمثلت في هذه الدراسة بالتالي : معدل الثانوية العامة، ودرجات الاختبار التحصيلي، ودرجات اختبار القدرات العامة، وهي تمثل المتغيرات المستقلة. أما المتغير التابع فهو: المعدل التراكمي للطالب مع نهاية السنة التحضيرية .

وقد تم استيراد البيانات الخاصة بالدراسة من خلال عمادة القبول والتسجيل بالكليات، وهي :-

- النسبة المئوية للطالب في الثانوية العامة .
- درجات الطالب في الاختبار التحصيلي (نسبة مئوية).
- درجات الطالب في اختبار القدرات العامة (نسبة مئوية).
- المعدل التراكمي للطالب مع نهاية السنة التحضيرية.

ثانيا – مجتمع الدراسة :-

يمثل مجتمع هذه الدراسة الطلاب الملتحقين بالكليات التابعة لجامعة الملك فهد للبترول والمعادن بحفر الباطن ونظرا لاقتصار القبول في الكليات على الطلاب الذكور من خريجي الثانوية العامة في قسمها العلمي فقط ؛ فقد تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب الذكور الذين التحقوا بالكليات التابعة لجامعة الملك فهد للبترول والمعادن بحفر الباطن بعد حصولهم على الثانوية العامة القسم العلمي والذين أنهوا السنة التحضيرية بنجاح مابين الفترة (2011-2013) .

ثالثا- عينة الدراسة :-

نظرا لصغر حجم مجتمع الدراسة فقد اعتمد كامل حجمه كعينة للدراسة، وقد بلغ العدد النهائي للطلاب الذين اجتازوا السنة التحضيرية بنجاح (239) طالباً .

رابعا- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة :-

استخدمت الدراسة البرنامج الإحصائي SPSS ، واعتمدت الأساليب الإحصائية التالية للإجابة عن أسئلتها:-

- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation للكشف عن الارتباط بين معايير القبول المعتمدة والمعدل التراكمي للطالب .
- تحليل الانحدار المتعدد المتدرج Stepwise Multiple Regression Analysis لمعرفة أهم معايير القبول تنبؤاً بتحصيل الطالب وترتيبها وفق قوة التأثير .

- **نتائج الدراسة ومناقشتها :-**

أولا – النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للدراسة :-

هل هناك علاقة ارتباط دالة إحصائيا بين المعدل التراكمي للطالب مع نهاية السنة التحضيرية وبين معايير القبول المعتمدة (نسبة الثانوية العامة، ودرجة الاختبار التحصيلي، ودرجة اختبار القدرات العامة) ؟

يشير الارتباط إلى وجود علاقة بينية بين متغيرين ليست بالضرورة أن تكون علاقة سببيه، إنما يشير إلى أن احد المتغيرين يقترن بتغيرات متناسبة معه في المتغير الثاني (الكيلاني،2007)، وللكشف عن العلاقة الارتباطية بين المعدل التراكمي للطالب مع نهاية السنة التحضيرية وبين معايير القبول المعتمدة تم اعتماد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) الذي يعطي تعبيراً مقبولاً لعلاقة متغير بآخر، وقد بينت نتائج التحليل وجود علاقة ارتباط إيجابية كما في جدول (1) بين المعدل التراكمي للطالب مع نهاية السنة التحضيرية وبين معايير القبول المستخدمة في الكليات التابعة لجامعة الملك فهد للبترول والمعادن بحفر الباطن، مما يعني أن جميع هذه المعايير تؤثر في المعدل التراكمي للطالب، وهو ما يؤكد أهميتها في التنبؤ بهذا المعدل وإن اختلفت نسبة التأثير لكل منها . ويمكن بيان هذه العلاقات الارتباطية على النحو التالي :-

- وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين متغير درجة اختبار القدرات العامة والمعدل التراكمي للطالب مع نهاية السنة التحضيرية بلغت (0.566)، واحتل المرتبة الأولى كأعلى ارتباط من بين معايير القبول الثلاثة .
- وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين متغير درجة الاختبار التحصيلي والمعدل التراكمي للطالب مع نهاية السنة التحضيرية بلغت (0.438)، وجاء بالمرتبة الثانية بعد درجة اختبار القدرات.
- وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين متغير نسبة الثانوية العامة والمعدل التراكمي للطالب مع نهاية السنة التحضيرية بلغت (0.360)، وجاء بالمرتبة الأخيرة من بين المعايير الثلاثة .
- أظهرت نتائج التحليل وجود علاقة بينية جيدة بلغت (0,536) بين درجة اختبار القدرات ودرجة الاختبار التحصيلي، بينما كانت العلاقة أقل بين درجة الاختبار التحصيلي ونسبة الثانوية العامة إذ بلغت (0.381)، وأخيراً جاءت أضعف العلاقات بين درجة الاختبار التحصيلي ونسبة الثانوية العامة حيث بلغت (0.259).

وتؤكد هذه النتيجة على أهمية اختبار القدرات العامة الذي حصل على أعلى ارتباط من بين المعايير المعتمدة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى تشابه محتوى السنة التحضيرية مع محتوى اختبار القدرات حيث تعتمد السنة التحضيرية اكساب الطالب مجموعة من المهارات المتعددة في اللغة الإنجليزية والرياضيات والفيزياء... كما يمكن أن يعزى تراجع ارتباط نسبة الثانوية العامة بالمعدل التراكمي للطالب إلى المرتبة الثالثة إلى عدم التزام مدارس التعليم العام بالتقويم الحقيقي للطالب ومنحه درجات عالية لا تعبر عن المستوى الحقيقي له بحجة إعطائه فرصة للقبول الجامعي .

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العلوان (2009) التي أجريت على طلاب كلية العلوم الصحية في كل من جامعة الملك سعود وجامعة الملك عبد العزيز، حيث جاء ترتيب المعايير الثلاثة متفق مع نتائج هذه الدراسة.

بينما لم تتفق هذه الدراسة في ترتيب هذه المعايير مع أي دراسة أخرى بما فيها دراسة السيف (1425) التي أجريت في جامعة الملك فهد الأم التي تتبع لها كليات حفر الباطن حيث وضعت معدل الثانوية العامة بالمرتبة الثانية بعد معدل السنة التحضيرية في ارتباطه بمعدل السنة الدراسية الأولى بعد التحضيرية، ويمكن أن يعزى هذا الاختلاف بين نتائج الدراسة في الجامعة الأم بالظهران وبين الكليات التابعة لها في حفر الباطن إلى اختلاف النسبة الموزونة للقبول في كلا المقرين، إذ لا تقل النسبة الموزونة للقبول في الجامعة عن (80%) بينما تنخفض هذه النسبة في الكليات التابعة للجامعة بحفر الباطن إلى حدود (60%) بالرغم من تشابه التخصصات الدراسية وقوتها العلمية في كلا الجانبين .

كما تختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة البناي وزملائه (2004)، والغامدي (2007) والمقدادي (2009)، والشهري (2011) وجميعها وضعت معدل الثانوية العامة في المرتبة الأولى في ارتباطها بالمعدل التراكمي للطالب. أما ما يتعلق بترتيب معيار الاختبار التحصيلي وظهوره في المرتبة الأولى فقد اتفقت الدراسة مع نتائج عدد من الدراسات في هذا الترتيب كدراسة العلوان (2009)، ودراسة الزامل (2012)، ودراسة باشيوة (2014) .

ويمكن أن يعزى اختلاف نتائج الدراسات السابقة في ترتيب هذه المعايير إلى مجموعة من الامور أهمها اختلاف طبيعة الدراسة في كل جامعة، واختلاف طبيعة التخصصات الدراسية ذاتها، بالإضافة إلى تدني مستويات جودة التعليم العام في مرحلة الثانوية والذي له

تأثير كبير على مستوى الطالب الدراسي في المرحلة الجامعية، حيث يتضح من نتائج الدراسات السابقة وجود علاقة عكسية بين الارتباط بمعدل الثانوية العامة وتاريخ إجراء الدراسة، إذ كلما كانت الدراسة حديثة كلما قل الارتباط بين المعدل التراكمي ومعدل الثانوية العامة، وقد يكون ذلك مؤشراً إلى ضعف جودة التعليم العام في مرحلة الثانوية وانحدار مستواه .

جدول (1)

معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لقياس العلاقة بين معايير القبول والمعدل التراكمي للطلاب

المتغيرات	المعدل التراكمي	نسبة الثانوية	درجة اختبار القدرات	درجة الاختبار التحصيلي
المعدل التراكمي	1	0, 360 **	0,566 **	0,438 **
نسبة الثانوية	-	1	0,381**	0,259 **
درجة القدرات العامة	-	-	1	0,536 **
درجة الاختبار التحصيلي	-	-	-	1

**** الارتباط دال إحصائيا عند مستوى أقل من 0,01**

ثانيا- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة :-

هل يمكن التنبؤ بمعدل الطالب التراكمي مع نهاية السنة التحضيرية من خلال تحصيله في الثانوية العامة، واختبار القدرات، والاختبار التحصيلي ؟

استخدمت الدراسة أسلوب تحليل الانحدار المتعدد المتدرج Stepwise Multiple Regression Analysis بهدف الإجابة عن سؤالها الثاني المتعلق بقدرة المتغيرات المستقلة الثلاثة على التنبؤ بمعدل الطالب التراكمي مع نهاية السنة التحضيرية، وبينت نتائج الاختبار أن جميع المتغيرات الثلاثة (نسبة الثانوية العامة، واختبار القدرات العامة، والاختبار التحصيلي) قد دخلت في معادلة الانحدار، وأن لها القدرة على التنبؤ بمعدل الطالب التراكمي مع نهاية السنة التحضيرية، ولم يستبعد الاختبار أي من المتغيرات الثلاثة. وقد جاءت نتائج اختبار (F) التي بلغت (45.431) تدعم هذه النتيجة، كما يبينه جدول (2)، حيث جاءت دالة عند مستوى دلالة (0.01) مما يعني أن جميع المتغيرات المستقلة تساهم بصورة دالة في التنبؤ بمعدل الطالب في السنة التحضيرية .

وتتفق هذه النتيجة مع معظم نتائج الدراسات السابقة التي لم تستثن أي من معايير القبول الثلاثة في قدرتها على التنبؤ بمعدل الطالب التراكمي مع نهاية السنة التحضيرية أو السنة الدراسية الأولى، مع الاختلاف بين هذه الدراسات في درجة قوة هذا التنبؤ.

جدول (2)

قيمة F في تحليل تباين الانحدار المتعدد للكشف عن المتغيرات التي تسهم في التنبؤ بالمعدل التراكمي للطلاب

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	المعنوية
الانحدار	57.560	3	19.187	45.431	.000[c]
البواقي	99.245	235	.422		
المجموع	156.805	238			

ثالثا- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث للدراسة :-

ما ترتيب معايير القبول المعتمدة في قوة تنبؤها بتقدم الطلاب في السنة التحضيرية ؟

لتعرف ترتيب معايير القبول المعتمدة في الكليات التابعة لجامعة الملك فهد للبترول والمعادن بحفر الباطن في قوة التنبؤ بمعدل الطالب التراكمي مع نهاية السنة التحضيرية تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج Stepwise Multiple Regression Analysis للكشف عن أقوى المتغيرات الثلاثة تنبؤاً بمعدل الطالب في السنة التحضيرية.

ويعتمد هذا الأسلوب إدراج أقوى المتغيرات المستقلة التي تتنبأ بمعدل الطالب مع نهاية السنة التحضيرية في الخطوة الأولى، ثم يتم إدراج المتغير الثاني من حيث القوة في التنبؤ بالمعدل، وهكذا الثالث حتى يتم إدراج كل المتغيرات التي تسهم في التنبؤ بالمعدل التراكمي للطالب مع نهاية السنة التحضيرية (آري ،2004).

وقد جاءت النتائج تبين كما في جدول (3) أن نموذج تحليل الانحدار والذي يتضمن جميع المتغيرات المستقلة يفسر تغيَر مقداره (36.7%) من تباين المعدل التراكمي للطالب .

وقد بينت نتائج التحليل أن أقوى المتغيرات المستقلة تنبؤاً بمعدل الطالب هو (درجة اختبار القدرات) حيث قام الاختبار

بإدراجه في الخطوة الأولى، وفي الخطوة الثانية قام الاختبار بإدراج متغير (درجة الاختبار التحصيلي) ليحتل المرتبة الثانية في قدرته على التنبؤ بمعدل الطالب التراكمي مع نهاية السنة التحضيرية، ثم تم إدراج متغير (نسبة الثانوية العامة) ليأخذ المرتبة الثالثة والأخيرة في قوة قدرته على التنبؤ بمعدل الطالب مع نهاية السنة التحضيرية .

ولمعرفة نسبة التأثير (التباين) لكل متغير تم استخراج معامل التحديد المعدل لكل متغير باستخدام نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج كما في الجدول (3)، حيث بينت نتائج التحليل أن أهم معيار للتنبؤ بمعدل الطالب التراكمي كان (درجة اختبار القدرات العامة) حيث فسر وحده ما نسبته (31.8%) من التباين في المعدل التراكمي، تلاه درجة الاختبار التحصيلي الذي فسر مع درجة اختبار القدرات العامة ما نسبته (34.1%)، وأخيرا نسبة الثانوية العامة التي فسرت مع درجة اختبار القدرات العامة ودرجة الاختبار التحصيلي معاً ما نسبته (35.9%) من التباين في المعدل التراكمي .

جدول (3)

نموذج الانحدار الخطي المتدرج لمعايير القبول المفسرة للمعدل التراكمي للطلاب

م	المستقلة	(R) معامل الارتباط	(R^2) مربع معامل الارتباط	معامل التحديد المعدل	الخطأ المعياري للتنبؤ
1	**اختبار القدرات**	0,566	0,321	0.318	0,670
2	**اختبار القدرات والاختبار التحصيلي**	0,588	0,346	0.341	0,659
3	**اختبار القدرات والاختبار التحصيلي ونسبة الثانوية العامة**	0,606	0,367	0.359	0.649

وبناء على هذه النتائج فإن ترتيب المعايير التي تسهم في التنبؤ بالمعدل التراكمي للطالب مع نهاية السنة التحضيرية هي على الترتيب: درجة اختبار القدرات العامة ثم درجة الاختبار التحصيلي وأخيراً نسبة الثانوية العامة .

كما أفادت نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج Stepwise Multiple Regression Analysis كما في الجدول (4) في بيان تأثير المتغيرات المستقلة وفق قيم (بيتا)، حيث بينت أن تغير كل درجة معيارية لاختبار القدرات العامة يسهم في تغيير الدرجة المعيارية للمعدل التراكمي للسنة التحضيرية بمقدار(0.412)، وأن تغير كل درجة معيارية للاختبار التحصيلي يسهم في تغيير الدرجة المعيارية للمعدل التراكمي للسنة التحضيرية بمقدار (0.176)، وأن تغير كل درجة معيارية لنسبة الثانوية العامة يسهم في تغيير الدرجة المعيارية للمعدل التراكمي للسنة التحضيرية بمقدار (0.157)، كما بينت النتائج أن تأثير هذه المتغيرات الثلاثة جاءت دالة عند مستوى دلالة (0.001) مما يؤكد عدم استبعاد أي منها في التنبؤ بالمعدل التراكمي للسنة التحضيرية .

جدول (4)

معاملات الانحدار الجزئية وقيمة t ومستوى الدلالة

المتغيرات المستقلة	ثابت التنبؤ	الخطأ المعياري	بيتا B	قيمة t	المعنوية
درجة اختبار القدرات	.048	.007	.412	6.406	.000
درجة الاختبار التحصيلي	.024	.008	.176	2.853	.005
نسبة الثانوية العامة	.021	.007	.157	2.795	.006
ثابت الانحدار	-4.880-	.718		-6.798-	

- **استنتاجات وتوصيات الدراسة :-**

توصلت الدراسة لمجموعة من الاستنتاجات يمكن عرضها كالتالي:-

1- أظهرت نتائج معاملات الارتباط بين معايير القبول الثلاثة والمعدل التراكمي مع نهاية السنة التحضيرية للطلاب وجود علاقة ارتباط إيجابية، حيث حصل اختبار القدرات العامة على أفضل علاقة ارتباط بلغت (0.566) واحتل المرتبة الأولى من بين المعايير الثلاثة، كما جاءت علاقة الاختبار التحصيلي بالمعدل التراكمي بدرجة متوسطة حيث بلغت (0.438)، بينما بلغت علاقة الارتباط بين نسبة الثانوية والمعدل التراكمي (0.360) .

2- أظهرت نتائج الدراسة قدرة جيدة لمعايير القبول المستخدمة على التنبؤ بالمعدل التراكمي للطالب، حيث لم تستبعد نتائج التحليل أي من المعايير الثالثة، وجاءت نسبة التفسير الكلية

لهذه المعايير مجتمعة (0.367). وهي نسبة تدعم أهمية هذه المعايير في قرارات قبول الطلاب.

3- أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تفاوت في ترتيب معايير القبول الثلاثة حسب نسبة التفسير للمعدل التراكمي جاءت كالتالي: -

أولاً- درجة اختبار القدرات.

ثانياً- درجة الاختبار التحصيلي .

ثالثاً- نسبة الثانوية .

4- أظهرت نتائج الدراسة أهمية اختبار القدرات من خلال ارتباطه بالمعدل التراكمي للطالب وقدرته منفرداً على تفسير ما نسبته (31.8%) من التباين في المعدل التراكمي .

أما أبرز توصيات الدراسة فيمكن عرضها وفق ما توصلت إليه الدراسة من نتائج وفي إطار حدودها على النحو التالي :-

1- استمرارية اعتماد المعايير الحالية للقبول في الكليات وفق نسب مكافئة تتناسب ونتائج الدراسة ومن خلال توزيع النسبة المكافئة لهذه المعايير وفق نتائج الدراسة الحالية .

2- زيادة الوزن النسبي لاختبار القدرات العامة في النسبة المكافئة أو الموزونة لحصولها على أعلى نسبة تنبؤ بمعدل الطالب مع نهاية السنة التحضيرية في الكليات التابعة لجامعة الملك فهد للبترول والمعادن بحفر الباطن، والأخذ في الاعتبار النسبة الموزونة التي تم قبول الطلاب عندها وذلك لاختلاف مستويات الطلاب باختلاف النسبة الموزونة للقبول.

3- ترتيب النسب لكل معيار وفق ترتيب ارتباطها بالمعدل التراكمي وقدرتها التنبؤية على تفسير التباين في المعدل التراكمي بناء على نتائج هذه الدراسة. والتي يقترح الباحث أن تكون هذه النسب لكل معيار كما في الجدول (5) .

جدول(5)

التوزيع المقترح للنسب المكافئة لمعايير القبول المعتمدة في الكليات التابعة لجامعة الملك فهد للبترول والمعادن بحفر الباطن

م	الدرجة	النسبة %
1	درجة اختبار القدرات	% 40
2	درجة الاختبار التحصيلي	% 30
3	نسبة الثانوية العامة	% 30

4- ضرورة اهتمام وزارة التربية والتعليم بتطوير مناهج التعليم العام، والتركيز على تنمية القدرات العقلية المختلفة لدى الطالب بالشكل الذي يساعده على النجاح ومواصلة التعلم .

5- إجراء دراسات أوسع وأشمل على مستوى جامعات المملكة للكشف عن العلاقات الارتباطية بين هذه المعايير وبين معدلات الطالب في سنوات الدراسة المتقدمة ومدى قدرتها على التنبؤ بمعدل الطالب، وتعرف اختلاف هذه الارتباطات باختلاف التخصصات والكليات والجامعات والنسب الموزونة للقبول في كل جامعة .

- **المراجع العربية :-**

1. آري، دونالد. (2004). **مقدمة للبحث في التربية** . دار الكتاب الجامعي، العين: الإمارات العربية المتحدة. ترجمة سعد الحسيني .
2. با شيوة، لحسن عبد الله . (2014). المؤشرات التنبؤية الدالة عن جودة معايير القبول المستخدمة في السنة التحضيرية بجامعة حائل. **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي،7** (15)، 35- 51.
3. البنّاي، نصره؛ وبلحاضي وفاء؛ والخولي محمد. (2004). القيمة التنبؤية لمعايير القبول المستخدمة بجامعة قطر وعلاقتها بالمعدل التراكمي الجامعي . **مركز البحوث رقم (223)** ، جامعة قطر .
4. ثورندايك، روبرت. وهيجن، إليزابيث (1989). **القياس والتقويم في علم النفس والتربية**. الأردن: مركز الكتاب الأردني .
5. الزامل، محمد عبد الله . (2012). قدرة معايير القبول على التنبؤ بالتقدم الأكاديمي لطلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود. **مجلة رسالة الخليج العربي،** (126) ، 157-213 .
6. السيف، أمل بنت عبد الله .(1425هـ). **القيمة التنبؤية لمعايير القبول في جامعة الملك فهد للبترول والمعادن.** رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية – جامعة الملك سعود .
7. صباح، عبد الهادي وجيه. (2013). القيمة التنبؤية لمعايير القبول المستخدمة في جامعة القدس المفتوحة

بالمعدل التراكمي الجامعي التخصصي في اللغة الانجليزية. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، 1 (4) ، 183-216 .

8. عطية ، نعيم . (1423) . **امتحانات القبول في جامعة الملك فهد للبترول والمعادن** . بحث مقدم للقاء السنوي العاشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية" القياس والتقويم التربوي والنفسي المنعقد في الفترة 1423/2/5هـ ، 509 – 533 .
9. الغامدي، محمد عبد الرحمن. (2007). **القيمة التنبؤية لاختبار القدرات العامة ومعدل الثانوية كمعايير قبول للطلاب في جامعة أم القرى**. رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية – جامعة أم القرى .
10. الكيلاني، عبد الله زيد والشريفين، نضال. (2007). **مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية** . دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان: الأردن.
11. المقدادي، فاروق. (2009). العلاقة بين المعدل التراكمي الجامعي ومعدل الثانوية العامة ودرجة الرياضيات ومساقي التفاضل والتكامل لطالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة . **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد الثاني**، المجلد السابع .
12. ناصر، إبراهيم. (1982). علاقة التحصيل المدرسي ومهنة ولي الأمر بتحصيل الطلبة في الجامعة . **رسالة الخليج العربي ،2** (5) ، 66- 84 .
13. النجار، عبد الله عمر. (2001). القيمة التنبؤية لمعايير القبول بجامعة الملك فيصل بالأحساء. **المجلة التربوية، 15** (95) ، 219 - 265.
14. وزارة التربية والتعليم. (2008). **التقرير الوطني حول تطور التعليم في المملكة العربية السعودية** . الدورة (48) للمؤتمر الدولي للتربية ، جنيف 25-28 ، 69-70 .

- **المراجع الأجنبية :-**

1. Donald, G, Meagher and others. (2005). Predictive Validity Study of the Pharmacy College Admission Test. **Research Articles**, San Antonio, Texas.
2. Ibrahim, A, Alwan. (2009). Association between scores in high school, aptitude and achievement exams and early performance in health science college. **Saudi Journal of kidney diseases and transplantation, 20** (3), 448-453.
3. Manning, W. (1992**). Evaluation of the freshman class to determine predictors for academic success at Panhandle state University**. (ERIC Document Reproduction Service ED 345649).
4. Philip, G, Altbach; Liz Reisberg; Laura, E, Rumbley. (2009). **Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution**. A report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. The United Nations Educational. Scientific and Cultural Organization. Paris.
5. Sadler, Ph. And Tai, R. (2001). Success in introductory college physics:The role of high school preparation**. Science Education**, (85), 111- 136.
6. Solmon, L, C. (1981). New Findings on the Links Between College Education and work. **Higher education, 10**, 615-648.
7. Solmon, L, C. (1987). The Quality of Education. Economics of Education: **Research and Studies, edited by George Psacharopoulos**, Oxford: Pergamon Press, 53-59.
8. Stevens, J. (1986). **Applied Multivariate Statistics for The Social Sciences**. New Jersy. LEA.

واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة سرت – بليبيا

The reality of the application of Total Quality Management at the University Sirte - Libya

د. علي جاب الله مفتاح
رئيس قسم الإدارة
ali.gaballah@yahoo.com

د. المكاشفي الخضر الطاهر
منسق الجودة بقسم الإدارة
mukashfi2020@gmail.com

قسم الإدارة – كلية إدارة الإعمال
جامعة سرت – ليبيا

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة سرت بليبيا ،كما هدفت إلى التعرف على سبل تطوير التطبيق بالكليات عينة الدراسة (كليات منطقة الجفرة)، وقد شملت عينة الدراسة جميع أعضاء هيئة التدريس العاملين بهذه الكليات والبالغ عددهم (99) عضو هيئة تدريس، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي بأسلوبه المسحي، وكان من أهم نتائج هذه الدراسة إن عملية تطبيق إدارة الجودة الشاملة تحظى باهتمام كبير من قبل الكليات عينة الدراسة وهى تسعى إلى إن يتوافق التطبيق مع خصوصية كل كلية، كما أوضحت الدراسة وجود ضعف في عمليات التوثيق الخاصة بالجودة في جميع الكليات عينة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: *واقع تطبيق، إدارة الجودة الشاملة، جامعة سرت، ليبيا.*

المقدمة (Introduction):

أصبح الاهتمام بالجودة ظاهرة عالمية، وأخذت المنظمات والحكومات توليها اهتماماً خاصاً ،بل ويمكن القول إن الجودة باتت الوظيفة الأولى للكثير من المنظمات، وغدت فلسفة إدارية وأسلوب حياة تمكنها من البقاء في ظل المتغيرات البيئية المتلاحقة وسريعة التغيير.

إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي يساهم بدرجة كبيرة في نجاح هذه المؤسسات في تحقيق أهدافها بدون إحداث هدر.

إن الاهتمام بإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي لا يعني التخطيط لجعل هذه المؤسسات منشات تجارية أو صناعية تسعى إلى مضاعفة إرباحها عن طريق تحسين منتجاتها ،ولكن تطوير أساليب الإدارة تحقيقاً لجودة المنتج وسعيا إلى مضاعفة إفادة المستفيد (الطالب – المجتمع – سوق العمل).

ومن هنا فان الدراسة تهدف إلى واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة بجامعة سرت (كليات الجفرة) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، باعتبارها أسلوبا إداريا حديثا تسعى معظم المؤسسات إلى تطبيقه، سواء كانت هذه المؤسسات تعليمية أم خدمية أم صناعية.

مشكلة الدراسة: (Research problem):

انحصرت مشكلة الدراسة في معرفة واقع إدارة الجودة الشاملة في الكليات عينة الدراسة من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

1. ما مدى قناعة الكليات عينة الدراسة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة؟.
2. ما هي سبل تطوير تطبيق إدارة الجودة الشاملة بجامعة سرت (كليات الجفرة)

أهداف الدراسة (Research objectives):

1. التعرف على مدخل إدارة الجودة الشاملة (المفهوم، المداخل، فوائد التطبيق).
2. ما مدى قناعة الكليات عينة الدراسة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة؟.
3. التعرف على سبل تطوير تطبيق إدارة الجودة الشاملة بجامعة سرت (كليات الجفرة)

أهمية الدراسة (Research Contribution):

تنبع أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تناولته والمتمثل في واقع تطبيق إدارة الجودة في الكليات موضوع الدراسة كما تناول أهميتها من الأهداف إلي سعت تحقيقها من ذلك وتقديم المقترحات والتوصيات المناسبة التي تساعد تلك الكليات من اتخاذ قرارات تسهم في تحسين مستوى أداء تلك الكليات وتطويرها .

مجتمع وعينة الدراسة (Population and sample Research):

مجتمع الدراسة Research (Population):

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس العاملين في جامعة سرت كليات الجفرة (**كلية إدارة الإعمال– كلية التربية –**

كلية الآداب والعلوم- كلية التقنية الطبية) والبالغ عددهم (99) عضو هيئة تدريس، هذه الكليات تبعد عن المقر الرئيسي للجامعة 270 كيلو متر .

عينة الدراسة: (Research sample): تم استخدام أسلوب الحصر الشامل حيث تم توزيع استبيان على جميع أعضاء هيئة التدريس بالكليات عينة الدراسة والبالغ عددهم (99) عضو هيئة تدريس ،تم استرجاع (80) استبانة فقط، وبعد دراسة ومراجعة هذه الاستبانات تم استبعاد (5) استبانات غير صالحة للتحليل وبهذا تكون نسبة الاستبانات الصالحة للتحليل (75%).

جدول (1) عدد الاستبانات الموزعة وعدد الاستبانات المستردة ونسبة الاسترداد

اسم الكلية	عدد الاستبانات الموزعة	عدد الاستبيانات المستردة	نسبة الاسترداد
كلية إدارة الإعمال	17	10	**%59**
كلية التربية ودان	21	20	**%95**
كلية الآداب والعلوم – هون	49	40	**%82**
كلية التقنية الطبية هون	12	10	**%83**
المجموع	99	80	**%80**

حدود الدراسة (Research limits):

- **الحدود المكانية** :- جامعة سرت كليات الجفرة وهي (كلية إدارة الإعمال – كلية التربية – كلية الآداب والعلوم – كلية التقنية الطبية).
- **الحدود الزمنية**:- الفترة من 1- 1 2014 إلى 30-9-2014.
- **الحدود البشرية** :- جميع أعضاء هيئة التدريس بالكليات موضوع الدراسة.
- **الحدود الموضوعية** :- اقتصرت الدراسة على موضوع واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة .

منهجية الدراسة (Research methodology):

في ضوء طبيعة الدراسة والأهداف التي سعت إلى تحقيقها للتعرف على واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة بالكليات عينة الدراسة، وبناء على الأسئلة التي سعت الدراسة للإجابة عنها، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي بأسلوبه المسحي لتحقيق أهداف الدراسة ،ذلك لان المنهج الوصفي لا يقتصر على وصف الظاهرة وجمع المعلومات والبيانات عنها ،بل يمتد إلى الوصول إلى نتائج تسهم في فهم الواقع المراد دراسته وتطويره.

أداة الدراسة (Research measurements):

لقد تم جمع البيانات في هذه الدراسة من خلال جانبين كالتالي:

1- الجانب النظري :

فقد تم الرجوع إلى مصادر البيانات الثانوية وهي المصادر التي تزود الباحث بالبيانات غير المباشرة عن الموضوع، وقد تمثلت المصادر في الإنتاج العلمي من الكتب والمراجع والمقالات والدوريات وبعض الدراسات السابقة حول الموضوعات المتعلقة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة.

2- الجانب الميداني :

استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات الأولية من عناصر العينة وقد صممت الاستبانة بالاعتماد على أدبيات الدراسات السابقة، وقد صمت الاستبانة وفقا للعناصر التالية :

1- البيانات الشخصية والوظيفية لإفراد عينة الدراسة وعددها (7).

2- الأسئلة الخاصة بموضوع الدراسة واشتملت على محورين

- **المحور الأول** : اقتناع الكلية بتطبيق إدارة الجودة الشاملة .
- **المحور الثاني** : تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بالكلية.

وقد تبنى الباحثان في إعداد هذا الجزء الشكل المغلق Close (Questionnaire) الذي يحدد الإجابات المحتملة لكل عبارة، وتم استخدام مقياس ليكرت المتدرج ذي النقاط الخمس لقياس العبارات ال (**20**) بحيث أخذ هذا الشكل الأتي

1- **غير موافق تماماً.**
2- **غير موافق.**
3- **محايد.**
4- **موافق.**
5- **موافق تماماً.**

وطلب من المبحوثين تحديد مدى الموافقة على هذه العبارات.

وقد تم ترميز الإجابات وفقرات المحورين وإدخالها في برنامج (SPSS) وذلك باستخدام معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) (Cranach's Alpha) للتأكد من تناسق استجابات عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات الاستبانة وبلغت قيمة معامل الثبات للأداء ككل (0.81) وهي قيمة عالية ومناسبة لإغراض الدراسة، مما يزيد الثقة في النتائج التي سوف يتم الحصول عليها

جدول رقم (2) معامل ثبات الاستبانة

المحور	عدد الفقرات	معامل (α) ألفا كرونباخ
المحور الأول: اقتناع إدارة الكلية بتطبيق إدارة الجودة الشاملة	14	0.74
المحور الثاني: تطوير أداء العاملين في الكليات	6	0.60
المجموع	**20**	**0.81**

المصدر: إعداد الباحث من فقرات محاور الاستبانة، 2014

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة (Statistical methods used in the Research):

تم تحليل البيانات بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية **(spss)** **(statistical package for Social Sciences)** في تحليل البيانات الأولية التي تم جمعها للدراسة ولإغراض الدراسة تم استخراج ا لمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

مصطلحات الدراسة (Research Concepts):

- **عضو هيئة التدريس:** هو الشخص الذي يشغل وظيفة (أستاذ- أستاذ مشارك- أستاذ مساعد- محاضر- محاضر مساعد) في كليات الجفرة، والذين شملتهم عينة الدراسة.
- **جامعة سرت:**هي جامعة ليبية عامة تأسست عام 1991 في مدينة سرت ،وتمنح درجة البكالوريوس والماجستير وفق نظام التعليم المعتمد من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في ليبيا.
- **إدارة الجودة الشاملة:** هو أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع الجامعة وكلياتها، ليوفر الفرصة لإرضاء الطلاب والمستفيدين من التعليم، وهي فعالية تحقق أفضل خدمات تعليمية بحثية بأكفأ الأساليب، تبث نجاحها لتخطيط الأنشطة التعليمية وإدارتها.

كما عرفها العزاوي (52:2005) إلى انه يمكن تناول مفهوم إدارة الجودة الشاملة وفق العناصر التي تتألف منها وهي :-

1. الإدارة: يقصد بها التركيز المباشر على تطبيق العاملين للأنشطة بما يمكنهم من توفير الجودة المطلوبة ،ويساعد المدراء على تفهم العمليات التي يقومون بها، وكيفية تحقيق التفاعل مع الآخرين من أجل تحقيق النجاح التام ، وذلك عن طريق أدوات إدارة الجودة الشاملة وتقنياتها بما يمكنها من تقديم السلع والخدمات .
2. الجودة: تحديد رضا الزبون ومستوى الإشباع الذي تحققه السلعة، أو الخدمة مقابل مقياس متطلباته الخاصة والعامة، أي تمثل محرك المنظمة في إحراز الميزة التنافسية .
3. الشاملة: تشمل جميع الأفراد والأقسام في المنظمة، مما يتطلب تحقيق التكيف للتحسين المستمر للعمليات .

الدراسات السابقة (Previous Studies):

فيما يلي استعراض لأهم الدراسات التي أجريت في مجال إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي وهي على النحو التالي:

أولاً: الدراسات المحلية :

1- دراسة : أمعيتيق (2008) بعنوان جودة الخدمات الإدارية كما يراها أعضاء هيئة التدريس بجامعة قار يونس، هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى جودة الخدمات الإدارية التي تقدمها جامعة قار يونس، ومعرفة الأهمية النسبية لإبعاد جودة الخدمات الإدارية كما يراها أعضاء هيئة التدريس بجامعة بنغازي، وكان من أهم نتائج الدراسة عدم توافر الكادر المؤهل المتخصص في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في إدارة التعليم العالي.

2- دراسة محمد (2012) بعنوان تصور مقترح لتطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، وقد هدفت الدراسة .. على مدخل إدارة الجودة الشاملة (المفهوم والفلسفة) من خلال المنظور التربوي، كما هدفت إلى الاستفادة من الأجنبية والعربية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة بما يناسب والواقع الحضاري والثقافي والاجتماعي في ليبيا، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على محاور الجودة الشاملة ومتطلبات تنفيذها في التعليم العالي

3- وكان من أهم نتائج الدراسة وضع برنامج عمل محدد وقابل للتطبيق لنشر ثقافة الجودة، وتطبيق مبدءا القياس المرجعي (المقارنة بالغير) مع بعض المؤسسات العربية والأجنبية للتعليم العالي المشابهة في مقوماتها للمؤسسات الليبية

4- دراسة القماطي، الهاشمي (2014) بعنوان العوامل المؤثرة في إمكانية تطبيق تبني إدارة الجودة الشاملة في جامعة بنغازي بليبيا،هدفت الدراسة إلى معرفة العوامل المؤثرة في إمكانية تبني إدارة الجودة الشاملة في جامعة بنغازي، وقياس درجة توافر الإبعاد والعناصر الأساسية لهذا المدخل في إدارة الجامعة، واستخدم الباحث الاستبانة كوسيلة لجمع البيانات اللازمة للجانب العملي، وبلغ عدد المشاركين (110) من عمداء الكليات ورؤساء الأقسام العلمية ومدراء الإدارات بالإدارة العامة للجامعة، وتوصل الباحث إلى أن العوامل المؤثرة في إمكانية تبني إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر عينة الدراسة غير ملائمة للتبني في إدارة الجامعة وكلياتها.

ثانيا الدراسات العربية :

1- دراسة ناجي (1998) بعنوان إدارة الجودة الشاملة والإمكانيات التطبيقية في مؤسسات التعليم العالي، هدفت الدراسة إلى التعرف على مفاهيم وأساليب إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي في الأردن، وقد توصلت الدراسة إلى إن الجامعة تقوم بالتطبيق الفعلي لبعض مبادئ إدارة الجودة الشاملة .

2- دراسة عبد الله (2001) بعنوان المحددات التنظيمية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة الملك عبد العزيز،هدفت الدراسة إلى تحليل العلاقة بين المتغيرات المستقلة كثقافة ومناخ التنظيم والسياسات الإدارية في جامعة الملك عبد العزيز بجدة ومدي استعداد العاملين فيها لقبول التغيير وتطبيق إدارة الجودة الشاملة كإحدى استراتجيات التطوير التنظيمي، وكان من أهم نتائج الدراسة وجود قناعة رغبة لقبول تطبيق إدارة الجودة الشاملة .

3- دراسة بدح (2007) بعنوان معرفة درجة إمكانية تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية ‘شملت عين الدراسة رؤساء الأقسام ومديري الوحدات الإدارية بالجامعات الأردنية، وكان من أهم نتائج الدراسة إن درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة بالجامعات الأردنية، كبيرة نتيجة القناعة التامة بذلك.

ثالثاً الدراسات الأجنبية:

1-دراسة (couch,1999): بعنوان تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليات شمال كارولينا الأمريكية

"A measurement of total quality management in selected north Carolina community college"، هدفت الدراسة إلى التعرف على أراء الإداريين وأعضاء هيئة التدريس على مدى تطبيق إدارة الجودة في كليات الجامعة، وقد توصلت الدراسة إلى إن هناك مستويات مختلفة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليات التي فيها التطبيق.

2- دراسة هيرست (2002) بعنوان إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

"total quality management in higher education" ،هدفت الدراسة إلى التعرف على إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة ومفاهيمها في جامعة

(university north western public)، وأظهرت الدراسة إن كليات الجامعة تطبق فعلا مفاهيم إدارة الجودة الشاملة.

3- دراسة (Mikol,2007): بعنوان إدارة الجودة في التعليم العالي الاسترالي

"Quality Assurance in Australian Higher Education" هدفت الدراسة إلى تقييم إدارة الجودة وأثرها على الإدارة المؤسسية واتخاذ القرارات على العملية التعليمية في جامعة جنوب سيدني، وقد توصلت الدراسة إلى إن استخدام إدارة الجودة الشاملة اثر ايجابياً وعزز قرارات الإدارة من حيث تغيير النظام واهتمام المختصين في تقييم المواد.

ثانيا – الجانب النظري للدراسة

مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي: تواجه مؤسسات التعليم العالي تحديات وتهديدات بالغة الخطورة نشأت عن التغيرات التي غيرت شكل العالم وأوجدت نظاماً عالمياً جديداً يعتمد العلم والتطور التكنولوجي المتسارع أساساً، ويستند إلي تقنيات عالية التقدم والتفوق الأمر الذي لا يدع مجالاً للتردد في البدء ببرامج شاملة للتطوير والتحديث تضمن لمؤسسات التعليم العربية القدرة علي تجاوز مشاكلها ونقاط الضعف فيها (مدكور،:29:2000) أن تحديث التعليم العالي وتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسساته يستدعي أعادة النظر في رسالة وغايات وأهداف واستراتيجيات الجامعة وكذلك مراجعة المعايير والإجراءات المتبعة للتقويم والتعرف علي حاجات الطلاب، أي ماهية البرامج والتخصصات التي ترى الجامعة أنها ضرورية لتلبية حاجات الطلبة وتلبي رغباتهم الحالية والمستقبلية ، ويتطلب الأمر إعادة النظر في كيفية توظيف واستثمار أعضاء هيئة التدريس بكفاءة وفاعلية وإعادة هيكلة التنظيم على نحو يتماشى مع واقع المناهج الدراسية التي من الضروري مراجعة محتواها والتعرف على مدى توافقها مع متطلبات السوق وتلبية حاجات الطلاب والمجتمع الذي ينتمون إليه (صيام،277:2005) فالمؤسسة التعليمية تسعي من خلال تطبيق إدارة الجودة الشاملة في أعمالها إلي التميز في تقديم خدماتها التعليمية إلى طلابها والى سوق العمل، وهذا ينعكس إيجابا على الأداء الجيد لهذه الكليات بشكل عام، كون تقييم الأداء عملية إدارة يتم من خلالها تحديد مدى كفاءة العاملين للأعمال المناطه بهم، واستجابتهم للتطورات والتقدم الذي يحدث داخل التنظيم (سليمان، 17:1990) وقد أشار (شاكر،2006:43) إن نظام إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي يعتبر استجابة عصرية للتحولات والتغييرات التي تحديات هذا القرن أما (أبو فارة 2004:252) فيرى إن إدارة الجودة الشاملة في الجامعات هي عملية متعددة تهدف الجامعة من خلالها إلي تحقيق تغيرات جوهرية في ألأداء ولدى الإداريين والأكاديميين ولدى جميع المستويات الإدارية في الجامعة وهي تركز على إيجاد ثقافة جديدة وهي ثقافة التميز.

وقد رأي (Tar107:2009، Tar) إن القيادة الإدارية هي العامل الأساسي في نجاح إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم

العالي، عندما تكون الإدارة العليا ملتزمة بإدارة الجودة الشاملة سوف تعمل على تخصيص الموارد الكافية لجهود التحسين المستمر (pandi et al2009:19,).

ولتحقيق الجودة في النظام التعليمي يتطلب ذلك تدريب الأساتذة وإجراء تحسينات في المرافق المختلفة والبني التحتية في المؤسسة التعليمية، الأساتذة، التحفيز والتغيير في نمط التعليم كل ذلك يعمل على جذب الطلاب لهذه المؤسسة التعليمية دون غيرها ويعتبر الأساتذة هم المنتج الرئيسي للجودة في كل مستويات التعليم إذ يؤثرون بشكل كبير في الطلاب من خلال سلوكهم الفعال. (soni,2009:5)

وقد أشار (Ali & shastri 2010:11) إن هناك ثلاثة مداخل لا دارة الجودة الشاملة في التعليم العالي:-

1- التركيز علي الزبون ويتضمن تكوين صورة او فكرة لدى الزبائن عن الخدمة التي تقدمها المؤسسة التعليمية، وتطوير هذه الصورة باستمرار من خلال تدريب وتطوير أعضاء الهيئة التدريسية الذين يساهمون بشكل كبير في تعزيز صورة الخدمة لدى الزبائن.

2- التركيز على الهيئة التدريسية وتقييمهم وتحسين مساهمة كل عضو هيئة تدريس بصورة فعالة بعمليات المؤسسات التعليمية ووضع السياسات والأولويات.

3- التركيز على الخدمة من خلال التأكيد من مطابقة النقاط الأساسية القابلة للقياس المحددة مسبقاً.

فوائد تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي: The Benefits of TQM

- تطوير النظام الإداري في الجامعة نتيجة وضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات.
- الارتقاء بمستوى الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب التي تنعكس على جوانب شخصياتهم.
- زيادة الكفاءة التعليمية ورفع مستوى الأداء لجميع الأكاديميين والإداريين (خضير،2002 : 83-84).
- إيجاد بيئة عمل داعمة للتحسين المستمر.
- زيادة القدرة التنافسية للجامعة في برمجها الأكاديمية ومشاريعها البحثية.
- وضع نظام إداري ومالي فعال.
- تعزيز العمل الجماعي بين الكوادر داخل الجامعة (أبو فارة: 2006 252-253)
- الإيفاء بمتطلبات الطلاب والمجتمع والبحث العلمي والوصول إلى تحقيق رضاهم
- توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية السليمة بين العاملين
- تمكين إدارة الجامعة من حل المشكلات بالطرق العلمية الصحيحة والتعامل معها من خلال الإجراءات التصحيحية والوقائية لمنع حدوثها مستقبلاً (Chalk :15،1993-14)
- تحقيق جودة المتعلم سواء في الجوانب المعرفية أو المهارية أو الأخلاقية .
- ربط حاجات المستفيدين مع عمليات تصميم العملية التعليمية في الجامعة (العلي:17،1996-18)
- تطبيق نظام الجودة الشاملة يمنح الجامعة احتراماً وتقديراً وصور ذهنية ايجابية .
- رفع مستوى الواعي لدى المستفيدين من خدمات الجامعة من خلال إبراز الالتزام بنظام الجودة (صيام 2005:678)

ثالثا: تحليل النتائج والمناقشة:

تم تصميم استبانة تحوي مجموعة من الأسئلة مقسمة إلى محورين، تضمن المحور الأول أسئلة هدفت في مجملها لتبيين مدى اقتناع الكلية بتطبيق إدارة الجودة الشاملة والمحور الثاني أسئلته حول تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في الكلية.

جدول (3) الانحراف المعياري والوسط الحسابي والأوزان النسبية لردود المبحوثين عن فقرات المحور الأول اقتناع الكليات بتطبيق إدارة الجودة الشاملة

رقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	تتبنى الكلية طرقا لإدارة الجودة الشاملة تتوافق مع خصوصيتها	3.78	0.5726	87.43	13
2	تسعى الكلية إلى خلق بيئة تدعم التحسين المستمر	3.73	0.6679	86.28	7
3	يتبوأ قسم الجودة مكانة ملائمة ضمن الهيكل التنظيمي	3.66	0.71	84.66	2
4	يساهم مكتب الجودة بوضع إجراءات تطبيق الجودة في الكلية	3.66	0.6441	84.66	5
5	تنسجم أهداف الجودة مع أهداف الكلية	3.66	0.7557	84.66	12
6	تحرص الكلية على نشر ثقافة الجودة بين العاملين	3.46	0.7088	80.03	8
7	توفر الكلية دليل للجودة يلتزم بمعايير العملية الوظيفية والاعتماد	3.3	0.9341	76.33	10
8	توفر الكلية المناخ الملائم لتطبيق إدارة الجودة الشاملة	3.1	0.83	71.70	1
9	تطبق الكلية نظام التوثيق لتقييم مدى تحقيق أهداف الكلية لمعايير الجودة	2.69	0.7689	62.22	11
10	توفير الكلية فرص لتدريب المسئولين من اجل تحسين تطبيق إدارة الجودة الشاملة	2.52	0.83	58.29	3
11	تشكل الكلية فرق عمل متخصصة لتحسين أداءها	2.5	0.6155	57.83	9
12	تعيين الإدارة شخصا مؤهلا على قسم الجودة	2.47	1.062	57.13	6
13	تكلف الكلية قيادات مؤهلة	2.44	1.01	56.44	4

	لإدارة قسم الجودة الشاملة				
14	تشكل الكلية فريق عمل مؤهل للمراجعة الداخلية والتقييم الذاتي	2.26	0.5667	52.27	14
المجموع		43.23		100	

المصدر: إعداد الباحث، من واقع بيانات الاستبيان، 2014

إجابة السؤال الأولى للدراسة: ما مدى قناعة الكليات عينة الدراسة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة ؟.

يتضح من الجدول (3) والذي يبين المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لردود المبحوثين عن فقرات المحور الأول اقتناع الكلية بتطبيق إدارة الجودة الشاملة إن جميع الفقرات تحصلت على متوسطات حسابية ما بين (3.78- 2.26)، كما تحصلت على أوزان نسبية تراوحت ما بين (87.43%-52.27%)، وهي بذلك تتفق مع دراسة (عبد الله:2001) ودراسة (بدح:2007)، أما الفقرة رقم (13) من الاستبيان والتي تم سؤال المبحوثين فيها عن مدى موافقتهم على إن الكلية تتبنى طرقاً لإدارة الجودة الشاملة تتوافق مع خصوصيتها أنها حازت على أعلى وزن نسبي بلغ (87.43%) مما يشير إلى إن الكلية فعلا تتبنى طرقاً حديثة لإدارة الجودة تتوافق وخصوصيتها، وأتت الفقرة رقم (7) في المرتبة الثانية وهي إن الكلية تسعى إلي خلق بيئة تتبنى التحسين المستمر وأتت الفقرة رقم (14) في المرتبة الأخيرة والتي حازت على اقل وزن نسبي من بين فقرات المحور ويعزي الباحث ذلك كله إلى إن توجد إدارة واعية بنظم الجودة وتسعى إلى تطبيقها في الكلية بشتى الطرق والوسائل، وأيضا الدعم الكبير الذي توفره إدارة الكلية واقتناع إدارة الكلية بتطبيق معايير الجودة في الكلية .

إجابة السؤال الثاني **للدراسة:** ما هي سبل تطوير تطبيق إدارة الجودة الشاملة بكليات الجفرة جامعة سرت ؟.

جدول (4) الانحراف المعياري والوسط الحسابي والأوزان النسبية لردود المبحوثين عن فقرات المحور الثاني: تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بالكليات عينة الدراسة

	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	تحرص الكلية على تعزيز العلاقات الإنسانية بين أعضاء هيئة التدريس	3.81	0.55	19.85	6
2	يحرص أعضاء هيئة التدريس على الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة في ضوء الخطة الإستراتيجية	3.75	0.55	19.54	5
3	يساهم أعضاء هيئة التدريس بدور فعال في عملية التخطيط الاستراتيجي	3.46	0.75	18.03	3
4	تتبنى الكلية الاتجاهات الايجابية بين أعضاء هيئة التدريس نحو العمل الجماعي	3.06	0.78	15.94	4
5	يتم تقييم أعضاء هيئة التدريس وفق أسس موضوعية معلنة	2.81	1.05	14.64	2
6	تعقد الكلية دورات وندوات تهتم بنشر مفاهيم ومتطلبات وإدارة الجودة الشاملة بين أعضاء هيئة التدريس	2.3	1.71	11.98	1
	المجموع	19.19		100	

المصدر : إعداد الباحث، من واقع بيانات الاستبيان، 2014

يحتوي الجدول (4) على الأوزان النسبية والانحراف المعياري والوسط الحسابي لردود لفقرات المحور الأول تطوير أداء لعاملين، إن جميع الفقرات قد تحصلت على متوسطات حسابية تراوحت ما بين (3.81- 2.3) ،كما كانت الأوزان النسبية ما بين (19.85%- 11.98%)، ويتضح منه كذلك ان الفقرة رقم (6) في الاستبيان والتي تم سؤال المبحوثين فيها عن مدى موافقتهم على إن الكلية تحرص على تعزيز العلاقات الإنسانية بين أعضاء هيئة التدريس فقد حازت هذه الفقرة على اعلي نسبة اهتمام من بين فقرات المحور الأخرى بوزن نسبي (19.85) وانحراف معياري (0.55) وأتت الفقرة رقم (5) (يحرص أعضاء هيئة التدريس على الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة في ضوء الخطة الإستراتيجية) في المرتبة الثانية من حيث اهتمام المبحوثين حيث حازت على وزن نسبي بلغ (19.54) بمتوسط حسابي (3.75) وانحراف معياري (0.55) وان الفقرة رقم (1) من الاستبيان تعقد الكلية دورات وندوات تهتم بنشر مفاهيم ومتطلبات إدارة الجودة الشاملة بين أعضاء هيئة التدريس أتت في المرتبة الأخيرة من اهتمام المبحوثين بوزن نسبي (11.98) وبانحراف معياري (1.71) ومتوسط حسابي (2.3) ويعزي الباحث ذلك إلى ضعف التواصل مع إدارة التدريب بمركز الجامعة في سرت وضعف الاهتمام بالتدريب لأعضاء هيئة التدريس بكليات الجفرة

النتائج والتوصيات:

أولا النتائج:

1. أوضحت الدراسة إن عملية تطبيق إدارة الجودة تحظى باهتمام كبير من قبل الإدارة العليا وهي تسعى إن يتوافق تطبيق إدارة الجودة الشاملة مع خصوصية كل كلية .
2. أوضحت الدراسة إن الكليات عينة الدراسة تسعى إلى خلق بيئة تدعم عمليات التحسين المستمر
3. يوجد قسم للجودة في الهيكل التنظيمي ويحظى بمكانة عالية في التنظيم
4. أوضحت الدراسة وجود ضعف في عمليات التوثيق في جميع الكليات عينة الدراسة
5. أوضحت الدراسة عدم وجود فرق عمل في الكليات لعمليات المراجعة والتدقيق الداخلي على تطبيق معايير الجودة

ثانياً التوصيات:

1- العمل على عقد دورات تدريبية للمبتدئين في أنظمة وثقافة والتوعية لمتطلبات الجودة

2- زيادة وتيرة العمل الجماعي ونشر ثقافته بين أعضاء هيئة التدريس بشتى الوسائل بما فيها التدريب

3- إعادة النظر في أسس تقييم أعضاء هيئة التدريس

4- زيادة الاتصال والتواصل بين الكليات خريجيها العاملين والعاطلين لمعرفة حجم العاملين بتخصصاتهم والاستفادة منها في أجراء بعض الدراسات الخاصة بسوق العمل .

5- الاهتمام بعملية التقييم الذاتي وتشكيل فرق عمل لذلك، مع اعتماد أساليب تقويم حديثة تعتمد على مبادئ الجودة الشاملة

6- إجراء المزيد من الدراسات حول موضوع إدارة الجودة الشاملة الواقع وإمكانيات التطبيق

7- بجامعة سرت.

8- إجراء دراسات مقارنة حول إدارة الجودة الشاملة الواقع وإمكانيات التطبيق في الجامعات الليبية.

مراجع الدراسة

أولا: المراجع العربية

1- أبو فارة ,يوسف أحمد (2004)، ***دراسة تحليله لواقع الضمان جودة التعليم في جامعة القدس***، كلية العلوم الاقتصادية والإدارية, ورقة عملية, أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقدة برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله من الفترة الواقعة 3-2004/7.5 .

2- أبو فارة, يوسف أحمد (2006)، ***"واقع تطبيقات, أدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية"***, المجلة الأردنية في أدارة الإعمال, المجلد الثاني.صص23- 44

3- بدح, احمد محمد، (2007)، ***"درجة إمكانية تطبيق إدارة الجودة في الجامعات الأردنية***, مجلة اتحاد الجامعات العربية, الأمانة العامة الاتحاد الجامعات العربية, الجبيهة, عمان العدد 4 صص 47- 97.

4- أمعيتيق، مصطفي محمد (2007-2008)، ***"جودة الخدمات الإدارية كما يراها أعضاء هيئة التدريس بجامعة قار يونس وفقاً لمتطلبات إدارة الجودة الشاملة***، "رسالة ماجستير غير منشورة : جامعة قار يونس ،بنغازي ليبيا.

5- خضير كاظم محمود (2002)، ***أدارة الجودة الشاملة وخدمة العملاء***، دار الميسرة عمان الأردن

6- سليمان حنفي محمد (1990)، "**التنظيمي و الأداء**"، دار الجامعات لمصرية القاهرة .

7- شاكر، شفيق كايد (2006) ***إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي***" مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة،ع 13.

8- صيام محمد وحيد (2005)،***التعليم عن بعد كأحد نماذج التعليم العالي وبعض مجالات ضبط الجودة النوعية في أنظمته"***، المؤتمر التربوي الخاص جودة التعليم الجامعي) جامعة البحرين.

9- الطلحي، عبد الله عبد الغني (2001)، ***"المحددات التنظيمي لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة الملك عبد العزيز بجدة، (د:ن)***

10-العزاوي، محمد عبد الوهاب (2005)، ***"إدارة الجودة الشاملة"***، دار اليازوي العلمية، عمان، الأردن

11-العلي عبد الستار محمد، (1996)، ***تطوير التعليم الجامعي باستخدام إدارة الجودة الشاملة*** "ورقة عمل قدمت في المؤتمر الأول للتعليم الجامعي الإداري و التجاري في العلم العربي جامعة الإمارات العربية المتحدة.

12-محمد، فرج هويدي (2012)، ***تصور مقترح لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي***، "موقع جامعة عمر المختار (WWW.OMU.edu.ly)

13-مدكور علي أحمد، (2000)، ***التعليم العالي في الوطن العربي الطريق إلي المستقبل***، الطبعة الأولى, مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية أربد الأردن.

14-ناجي، فوزية محمد (1998)، ***إدارة الجودة الشاملة والإمكانيات التطبيقية في مؤسسات التعليم العالي، دراسة***

حالة جامعة عمان الأهلية"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

15-يوسف محمد ماهر القماطي,علي محمد الطاهر الهاشمي، (2014)، "***العوامل المؤثرة في إمكانية تنمية إدارة الجودة الشاملة في جامعة بنغازي بليبيا***" , المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي , المجلد السابع العدد 18 ، صص 81-102 .

ثانيا المراجع الانجليزية :

1. Ali , Murad and Shastri , R. kumar , (2010), **Implementation Of Total quality management in higher a education** " , As ion Journal of Business manage,2 .
2. Chalk,M., (1993), **"Stabling quality**", Journal of property management Chicago , USA,58, No .5.
3. Hurst, c., (2002) "**total quality management in tighter education**: **how concepts and processes man fest themselves in the classroom** ", unpublished doctoral dissertation university of Idaho.
4. Mikol, Myriam (2003): **Quality Assurance In Australian Higher Education, A case study of the University of Western,** Sydney Nepean, (online). http://www.oecd.org/dataoecd/49/3/1870952.pdf 20/7/2008
5. Pandi, A,Pal and Rao, U, Surya and JeyathIlagar, D, (2009**), "A study on Integrated Total Quality management Practices in Technical Institutions – Students , Perspective** ", International Journal of International Students , Perspective ", International Journal OF Educational Administration , vol-1, No
6. Soni, Chhaya, (2009), **"**Quality **Concern in Higher Education With Special Reference to Teacher and Teaching Method** ", University of International Seminar Cum Annual Conference, Luck now, India.
7. Tari,J.J. (2009), **An EFQM** Model **Self – Assessment Exercise at a Spanish University,** Journal OF Educational Administration , vol-44, No (2) .

<u>ثالثاً : المواقع الإلكترونية</u>

1. موقع جامعة سرت. Su .edu.ly

"التصنيفات العالمية للجامعات وإمكانية إفادة الجامعات العربية منها: دراسة تحليلية نقدية"

د. خالد صلاح حنفى محمود
مدرس أصول التربية/ كلية التربية – جامعة الإسكندرية
Khaledsalah78@yahoo.com

الملخص:

تمثل التصنيفات العالمية أهمية بالغة للجامعات لكونها تمثل مؤشراً عن مواقعها بين الجامعات العالمية وفقاً للمعايير التي بنيت عليها هذه التصنيفات؛ ولقد سعت الجامعات العالمية سعياً حثيثاً لتأمين المتطلبات اللازمة للتوافق مع هذه المعايير التصنيفية لتحسين بيئتها التعليمية، لكن استقراء الواقع يشير إلى تراجع وتأخر ترتيب الجامعات العربية، وخروج غالبيتها من تلك التصنيفات، رغم الجهود التى تبذلها فى التطوير والتحديث. وعليه تحاول الدراسة تحليل أشهر التصنيفات العالمية للجامعات، والتعرف على أوجه النقد الموجهة إلى منهجياتها ومعاييرها ومؤشراتها، وأوجه الشبه والاختلاف بينها، وأوضاع الجامعات العربية وفقاً لتلك التصنيفات. وتوصلت الدراسة إلى وضع تصور لمدى إفادة الجامعات العربية من تلك التصنيفات، وعرض منطلقات ذلك التصور، وإجراءات تنفيذه، والتى تضمنت توجهين، الأول هو تبنى تصنيف إقليمى للجامعات العربية، يمكن أن يعتمد على مجموعة من معايير ومؤشرات التصنيفات العالمية، والثانى إجراءات لتحسين أوضاع وترتيب الجامعات العربية فى التصنيفات العالمية.

الكلمات المفتاحية: *تصنيف وترتيب – قوائم التصنيف العالمية للجامعات – معايير تصنيف الجامعات– التصنيفات العالمية للجامعات .*

المقدمة:

يتميز العصر الحالى بعدة سمات، لعل أبرزها أن المنافسة صارت لغة هذا العصر، ومحل اهتمام أغلب المؤسسات فى جميع دول العالم على حدٍ سواءٍ، على اعتبار إنها العامل الذى يدفع، بل ويحرك خطوات العاملين ويحفزهم نحو بذل المزيد من الجهد، وتحقيق الإبداع أو التفوق الذى يولد التميز على المنافسين، وصولاً إلى تحقيق أعلى مستوى للجودة.

فمن أهم الانعكاسات العلمية لظاهرة العولمة والثورة المعلوماتية والاتصالات بزوغ بيئة تنافسية عالمية جديدة بين الجامعات؛ بغرض الوصول إلى أفضل أداء يمكن أن تقدمه هذه الجامعات انطلاقاً من وظائفها الثلاث: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع؛ وهذا ما أدى إلى ظهور مؤسسات عالمية تهتم بتصنيف الجامعات عالمياً، ومن أبرزها جامعة شنغهاي الصينية، وجريدة التايمز اللندنية، ومركز ويبمتركس الأسباني وفقاً لمعايير محددة تحددها تلك المؤسسات، أبرزها النشاط البحثي وجودة البرامج التعليمية، والمكانة الدولية في الأوساط الأكاديمية، وحصول أعضاء هيئاتها التدريسية أو خريجيها على جوائز دولية مرموقة.

وتوضح دراسة مايرز Myers (2009) لنشأة وتطور التصنيفات العالمية للجامعات أن هذه التصنيفات قد نشأت – فى الأساس– فى الجامعات، وتطورت لتلبى الطلب المتزايد على المعلومات حول جودة المؤسسات التعليمية، والحكم عليها وأن الحاجة إليها ستظل قائمة فى المستقبل، إضافة إلى ووجود عيوب فى هذه التصنيفات تستدعى الإصلاح والتطوير.[1]

ويمثل التصنيف أهمية بالغة كونه يعطي الجامعة مؤشراً عن موقعها بين الجامعات العالمية وفقاً للمعايير التي بنيت عليها هذه التصنيفات؛ ولقد سعت الجامعات العالمية سعياً حثيثاً لتأمين المتطلبات اللازمة للتوافق مع هذه المعايير التصنيفية للجامعات العالمية لتحسين بيئتها التعليمية، ولتمكين طلابها من الإجادة في مجالات العمل المختلفة والمسابقات العلمية الدولية، وتحسين أداء أعضاء هيئاتها التدريسية في التعليم والبحوث العلمية وتقديم الاستشارات وخدمة المجتمع، وإبراز إنجازاتها العلمية من خلال نشر بحوثها في المجلات والدوريات العلمية الرصينة، وحصد الجوائز العلمية وغيرها، لجذب الكثير من الاستثمارات لدعم أنشطتها العلمية وجذب أفضل الطلبة للالتحاق ببرامجها بوصفها مراكز إشعاع فكري وعلمي متميزة.[2] كما أن كثيراً من الطلبة فى بلاد العالم يعتمد عليها كمصدر للمعلومات فى اختيار الجامعات التى سوف يلتحقون بها على أساس تلك التصنيفات.[3]

وبغض النظر عن الجدل الذي لايزال مستمراً حول أهمية هذه التصنيفات ومعاييرها، فقد أصبحت نتائجها اليوم تلقى اهتماماً متزايداً، وصارت تحظى باهتمام كبير في مختلف الأوساط الأكاديمية، والسياسية، والصحفية، والشعبية، كما باتت كل جامعة مهما تكن متواضعة الإمكانات تحلم بأن تنتمي يوماً إلى قائمة التصنيفات العالمية. وعلاوة على ذلك، فإن عدداً متزايداً من الدول

عبر العالم، بما في ذلك بعض الدول العربية، تبنت خلال السنوات الأخيرة خططاً وطنية خصصت لها استثمارات كبرى لتشجيع جامعاتها على دخول نادي جامعات النخبة العالمية، كما تستخدم الحكومات هذه التصنيفات لتقويم التقدم الذي تحرزه جامعاتها. [4]

ويلاحظ المحلل لقوائم التصنيف الصادرة مؤخراً لأفضل الجامعات في العالم، غياب الجامعات العربية أو تأخر ترتيبها فى القوائم العالمية، مما أثار الجدل الدائر حول مدى مصداقية تلك القوائم فى تعبيرها عن أوضاع الجامعات العربية، ويطرح العديد من التساؤلات، حول تلك التصنيفات والأسس التى تعتمد عليها فى التصنيف، وتحليل منهجيتها ومؤشراتها تحليلاً ناقداً، ودلالة تلك القوائم فى التعبير عن واقع أوضاع الجامعات العربية التعليمية والعلمية الفعلية، ومدى الإفادة منها فى تشخيص وضع التعليم الجامعى العربى الراهن وتحسينه مستقبلاً.

مشكلة البحث:

تأسيساً على ما تقدم، يمكن القول أن التصنيفات العالمية للجامعات صارت واقعاً مفروضاً، أياً كان مدى الخلاف حول مدى صدقها أو تعبيرها عن واقع الجامعات العربية، وأياً كانت المؤشرات أوالمعايير أو المنهجيات التى تعتمد عليها، ورغم ما أوضحته كثيرٌ من الدراسات[5] من تعدد سلبيات تلك التصنيفات من تحيز بعضها، وعدم شمولية المعايير والمؤشرات التى يعتمد عليها البعض الآخر للتعبير عن واقع مستوى التعليم فى الجامعة التى يتم تصنيفها، فمثلاً يركز بعض التصنيفات على الجانب البحثى بدرجة أعلى من الجانب التدريسى مما يجعل نتائج تلك التصنيفات لا تعبر عن مستوى الجامعة التدريسى بدرجة كافية، كما أن البعض منها يتحيز للجامعات المعتمدة على اللغة الإنجليزية فى التدريس والبحث العلمى على حساب الجامعات غير الناطقة بالإنجليزية كالجامعات الألمانية والفرنسية، كما أن بعضها يتحيز للبحوث فى مجال العلوم الطبيعية على حساب البحث فى مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية، ويعطيها وزناً أكبر ودرجة أعلى فى التقييم، كما أن بعضها يعتمد على (مسوح السمعة) أى تقييم الخبراء وأعضاء هيئة التدريس للجامعات على المستوى العالمى؛ والذى قد يتأثر بتحيزاتهم الشخصية، كما أن نتائجها لا تتميز بالصدق أو الثبات نظراً لتغير منهجياتها من عام لآخر، وغير ذلك من المشكلات.[6]

وعلى الجانب الآخر، نجد أن هذه التصنيفات تلقى إقبالاً من الطلبة الدوليين، وأولياء أمورهم، والكثير من المؤسسات والجامعات على المستوى العالمى، وصارت مجالاً للتنافس بين الجامعات، وتشخيص الكثير من الجامعات لأوضاعها وإصلاح وتحسين هذه الأوضاع.

وعليه؛ فهناك حاجة للإجابة على التساؤلات الآتية:

1. ما أشهر نماذج التصنيفات العالمية للجامعات والأسس التى تعتمد عليها فى ترتيب الجامعات؟
2. ما أوجه الشبه والاختلاف بين التصنيفات العالمية للجامعات؟
3. ما الانتقادات الموجهة إلى التصنيفات العالمية للجامعات؟
4. ما واقع ترتيب الجامعات العربية ومراكزها وفقاً لأحدث قوائم تلك التصنيفات؟
5. ما عوامل تراجع ترتيب معظم الجامعات العربية أو خروجها من قوائم التصنيفات العالمية؟
6. ما إمكانية إفادة الجامعات العربية من قوائم التصنيف العالمية؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- التعرف على نشأة وتطور تصنيف وترتيب الجامعات.
2- تحديد أبرز قوائم التصنيف العالمية ومعاييرها ومؤشراتها.
3- التحليل النقدى لأبرز قوائم التصنيف العالمية للجامعات.
4- التعرف على مراكز الجامعات العربية وفقاً لقوائم التصنيف العالمية.
5- طرح تصور لكيفية إفادة الجامعات العربية من تلك التصنيفات العالمية للجامعات.

أهمية الدراسة:

تأتى أهمية الدراسة على ضوء المشكلات المتزايدة التى يعانى منها التعليم الجامعى على المستوى العربى، وتراجع مستوى جودة التعليم الجامعى الملحوظ فى كثيرٍ من الجامعات العربية العريقة والكبرى، وتذيلها أو خروجها من قوائم التصنيف العالمية، والذى صاحبه تفاقم المشكلات نتيجة الاضطرابات الاجتماعية، والسياسية، والثقافية والتعليمية فى المنطقة العربية فى أعقاب ثورات الربيع العربى؛ والتى ألقت بمزيد من الأعباء على الجامعات العربية وأثرت على أدائها، مما يجعلنا فى حاجة لتشخيص وتحديد عوامل تدنى وتراجع الأداء، وتحديد وسائل وطرق الإصلاح والتطوير والتحديث.

كما أن تلك الدراسة قد تضيف إلى الأدب التربوى فى ميدان التنظير حول المنهجيات والأسس المستخدمة فى تصنيف وترتيب الجامعات، والتى يمكن استخدامها فى طرح وتبنى تصنيف عربي للجامعات يتناسب مع السياق الثقافى والتعليمى للجامعات العربية، ويتلافى أوجه القصور والضعف فى التصنيفات العالمية، كما تطرح الدراسة الحالية تصور مقترح لأوجه إفادة الجامعات من تلك التصنيفات فى تطوير أداء الجامعات العربية.

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة على استخدام المنهج الوصفى فى عرض الأدبيات والبحوث السابقة وتحليلها، واستخدام التحليل النقدى لبعض قوائم التصنيفات التعليمية، ومنهجياتها، ومؤشراتها، ونتائج البحوث والدراسات حولها من تحديد لأبرز أوجه النقد الموجهة إليها، وكذلك طرح رؤية لمدى إفادة الجامعات العربية من تلك التصنيفات.

مصطلحات الدراسة:

- تصنيف الجامعات : University Rankings

تُعرَّف التصنيفات العالمية للجامعات إجرائياً على إنها نظام لترتيب وتصنيف الجامعات ومؤسسات التعليم العالى عالمياً، وذلك من خلال الاعتماد على مجموعة من المنهجيات التى تعتمد على القياس الكمى لمجموعة محددة من المعايير والمؤشرات، وتصدر عن هيئات وجهات مستقلة وذلك فى صورة تقارير دورية سنوية غالباً.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على أبرز وأشهر التصنيفات العالمية للجامعات وهى تصنيف شنغهاى الصينى، وتصنيف .Q.S، وتصنيف التايمز البريطانى، وتصنيف ويبومتريكس الأسبانى، ومراكز الجامعات العربية فى تلك التصنيفات، ومدى إفادة تلك الجامعات من هذه التصنيفات.

خطوات الدراسة:

1- تحليل نشأة وتطور الفكر حول تصنيف وترتيب الجامعات على المستوى العالمى.
2- عرض أشهر قوائم التصنيف العالمية ومنهجياتها.
3- التحليل النقدى لقوائم التصنيف العالمية، ونتائج الدراسات السابقة حولها وما أوضحته من قصور وضعف.
4- عرض واقع أوضاع الجامعات العربية وفقاً لأبرز قوائم التصنيف العالمية للجامعات.
5- طرح تصور مقترح لأوجه الإفادة من تلك القوائم فى تحسين أوضاع الجامعات العربية ورفع كفاءة أدائها التعليمى والبحثى.

الإطار النظرى

أولا: نشأة ترتيب وتصنيف الجامعات

إن الجذور الأولى لمحاولات تصنيف وترتيب الجامعات يرجع إلى عام 1904م ، حيث ظهرت دراسات فى بريطانيا تحاول تقديم قائمة بالجامعات مرتبة حسب عدد الرواد والعلماء الذين تخرجوا منها.

وفي الولايات المتحدة الأمريكية قام "جيمس ماكين كاتل" بإصدار قائمة بالكليات والتى أطلق عليها المؤسسات الرائدة Leading Institutions، وذلك لتعريف الطلبة، ومساعدتهم على تحديد اختياراتهم الدراسية. وقام "ستيفن فيشر" بتحليل تلك القائمة عام1921م، وتأثر مجموعة من العلماء بما كتبه "كاتل" و"فيشر"، وقاموا بدراسة وتحليل العناصر التى تصنف المؤسسة التعليمية وجودة ناتجها والذى يُقاس بعدد خريجى هذه المؤسسة فى قائمة التميز فى الولايات المتحدة الأمريكية فى عام 1930م، واستمرت هذه الجهود منذ عام1930م حتى عام 1951 م دون تغيير جذرى.

ونشرت صحيفة (U.S News & World Report) فى عام 1983م أول قائمة تصنيف للجامعات تحت عنوان Rating of Colleges، واستمرت هذه الصحيفة بإصدار تصنيف سنوي للجامعات والكليات الجامعية منذ ذلك الحين. وقد تضمنت القائمة فى عام 2012 عدد (1600) كلية وجامعة في الولايات المتحدة [7].

أما فى بريطانيا فقد نشرت صحيفة تايمز Times في عام 1993م أول قائمة تصنيفية للجامعات البريطانية بالشكل الحديث والمعاصر، وتعتمد على مجموعة مركبة من المعايير والمؤشرات المختلفة، وتقوم الصحيفة وملحقها الأسبوعي Times Higher Education Supplement نشر هذه القوائم سنوياً.[8] وتصدر صحف بريطانية أخرى كالجارديانGuardian, والدايلى تليجرافDaily Telegraph، والفاينانشال تايمز Financial Times تصنيفات أخرى للجامعات البريطانية، وتستمد جميع الصحف بياناتها من مصادر موثوقة مثل وكالة الإحصاء للتعليم العالي (HESA) ووكالات التمويل الوطنية، ووكالة ضمان النوعية (QAA).[9]

وفى ألمانيا تعد مجلة دير شبيجل الألمانية Der Spiegel أول من بادر بتصنيف الجامعات الألمانية سنة 1989م. وتبعها فى ذلك عدة صحف ألمانية في حقبة التسعينيات في تصنيف مؤسسات التعليم العالي، كما قام مركز تطوير التعليم العاليThe Center for Higher Education Development بتصنيف مؤسسات التعليم العالي بالتعاون مع المؤسسة الوطنية لفحص الخدمات والسلع Stiftung Watest. وينشر تصنيف الجامعات منذ عام 1999م بالتعاون مع مجلة دير شتيرن Der Stern الأسبوعية الإخبارية حيث تتولى المجلة التسويق والتوزيع.[10]

وبدأ تصنيف الجامعات في اليابان سنة 1994؛ وتقوم بهذه المهمة إحدى أبرز الصحف اليابانية وتدعى أساهي شيمبون Asahi Shimbun، و هي أحد أشهر خمسة صحف في اليابان، وتعد ثاني أكثر الصحف انتشارا في العالم.[11]

واستشعرت روسيا الحاجة إلى تصنيف الجامعات؛ فقد طرحت وزارة التربية الروسية (2001م) نموذجاً تصنيفياً للجامعات لتلبية احتياجات كل من الطلبة الذين يتقدمون بطلبات التحاق إلى

مؤسسات التعليم العالي، وكذا احتياجات المشغلين المتوقعين لخريجي الجامعات، وأخيراً الدولة.[12]

وقد أصدرت جامعة شانغهاي جياو تونج الصينية Shanghai Jiao Tong في عام 2003م أول تصنيف عالمي للجامعات يعرف اختصارا باسم " أروو (ARWU) وقوبل هذا التصنيف بمتابعة ونقد من قبل الأكاديميين، ودفع الإقبال الإعلامي الكبير الذي حظى به من وسائل الإعلام مؤسسات أخرى إلى إصدار تصنيفات عالمية مشابهة، فظهر تصنيف التايمز البريطانى للتعليم العالي فى عام 2004م (Times Higher Education)، بالتعاون مع مؤسسة "كيو إس" (QS)، ثم انفصلتا في عام 2009؛ لتصدر كل منهما تصنيفا منفصلا لجامعات العالم، ثم ظهر التصنيف الأسباني"ويبومتركس" (Webometrics)، والذي يقيس أداء صفحات" الإنترنت" التابعة للجامعات من حيث شهرتها على الشبكة العنكبوتية، ومدى تمثيلها للنشاط الأكاديمي للجامعة.[13]

وفى مايو 2014 صدر أحدث تصنيفات الجامعات وهو التصنيف المتعدد "U-Multi Rank"، الذى جاء نتاجاً للتعاون بين كلٍ منْ الاتحاد الأوروبى، ومركز التعليم العالى الألمانى (CHE)، ومركز دراسات سياسات التعليم الهولندى (CHEPS)، ومركز دراسات العلوم والتكنولوجيا بجامعة ليدن Leudene University. وهو تصنيف متميز للمقارنة بين أداء الجامعات تشمل أكثر من 850 مؤسسة تعليم عالى، وأكثر من ألف كلية، و5000 برنامج دراسى فى سبعين دولة. ويتبنى ذلك الأسلوب مدخل مختلف فى تصنيف الجامعات عن بقية التصنيفات العالمية، حيث يعتمد على المقارنة متعددة الأبعاد لأداء الجامعات من خلال مدى متنوع من الأنشطة المختلفة، ويتم تقييمها بتقديرات من (A) والتى تساوى "جيد جداً"، إلى (E) والتى تساوى "ضعيف". والهدف من هذا التصنيف ليس مجرد إصدار قائمة أو جدول لتصنيف الجامعات بناء على درجات مركبة كما فى بقية التصنيفات العالمية، لكنه يهدف إلى تعريف المستخدمين بنقاط القوة والضعف فى كل جامعة، وتغطية الجوانب التى تثير اهتمامهم بما يلبى احتياجات الجميع من طلاب وأساتذة وغيرهم، كما يحاول التغلب على أوجه القصور فى التصنيفات العالمية الحالية.وشملت مؤشرات ذلك التصنيف خمس مجالات رئيسة: التدريس والتعليم، والمشاركة الإقليمية، ونقل المعرفة، والتوجه الدولى، والبحث.[14]

ثانيا: مفهوم تصنيف الجامعات

يُعرَّف تصنيف الجامعات على إنه نظام لترتيب الجامعات من حيث المستوى الأكاديمي، والعلمي أو الأدبي. وهذا الترتيب يعتمد على مجموعة من الإحصاءات أو الاستبانات التي توزع على الطلبة والأساتذة وغيرهم من الخبراء والمحكمين، أو تقييم الموقع الإلكتروني أو غير ذلك من المعايير.[15]

وتعرفه "موسوعة ويكيبيدا Wikipedia" (2014م) على إنه "ترتيب الجامعات في مستويات أكاديمية، أو علمية أو أدبية، وهذا الترتيب قد يعتمد على مجموعة من الإحصائيات أو استبيانات توزع على الطلبة والأساتذة وغيرهم".[16]

فالتصنيف ما هو إلا قائمة بأسماء الجامعات أو ما يعادلها من مؤسسات التعليم العالي مرتبة ترتيباً تنازلياً، ويعتمد هذا الترتيب على مجموعة من المعايير والمؤشرات المختلفة، التى تربط الوظائف التى تقوم بها الجامعة من جودة التدريس والبحث العلمى وخدمة المجتمع وغيرها. ومن ثم يمكن تعريف تصنيفات الجامعات إجرائياً على إنها: نظام لترتيب وتصنيف الجامعات ومؤسسات التعليم العالى، وذلك من خلال الاعتماد على مجموعة من المنهجيات التى تعتمد على القياس الكمى لمجموعة محددة من المعايير والمؤشرات، وتصدر عن هيئات وجهات مستقلة وذلك فى صورة تقارير دورية سنوية غالباً، وتتعدد أنواع التصنيفات فمنها العالمية، ومنها الإقليمية، ومنها المحلية، ومنها ما يركز على مجالات معينة ومحددة، وذلك طبقاً لمنهجية كلٍ منها وأهدافها.

ثالثاً: التصنيفات العالمية للجامعات

تتعدد التصنيفات العالمية للجامعات، وتتباين وفقاً لأهدافها، أو شمولية معاييرها، وسمعتها العالمية، وسوف يتم التركيز على أهم التصنيفات العالمية للجامعات، وتتمثل في:

1- تصنيف جامعة شانغهاي جياو تونج

Shanghai Jiao Tong University

يُعد هذا التصنيف أكثر التصنيفات انتشارًا وقبولا في الأوساط الأكاديمية والمعروف اختصارا باسم Academic (ARWU) Ranking of World Universities، وتقوم بإصداره جامعة شنغهاي جياو تونغ، وقد كان هذا التصنيف مشروعًا صينيًا ضخمًا للتعرف على مستقبل الجامعات حول العالم، وهدف - في بداية إصداره - إلى قياس الهوة بين الجامعات العالمية والمرموقة في العالم وبين الجامعات الصينية، ولكنه انتشر واكتسب سمعة عالمية خصوصًا بعد أن قامت بعض المجلات العالمية مثل مجلة الإيكونيميست البريطانية بنشر نتائجه بصفة دورية، وتصدر نتائج هذا التصنيف على شبكة الإنترنت منذ يونيو2003م، ويقوم بالتركيز على أفضل 500 جامعة في العالم[17] ويستند إلى معايير موضوعية جعلته مرجعًا تتنافس الجامعات العالمية لاحتلال موقع بارز فيه، ويعد الآن أحد أهم الترتيبات العالمية للجامعات ومؤسسات التعليم العالي، ويقوم هذا التصنيف على فحص أوضاع 2000 جامعة في العالم من أصل قرابة (10000) جامعة مسجلة قواعد بيانات

اليونسكو وتمتلك المؤهلات الأولية للمنافسة، ومن ثم يتم ترتيب (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.[18] واعتمدت جامعة شنغهاي هذا التصنيف العالمي على أساس أربعة معايير هى:[19]

1. المعيار النوعي للتعليم (جودة التعليم): Quality of Education، ويرمز له بالرمز Alumni، ويتم تقييمه من خلال أعداد خريجي الجامعة ممن فازوا بجائزة (نوبل)، أو ميداليات وجوائز مرموقة في مختلف التخصصات، ويخصص له (10%). ويتم الحصول على بيانات الحاصلين على جائزة نوبل من موقعwww.nobelprize.org ، والمعلومات عن الميداليات والجوائز من موقع www.mathinion.org/medals.
2. المعيار النوعي لأعضاء هيئة التدريس: ويخصص له نسبة (40%)، تقسم إلى:

- نسبة (20%) وفقاً لمؤشر عدد أعضاء هيئة التدريس الحاصلين على نوبل أو ميداليات فيلدز.
- نسبة (20%) طبقاً لعدد أعضاء هيئة التدريس الذين يتم الاستشهاد بهم فى (21) تخصص علمى طبقاً عدد البحوث الأكثر وروداً في إحدى وعشرين قاعدة أبحاث علمية، ويتم جمع البيانات من خلال موقع الباحثين المشهورين على مستوى عال.

www.isihighlycited.com

3. معيار المخرجات البحثية: Research Output ويخصص له نسبة (40%)، تقسم إلى نسبة (20%) وتتحدد من مجمل الأبحاث المنشورة في مجلتي العلوم Science والطبيعة Nature، وذلك خلال آخر خمس سنوات تسبق التصنيف، ونسبة (20%) تتحدد وفقاً لعدد المقالات والبحوث المذكورة لكل جامعة في الأدلة العالمية للبحوث الأساسية. وتعتمد البحوث في السنة التي تسبق التصنيف. وذلك وفقاً لموقع البحوث والمقالات المصنفة في دليل الفهرس الموسع للعلوم SCIE ودليل فهرس العلوم الاجتماعية www.isiknowledge.com.SSCI
4. معيار مستوى الأداء الأكاديمي العام للجامعة: Capita Performance ويخصص له نسبة (10%)، ويتم حسابه من خلال الدرجات التي تحصل عليها الجامعة في المعايير الثلاثة الأولى نسبة إلى عدد الكوادر الأكاديمية في الجامعة. والامكانات البشرية المتوافرة للجامعة من أعضاء هيئة تدريس، وإداريين، والقوى البشرية، والإمكانات المادية المتمثلة في المباني الدراسية، والمعامل، والملاعب، والمساحات الخضراء، والامكانات المتاحة للجامعة.

2- تصنيف كيو اس البريطاني(التايمز Times-QS)

تُصدر صحيفة التايمز البريطانية Times Higher Education بالتعاون مع شركة Quacquarelli QS Symonds، وهى شركة تعليمية مهنية تأسست عام 1990م، تقريراً سنوياً تصنف فيه أكثر من (30,000) جامعة حول العالم مرتبة حسب معايير أكاديمية وعلمية؛ وهذا التصنيف جزء من عملها؛ تهدف منه إلى رفع مستوى المعايير العالمية للتعليم العالي، وتقديم معلومات عن برامج الدراسة في مختلف الجامعات وخاصة في تخصصات العلوم والتقنية، وعمل مقارنة لأفضل (500) جامعة في العالم، وذلك لإصدار دليل للجامعات يساعد الطلبة، وأولياء الأمور، والشركات المتخصصة على معرفة أفضل الجامعات الدولية، وقد أصدرت الشركة أول قائمة تصنيفية لها عام (2004م)، بالشراكة مع مجلة (التايمز) للتعليم العالي، وقد استمرت الشراكة حتى عام 2009م، ليستقل كل منهما بتصنيف جديد عام 2010م.[20]

ويهدف تصنيف التايمز كيو إس (THE - QS) إلى تحديد الجامعات ذات المستويات التي ترقى من خلال أدائها الوطني، ورسالتها المحلية في مجتمعاتها إلى بلوغ مستوى عالمي، ومقارنتها وتحديد مرتبتها ضمن أرقى الجامعات العالمية.

وقد حقق تصنيف (التايمز كيو إس) العالمي للجامعات شهرة دولية بين مؤسسات التعليم والبحث العلمي، وذلك من خلال اعتماده على معايير تقييمية تتناول الهيكلية البنيوية لكلٍ من هذه الجامعات، وما يميز هذا التصنيف أنه يتعمق في تناوله تحليل مقومات هذه الجامعات إلى تقييم مستوى التعليم الذي تقدمه الجامعات المصنفة، وجودة بحوثها الأساسية والتطبيقية، وتوصيف قدرات خريجيها في المراحل التعليمية الأساسية والعليا، بالإضافة أيضاً إلى موقعها الدولي.[21]

ويعتمد هذا التصنيف في جمع البيانات على ملء الجامعات المهتمة بالتصنيف استبيانا على الإنترنت لتوفير المعلومات/ الإحصاءات المطلوبة للمرة الأولى وتحديثها فى السنوات اللاحقة، ويطلب التصنيف أيضا قوائم مفصلة للمنتسبين الجدد وأصحاب العمل لخريجي الجامعة لإجراء دراسة مسحية دون إشراك الجامعات، ويجري أيضا استعراض وآراء أعضاء هيئة التدريس Peers' review بشكل مستقل دون الإشارة او ذكر أي معلومات للجامعات التي يجرى تصنيفها.

وقد تحول تصنيف التايمز- كيو إس THE – QS منذ العام 2007 من دليل الفهرسة الأكاديمية وخدمات البحث (ISI Web) إلى (Scopus) وهى أكبر قاعدة بيانات عن

استعراض الزملاء، وجودة مصادر الانترنت باستخدام أدوات ذكية لتتبع وتحليل وعرض البحوث؛ من أجل الحصول على معلومات حول عدد الأوراق البحثية المنشورة وأدلتها، ومن اجل حساب جميع البحوث المنشورة مع الإصدارات المختلفة مع مراجعها[22]

وفي سبيل وضع المعايير في شكل متغيرات يمكن قياس مؤشراتها، حدد التصنيف أوزاناً لأدواته الرئيسة في تقييم الجامعات، تتضح في الآتي: [23]

1. تقويم النظير Academic Peer Review : ويخصص لهذا المؤشر وزنا قدره(40%)، وتُستخلص نتيجته عبر توزيع استبانات تُستطلع من خلالها آراء الخبراء في الجامعات من مختلف أنحاء العالم، يقومون بتقييم البرامج الأكاديمية لكل جامعة في خمس مجالات أساسية: العلوم الطبيعية، والعلوم الهندسية، والعلوم الحيوية، والعلوم الإنسانية، والعلوم الاجتماعية.
2. نسبة أعداد هيئة التدريس للطلاب Student Ratio Faculty: ويعطي هذا المؤشر قيمة قدرها (20%)، لعدد أعضاء هيئة التدريس مقابل طلابهم في الجامعة، وهو مؤشر ينبئ بمدى التزام الجامعات بتطبيق أحد عناصر الجودة، حيث إن نسبة عدد الطلبة إلى عدد الأساتذة في الجامعة يعد مؤشرا على أداء الجامعة الأكاديمي وجودة التعليم.
3. البحوث والاستشهادات العلمية Citations Per Faculty: ويعطى وزنا قدره (20%)، للبحوث التي ينشرها أساتذة الجامعة، ونسبة الاستشهادات والإشارات المرجعية لها في البحوث العلمية العالمية الأخرى، ويولي التصنيف أهمية لهذا الجانب كمؤشر للأداء البحثي للجامعة.
4. تقويم سوق العمل Employer Review: يأخذ هذا المؤشر(10%) من وزن التصنيف، ويعطي قيمة لخريجي الجامعة من حيث قبولهم في سوق العمل، أي إن التصنيف يقيم وزنا لآراء وتقييم جهات التوظيف وأصحاب العمل لخريجي الجامعات المصنفة من حيث قدرتهم على الإبداع والابتكار والتحليل والسلوك الوظيفي.
5. الأساتذة الأجانب International Faculty : ويقصد بذلك نسبة أعضاء هيئة التدريس الأجانب الذين يدرسون في الجامعة، وقد خصص نسبة (5%) لهذا المؤشر، فالجامعات الناجحة تستقطب أفضل الكفاءات من مختلف أرجاء العالم.
6. الطلبة الأجانب International Student: ويقصد بذلك نسبة الطلبة الأجانب إلى المجموع الكلي للطلاب في الجامعة، ويُعنى هذا المؤشر وسابقه بالنظرة العالمية للجامعة، وخصص له نسبة (5%).

وتغطي المؤشرات الست السابقة معظم الأدوار الأكاديمية والبحثية والاجتماعية المنوطة بالجامعة، وهى مؤشرات بنيوية تتقصى الأدوار المعقدة للجامعة، وتتعمق في تحليل مقوماتها، وتقييم مستوى جودة العملية التعليمية فيها، ومدى الإفادة من بحوثها النظرية والتطبيقية، ووصف قدرات خريجيها في المراحل المختلفة، بالإضافة الى موقعها الدولي، مما أكسب هذا التصنيف شهرةً عالميةً، وجعله مميزاً عن باقى التصنيفات.

3- تصنيف التايمز البريطانى

Times Higher Education World University Rankings

يعد تصنيف التايمز من التصنيفات المتميزة في الأوساط الأكاديمية العالمية، وكان أول ظهور له في عام (2004)، وعرف آنذاك بتصنيف تايمز كيو اس (The Times QS)،نظرا لأنه كان يصدر مشاركة مع شركة كواكرلي سيموندز QS Quacquarelli Symonds المتخصصة في شئون التعليم والبحث العلمي حتى عام 2009م. ومنذ عام 2010م اعتمدت مجلة التايمز معايير جديدة للتصنيف العالمي للجامعات، وذلك بعد مراجعة مستفيضة قامت بها المجلة لنوعية المعلومات التي تجمعها عن الجامعات العالمية وطرق تقييمها، وقامت بتطوير أساليب متعددة لزيادة الدقة والتوازن والشفافية لجداول المعلومات السنوية للجامعات، وعملت على إضافة مؤشرات أداء أكثر واقعية، وطرق تحليل أكثر تطوراً وعمقاً في تحليل المعلومات، ولزيادة المصداقية في تصنيفها للجامعات اعتمدت المجلة بشكل كبير على تعاونها الوثيق مع مؤسسة (توموسن رويترز Thomson Reuters) التي تعتبر الأولى عالميا في مجال معلوماتية الأبحاث وتحليلها. ويعتمد تصنيف التايمز على خمسة معايير رئيسية تتضح في الآتي:[24]

1. تأثير البحث العلمي للجامعة Citations- Research Effluence (30%): ويتضمن ثلاثة مؤشرات هى:
   - سمعة الجامعة بين نظيراتها وتميز بحوثها (18%)، ويتم قياسها عن طريق الاستبانات التي يتم توزيعها.
   - العائد من البحث، وهو مؤشر يتنوع بحسب اختلاف الأوضاع الاقتصادية لكل بلد،ومجال البحث، فالبحوث العملية تكون ذات قيمة مادية أكبر من البحوث الانسانية والاجتماعية والفنون، ولذلك جاءت نسبة هذا المؤشر(6%).
   - إنتاجية البحث عن طريق مقارنة حجم البحوث المنشورة وعدد موظفي الهيئة التدريسية في الجامعة، وحجم الجامعة بنسبة (6 %).
2. التعليم الجامعي والبيئة المحيطة به Teaching- The Learning Environment(30%): ويعتمد هذا المعيار على توافر خمس مؤشرات هى:

- التعليم بنسبة (15%) ويتم تقييم أعضاء هيئة التدريس ونظرة اللجنة التقييمة من حيث البحث والتدريس.
- نسبة الطلبة إلى أعضاء هيئة التدريس (4.5%) ويتم دراسة مدى جودة التناسب بين الطرفين، بحيث كلما زاد كان هناك تواصلا أكثر ونقلا للخبرات والمعارف بطريقة أكثر فعالية.
- نسبة طلبة الدكتوراه إلى طلبة البكالوريوس (2.25%)، فامتلاك الجامعة كثافة في طلبة الدكتوراه يعكس نوعية البحوث المقدمة؛ مما يؤدي إلى تكوين مجتمع نشط للدراسات العليا.
- مدى التزام الجامعة بدعم الأجيال الجديدة من الأكاديميين، وقدرتها على جذب طلبة الدراسات العليا(6%).
- دخل الجامعة مقارنة بالهيئة التدريسية (2.25%).

3- إنتاج وسمعة البحث العلمي Research Volume Income and Reputation (30%): وهذا المؤشر يظهر دور الجامعة في نشر المعرفة والأفكار الجديدة، ويتم دراسته من خلال تحديد عدد المرات التي يشار فيها إلى عمل منشور من قبل الجامعة بالاستعانة بقاعدة بيانات (تومسون رويترز Thomson Reuters).

4- الحضور الدولي في الجامعة، للطلبة وأعضاء هيئة التدريس International Mix-Staff and Student (7.5%): ويؤكد هذا المعيار على تحقق ثلاثة مؤشرات هى:

- التنوع في الحرم الجامعي ودرجة التعاون مع الجهات الدولية فيما يخص المشاريع البحثية، وقدرة الجامعة على جذب طلبة من مختلف أنحاء العالم، ويتم قياسها بمقارنة نسبة الطلبة الأجانب إلى المحليين ووزنه(2.5%).
- التنافس بين الجامعات في الحصول على أفضل هيئة تدريس، فالتصنيف يعتمد في القياس على نسبة الأساتذة الأجانب إلى المحليين ووزنه (2.5%).
- حساب إجمالي المنشورات البحثية الجامعية التي تملك على الأقل جائزة، أو مكافآت دولية، ويبلغ وزنه (2.5%).

5- الابتكار والمرود المادي من التفاعل مع المؤسسات الصناعية Industry Income-Innovation (2.5%): ويؤكد هذا المعيار على قدرة الجامعة في المساهمة في الصناعة عبر الابتكارات،إضافة إلى تحديد مقدار دخل بحوث الجامعة الذي يكسب من الصناعة.

4- تصنيف ويبومتركس Webometrics

هو موقع عالمي لقياس مستوى تأثير مواقع الجامعات عن طريق جمع وتحليل البيانات، والإبلاغ عنها عبر الإنترنت لأغراض تحسين الأداء الوظيفي في ضوء مؤشرات محددة.وجاء تصنيف الجامعات على شبكة الإنترنت World University Ranking on the Web بمبادرة من مختبر (Cyber Metrics) وهو وحدة في المركز الوطني للبحوث (National research council, CSIC)، والذي يعد مركزاً بحثياً تابعا لأكبر هيئة عامة للبحث في أسبانيا، وهى هيئة كونسيخو للبحوث العلمية. حيث بدأ فى عام 2004م بتصنيف (16000) جامعة، وينشر الويبومتركس تصنيفاته كل ستة أشهر في شهرى يناير ويوليو من كل سنة .

ويهدف هذا التصنيف بالدرجة الأولى إلى تحفيز المؤسسات العلمية، والجامعات، والعلماء على الاهتمام بنشر أنشطتها العلمية، والتواجد الفعلي والنافع على الانترنت، وإتاحة الوصول الميسر والسريع إلى المحتويات العلمية، والمنشورات الأكاديمية، وتعزيز النشر المفتوح للنتائج العلمية. وتتضمن معايير تصنيف ويبمتركس (Webmatrics) ما يلى:

1. حجم الموقع على الإنترنت Size (20%): ويتم حساب حجم موقع الجامعة الإلكتروني بحساب عدد صفحات الموقع بالاستعانة بأربع محركات بحث هي: جوجل Google، ياهو Yahoo، لايف سيرش Live Search، إكساليد Exalead. كما يستدل على مؤشر الحجم بعدد الأوراق المنشورة للباحثين بكل جامعة على الإنترنت. وعدد الملفات والوثائق المتوفرة للجامعة على الإنترنت، والمواقع التقويمية للجامعة على الإنترنت، وعدد أعضاء هيئة التدريس في الجامعة.
2. الرؤية/ سهولة الاستخدام لموقع الجامعة Visibility (50%): يتم الحصول على العدد الكلي للروابط الخارجية الفريدة للموقع بواسطة محركى البحث ياهو Yahoo وإم.إس.إن. MSN.
3. الملفات الغنية Rich Files (15%): يتم الأخذ في الاعتبار أربعة أنوع من الملفات، الكتب الالكترونية PDF، والملفات البحثية Documents، والكتابات النصية Scripts، والعروض التقديمية Presentations. [25]

وتم اختيار هذه الأنواع الأربعة بالتحديد لأن معظم أنشطة النشر البحثي تتم من خلال هذه الملفات. ويتم حساب عدد هذه الملفات باستخدام محرك جوجل فقط، ويتم دمج النتائج لكل الملفات وتطبيعها لوغاريتمياً بنفس الطريقة السابقة.

4. الأبحاث Scholar (15%) : يتم حساب عدد الأوراق العلمية والاستشهادات العلمية لموقع الجامعة بواسطة محرك بحث جوجل سكولار Google Scholar، من خلال تحديد الأوراق العلمية، والتقارير والمواضيع الأكاديمية الأخرى المنشورة على الانترنت. ومن الجدير بالذكر أن جوجل سكولار مازال قيد التجربة beta Version.

في ضوء العرض السابق يتضح أن هذا التصنيف يصب اهتمامه على الموقع الالكتروني للجامعات ويجري على أساسه قياس مستوى الجامعات، وركز على عدد الصفحات والأبحاث والمقالات، وكم البيانات المتاحة عبر تلك المواقع، ومدى الإقبال عليها، ولكن هذا التصنيف لم ينسب هذه الأرقام إلى حجم الجامعة وأعضاء الهيئة التدريسية بها، أو الباحثين وطلاب الدراسات العليا، لأن كثرتهم تسهم بشكل مباشر في زيادة هذه الأعداد، وهذا ما يجعل هذا التصنيف مختلفا عن التصنيفات العالمية الأخرى.

خامساً- أوجه الشبه والاختلاف بين التصنيفات العالمية للجامعات :

تأسيساً على ما تقدم، يمكن القول إن تحليل أنظمة تصنيف الجامعات الثلاث الأشهر عالمياً، يشير إلى اختلافها وتنوعها، ويستنتج منه الجوانب الآتية:

- تنوع الجهات التى تقوم بالترتيب بين جامعات، ومراكز أبحاث، ومؤسسات حكومية، وجرائد كبرى كالتايمز, وشركات تجارية مثل "Quacquarelli Symonds".
- إن بداية ظهورالتصنيفات العالمية مع ظهور التصنيف الصينى فى عام 2003م، والذى حاول المقارنة بين الجامعات الصينية والجامعات الإقليمية الأخرى، وتقليل الفجوة بينها، ثم جاء تصنيف التايمز البريطانى كرد فعل فى عام 2004م. تلاه ظهور تصنيف ويبومتريكس فى نفس العام بناءً على المواقع الالكترونية للجامعات وتواجدها على الانترنت، وأخيراً تصنيف QS سنة 2010.[26]
- جميع هذه التصنيفات تنشر نتائجها إلكترونياً مرة على الأقل سنوياً .
- يتراوح عدد الجامعات التى يتم تحليلها بين ألفين (الصينى) وثلاثة آلاف، عدا موقع الويبومتريكس الذى يتابع أكثر من 22000 جامعة ومركز بحثى .
- أغلب التصنيفات العالمية تركز على إصدار قوائم بأفضل من100 إلى500 جامعة، عدا الويبومتريكس الذى يصدر قائمة بترتيب أفضل5000 جامعة.
- تتباين المؤشرات والأوزان المعطاة لها من تصنيف لآخر، فمنها ما يعتمد على آراء أعضاء هيئة التدريس حول سمعة الجامعة، ومنها ما يعتمد على قواعد البيانات فى تحديد حجم وإتاحة الجامعة، ومنها ما يعتمد على محركات الأبحاث العالمية, وهذا التنوع والتباين أمر ضرورى للتصنيفات إذ يحاول كل تصنيف التركيز على الجوانب التى لم يركز عليها تصنيف آخر.
- يعد التصنيف الصينى أفضلها من حيث الجهة المصدرة له، وذلك لأنه صادر من مركز أبحاث علمي تابع لجامعة معترف بها أكاديمياً كما أن الهدف من هذا التصنيف ليس تجارياً بل إدراك الفجوة بين الجامعات الصينية، والجامعات العالمية الأخرى، بخلاف التصنيف الأسباني الذي خصص أساساً لمقارنة وترتيب المواقع الالكترونيه للجامعات, وليس أداء الجامعات نفسها، أما تصنيف كيو اس وتصنيف التايمز، فهى تصنيفات هدفها تجاري يتمثل في إصدار الأدلة التسويقية للجامعات والمعاهد والمدارس وكذلك للمهن.
- المقارنة بين معايير هذه التصنيفات تظهر أن معايير التصنيف الصيني هي أشمل للأداء الأكاديمي من معايير التصنيفات الأخرى.
- إن أبرز أوجه النقد التى توجه إليها تشمل تفضيل بعضها لوظيفة الجامعة البحثية على حساب التدريس، وإغفال التنوع المؤسسى لكل جامعة، وتحيز بعض التصنيفات إلى اللغة الإنجليزية، أو مجال معين وخصوصاً حيث عناية بعض التصنيفات بمجال العلوم الطبيعية والطب وتقليل تمثيل الهندسة والعلوم الاجتماعية والإهمال الكمال للإنسانيات، أو التحيز إلى مناطق جغرافية معينة، وإهمال المطبوعات التى تكون فى صورة كتب والتركيز على الدوريات والرسائل.

وعليه؛ فإذا كانت التصنيفات العالمية للجامعات وسيلة مهمة لإعطاء تصور عن موقع الجامعات ومؤسسات التعليم العالي، فإنه قد لا تعكس مستوى الجامعات وموقعها الحقيقي من جميع المجالات والأبعاد، وينبغي ألا يكون الغاية والهدف الأساسي للجامعات هو الحصول على مواقع متقدمة في هذه التصنيفات، فقط يمكن الاستفادة من هذه التصنيفات ومعاييرها الأساسية كأحد أساليب القياس والتعرف على مستوى جودة أداء المؤسسة التعليمية وجوانب القصور التي في حاجة إلى مزيد من التطوير في ضوء رسالتها وأهدافها وأولوياتها الأساسية. ولعل من المهم جداً فى هذه المرحلة أن تقوم المنظمات أو المؤسسات التربوية في العالم العربي بإصدار تصنيف عربى للجامعات، ويكون الهدف منه معرفة امكانيات كل جامعة والرفع من مستوى الأداء والجودة في التعليم الجامعي.

سادساً – أوجه النقد الموجهة للتصنيفات العالمية للجامعات:

يبرز تحليل الدراسات والبحوث فى الأدب التربوى حول التصنيفات العالمية الجامعات، إنه بالرغم من أهمية التصنيفات العالمية للجامعات وفوائدها بالنسبة للطلاب وأعضاء هيئة التدريس والحكومات؛ إلا إن هناك جملة من الانتقادات التى توجه إليها حيث يرى ليو(Liu,2013) الأستاذ بجامعة شانغهاي، والذي ساعد في إصدار أولى التصنيفات العالمية للجامعات وهو التصنيف الصينى في عام 2003، أنّه يتعين ألا تشكل التصنيفات مصدر المعلومات

الوحيد الذي يوجّه القرارات المتصلة بنوعية الجامعات وألا تُستخدم على هذا النحو. ويرى كل من باتي (Baty,2013) وهو أحد مؤسسى تصنيف التايمز للتعليم العالي، وساوتر (Sawter,2013) وهو من مؤسسى تصنيف كيو إس البريطاني للجامعات العالمية، أنه لا شك في أنّ التصنيفات قد "وُجِدَت لتبقى"، وأنّها يمكن أن تساعد في تحسين الشفافية والمساءلة في مجال التعليم العالي، في إطار السوق العالمية للتعليم العالي.[27] ويمكن تصنيف أوجه النقد التى وجهت لتلك التصنيفات العالمية للجامعات إلى مجموعتين هما:

1- عرض النتائج فى شكل جداول وقوائم محددة: حيث تلجأ معظم قوائم ترتيب وتصنيف الجامعات إلى فكرة عمل جداول لترتيب الجامعات **League Tables**، وترتيبها وفقاً لعدد النقاط التى تم جمعها، ولكن يشكك هارفى Harvey (2008)[28] فى إمكانية تطبيق هذه الطريقة على النظم التعليمية المعقدة مثل الجامعات. فمثلاً يتبع تصنيف ARWU وتصنيف Times-QS الطريقة الكلاسيكية لقوائم League Tables (LT) ، وهذا الشكل توجه له إيزابيل Esabel [29] نقد أنه يوحى أن مثلاً أن الجامعة فى رقم 12 أفضل من رقم 17 رغم أنه قد يكون الأمر فى فارق الترتيب هذا مجرد فوارق صغيرة جدا فى الدرجة كما أشار.

2- **انحصار تلك التصنيفات فى عدد محدد من الجامعات على المستوى العالمى،** فالتصنيفات العالمية للجامعات اشتملت على 1% فقط من جامعات العالم، وبذلك انحصر التنافس على قائمة محددة العدد 200-500 مثلا فى حين أن عدد الجامعات ومؤسسات العليم العالى وفقاً لتقديرات اليونسكو (2013م) تصل إلى 17 الف مؤسسة يجعل المنافسة بنسبة ما بين 1-3% فقط من الجامعات. [30]

3- **التركيز المفرط على زيادة مخرجات البحث العلمى على حساب التأثير الاجتماعي في المجتمعات المحلية.**[31] وهذا معناه أن قيمة ووزن المؤشرات المرتبطة بالبحث العلمى، لا يقابلها بنفس القدر الاهتمام بوظيفة خدمة المجتمع، والتفاعل بين الجامعات والمؤسسات الإنتاجية. إن تركيز معايير ومؤشرات التصنيفات الدولية على البحوث، ونشر هذه البحوث أدى إلى إشكالية فصل النشاط البحثى عن التعليم والمهام الآخرى للباحث عضو هيئة التدريس وإهمال النشاط التعليمى للطلاب فى مرحلة الليسانس أو البكالوريوس وأدى إلى ما أسمته ويندى (Wende, 2010)[32] "نزعة الفصل بين التعليم والبحث" Isomorphism للدرجة التى تكرس معها اعتبار إن نجاح الأكاديمى مرتبط بعدم التزامه بالانشطة التعليمية.

4- **نقد ترتيب وتصنيف الجامعة ككل واعطاء درجة موحدة لها:** حيث تقوم معظم التصنيفات بتقديم ترتيب للجامعة ككل على شكل قوائم وجداول؛ الأمر الذى يثير التساؤل والنقد حول إمكانية تقييم أو حتى وصف للجامعة ككل من خلال رقم؛ كما لاحظت هزلكورن[33] إن وسائل الاعلام تهتم كثيراً بهذا الاختصار السهل لأنه يقدم صورة مبسطة وسريعة تلائم اهتمامات الجمهور. وتشير أبسط أشكال التدقيق والملاحظة أن كل جامعة لها نقاط قوة فى تخصصات معينه مثلا أو نشاط محدد مثل البحث أو التعليم وكذلك لها نقاط ضعف بل توجد فروق بين الاقسام داخل الجامعة الواحدة ويصف هارفى [34] تقديم ترتيب للجامعة ككل أنه مضلل.

5- **تغير معايير ومؤشرات الترتيب والتصنيف وعدم ثباتها عبر الزمن:** فتغير طريقة التصنيف والترتيب من عام لآخر خاصة فى بدايات إصدار قوائم الترتيب والتصنيف يؤدى إلى تغيرات مستمرة فى النتائج، الأمر الذى طرح السؤال هل هذه المنهجيات تتصف بالصدق والثبات؟ وهل لها أرضية نظرية وأساس نظرى ملائم؟ وهل تغير النتائج الذى تسببت فيه تغيرات المنهجية؟ وهل يمكن الاعتماد عليه كمؤشر فى اعتبار أى تحسن فى الترتيب راجع فعلا لتحسين فى الأداء داخل الجامعة؟

6- **الاعتماد على التحليل الكمى للمخرجات التعليمية،** وعدم التركيز على الجوانب الكيفية لأداء الجامعات، وذلك يستدعى الحاجة إلى إعادة النظر وضبط الأسس التى بنيت عليها معايير التصنيفات العالمية ومؤشراتها وأوزانها، وإعادة دراسة وتدقيق للأسس التى قامت عليها وهل اختيارها تم بشكل ذاتى يعكس منظور القائم بالترتيب؟ وهل تمثل الأساس الملائم للتصنيف؟[35]

وقد حدث أثناء تطور منهجيات تلك التصنيفات وتحديد معاييرها ومؤشراتها استبعاد لمؤشرات متعددة إما لصعوبة قياسها أو عدم توافر البيانات حولها، وتزايد الاعتماد على المعايير التى يمكن قياسها. كما لاحظ ميرديث (Meredith,2009)[36] من دراسته لعدد 7 قوائم ترتيب وتصنيف أنها جميعا ليس بها معيار أو مؤشر يرتبط بجودة التعليم لأنه من الصعب الحصول على مقياس موضوعى لها وإن التركيز كان على مؤشرات البحث لسهولة قياسها نسبياً من خلال عدد البحوث المنشورة فى الدوريات الدولية. كما أن الاهتمام بالتحليل الكمى للمخرجات التعليمية للمؤسسة التعليمية، وتجاهل باقى الجوانب، وعدم الاهتمام بالتحليل النوعى لكافة الجوانب التعليمية والبحثية يؤثر سلباً على مدى مصداقية النتائج، وإمكانية الإفادة منها.

7- **قصور معايير جودة التعليم فى التصنيفات العالمية:** فقد اعتمدت قوائم الترتيب والتصنيف على بعض المعايير والمؤشرات باعتبارها دليلاً على جودة الجامعة أو المؤسسة التعليمية، فى حين

يؤكد مارجنسون[37] من خلاله تحليله للأدب التربوى غياب توافق Consensus على تعريف واحد للجودة وان وجهات النظر حولها فى ميدان التربية متعددة ومتنوعة. بالمثل توضح هزلكورن[38] أن كل تصنيف له تصور مختلف للجودة. كما يؤكد فيدركيل[39] إن الذين يقومون بإصدار القوائم الحالية حين يعتبرون أن طريقتهم هى الافضل فى تصنيف الجامعات الأفضل، لكن ذلك فى الحقيقة وفقاً للمؤشرات والمعايير التى يعتمدون عليها، والتى قد لا تكون شاملة أو موضوعية بل محل شك وانتقاد. كما أن اعتماد معظم التصنيفات العالمية على معايير تفتقد الدقة والموضوعية والعدالة كما تشير عبد الحى[40] مثل تقييم جودة التعليم من خلال عدد الحاصلين على جوائز نوبل أو أوسمة (فيلدز) للرياضيات لا يدلل على مدى جودة التعليم فى تلك الجامعات.

8- الانحياز للعلوم الطبيعية والطبية على حساب العلوم الاجتماعية: لقد اعتمدت معظم التصنيفات الدولية التى تتخذ جامعات العالم عينة لها على معايير ومؤشرات تبين أنها منحازة للعلوم الطبيعية والطبية خاصة مؤشرات البحث التى تنحاز للنشر فى دوريات دولية والحصول على جوائز دولية (نوبل مثلا) رغم ان القليل جدا من جامعات العالم فيها اكثر من اثنين من الحاصلين على نوبل. وتنحاز هذه المعايير والمؤشرات ضد العلوم الاجتماعية والإنسانيات لأن النشر فيها بالانجليزية قليل ولأنها ترتبط بالسياقات الإقليمية والمحلية أساسا.

9- نقد الانحياز للدراسات والبحوث باللغة الانجليزية على حساب اللغات الأخرى: فاعتماد التصنيفات العالمية للجامعات على اللغة الإنجليزية فى تقييمها لجامعات العالم يعد من أبرز الإشكاليات والانتقادات التى وجهت لهذه التصنيفات، واعتبرت ثغرة قوية فى مدى مصداقيتها وموضوعيتها؛ فتصنيفى شنغهاى والتايمز يعتمدان على البحوث المنشورة بالإنجليزية وفقاً لقواعد بيانات أجنبية مثل Thomson Reuters.

10- نقد وضع نموذج واحد من الجامعات كمثال يحتذى به: إن طرح نموذج الجامعات البحثية على طريقة تصنيف واحد لجميع الجامعات على مستوى العالم One Size fits all؛ رغم اختلاف طبيعة كل منها، هو أمر يلفت الانتباه؛ فمعظم جامعات العالم بلا فرص فى هذه التصنيفات إذا سارت وفق هذا النموذج الذى يركز على مرحلة الدراسات العليا والمعامل وجذب باحثين مهنيين من كل أنحاء العالم وتمويل ضخم. حيث تكشف نتائج قوائم الترتيب ان المراتب الاعلى محجوزة للدول الكبرى التى يمكنها توفير بنية أساسية وتجهيزات وباحثين وتمويل بلا حدود فضلاً عن ان ذلك يعيد إنتاج نفس المكانة، لأن هذا النموذج مكلف بل الحفاظ عليه أكثر تكلفة يتفق ذلك مع ما أشار إليه[41].

12- إغفال اختلاف وتنوع خصائص السياقات التى توجد فيها الجامعات:

يرى هارفى[42] أن الكثير من التصنيفات الحالية لا تراعى السياق الذى توجد فيه الجامعات أى إنها Context Free ولا تراعى العوامل التاريخية، والاقتصادية، والثقافية المؤثرة. فالجامعات توجد فى سياقات مختلفة لنضرب فعندما نقارن بين أندونيسيا والولايات المتحدة، نجد أندونيسيا فيها 320 مليون أى ما يقرب 4/3 سكان الولايات المتحدة، واندونيسيا خامس دخل فى آسيا والـ 15 على مستوى العالم، تنتج 207 بحث سنوياً أى 1000/1 مما تنتجه US (200870 بحث سنوياً) وهو 3/1 الانتاج العالمى من البحوث العلمية لذلك جامعات US فيها 34% من افضل 500 جامعة فى تصنيف ARWU،54% من أفضل 100 فى ARWU بينما اندونيسيا ليس لديها جامعات فى قائمة افضل 100 ولها جامعة واحدة فقط فى قائمة الـ500 فى ARWU حسب بيانات.[43]

ورغم الاعتراف بأهمية المنافسة فى كل المجالات كآلية كانت على مدار التاريخ تحفز التطور والتحسين وكانت مصدر العديد من الاختراعات والاكتشافات، ومنها التنافس بين الجامعات من خلال قوائم التصنيف العالمية، إلا ان ذلك الوصف ينطبق على المنافسة الصحية، أما حين تصبح المنافسة دافعاً لإجراءات تهدد العدالة Equity وتصاعد نزعة الانتقائية وزيادة معدل الرفض فى قبول الطلبة بدلا من توسيع الإتاحة لكى ترفع الجامعات من ترتيبها حسب المعايير والمؤشرات فهذا تحيز ضد العدالة والإتاحة، كما ان المنافسة غير متكافئة أصلا بين جامعات الدول المتقدمة ودول العالم النامى وحتى الدول الصغيرة المتقدمة.[44]

تأسيساً على ما سبق يمكن القول بأن نتائج التصنيفات العالمية للجامعات لا تعبر بالضرورة عن واقع التعليم ومستوى أداء أى جامعة بصورة شاملة، وصادقة على الدوام، نظراً لتداخل العديد من العوامل التى تؤثر على مدى مصداقية وثبات نتائج تلك التصنيفات وتباين منهجياتها، وتعدد وجه قصورها، لكن – فى المقابل – يمكن الإفادة منها فى الكشف عن بعض أوجه القصور فى الجامعات، وتوفير بعض المعلومات عن الأوضاع السائدة فيها، وهى أمر واقع ومفروض بحكم التنافس العالمى لا يمكن تجاهله على الدوام، لكن من الممكن لجامعاتنا العربية التفكير فى كيفية العمل فيه، والإفادة منه فى تحسين الوضع الراهن.

واقع أوضاع الجامعات العربية في التصنيفات العالمية للجامعات:

يبرز تحليل أوضاع الجامعات العربية ومراكزها فى التصنيفات العالمية تأخر وتدنى ترتيب معظم الجامعات العربية بل وخروج غالبيتها من قوائم التصنيف العالمية لأفضل 500 بل وحتى 1000 جامعة على مستوى العالم على مدار عشرات السنوات حتى الآن،

يستثنى من ذلك بضع جامعات سعودية ومصرية، وذلك على النحو الآتى:

1- تصنيف شنغهاي الصينى:

إن استقراء وتحليل قوائم تصنيف شنغهاى منذ صدوره عام 2003م حتى 2014م، والصادرة على موقع التصنيف على الانترنت يبين الآتي:

- صدر تقرير تصنيف شنغهاى للجامعات عالمياً في أعوام (2003-2004-2005- 2008م) ولم يتضمن أي جامعة عربية، ثم صدر في شهر أغسطس عامي (2006- 2007)، وشمل جامعة عربية واحدة وهي جامعة القاهرة، في مستوى متأخر في الترتيب(401-500)، وكان السبب الرئيس في ظهورها هو حصول عدد من خريجيها على جوائز عالمية مثل جائزة (نوبل). ولم تشمل قائمة(2008م) أي جامعة عربية، وتضمن تصنيف (2009م) جامعة عربية واحدة.
- تضمن التصنيف عام (2013م) عدد خمس جامعات عربية فقط، أربعة منها جامعات سعودية، وفى مقدمتها جامعة الملك سعود في الفئة (151-200)، وجامعة الملك عبد العزيز في الفئة (201-300)، تليها جامعة الملك فهد للبترول والمعادن في الفئة (301-400)، ثم جامعتي الملك عبد الله للعلوم والتكنولوجيا وجامعة القاهرة في الفئة (401-500).
- تضمنت قائمة (2014م) نفس الجامعات السعودية السابقة فى قائمة أفضل 500 جامعة، وجامعة القاهرة، ولم تظهر أى جامعة عربية أخرى. (ARWU,2014:1)

2- تصنيف كيو إس QS World University Rankings

بمراجعة القوائم الصادرة عن هذا التصنيف يتضح الآتى:

- تضمن تصنيف (2013-2014م) عدد (8) جامعات عربية فقط ضمن أفضل (500) جامعة في العالم؛ حيث جاءت جامعة الملك فهد للبترول والمعادن في الترتيب (216)، تليها الجامعة الأمريكية ببيروت في الترتيب (250)، وجامعة الملك سعود في الترتيب (253)، والجامعة الأمريكية بالقاهرة في الترتيب (348)، وجامعة الملك عبدالعزيز في الترتيب (360)، وجامعة الإمارات العربية المتحدة في الترتيب (421-430)، والجامعة الأمريكية بالشارقة في الترتيب (413-440)، وأخيرا جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الترتيب (491-500). وخرجت الجامعات المصرية من قائمة أفضل 500 جامعة، واحتلت الجامعة الأمريكية فى القاهرة المرتبة رقم 362. وجاءت جامعة القاهرة في المرتبة رقم 553 ، وجاءت جامعات عين شمس والأزهر والاسكندرية في المرتبة ما بين أفضل 700 إلى 800 جامعة.
- أما قائمة 2015/2014 فكانت أول جامعة عربية فى الترتيب هى جامعة الملك فهد فى المركز (225)، يليها جامعة الملك سعود (249) ، وجامعة الملك عبد العزيز (334)، والجامعة الأمريكية فى القاهرة (360)، جامعة الإمارات (385)، وجامعة الشارقة (390)، وجامعة الإمام محمد بن سعود فى المركز (501). ولم تظهر اى جامعة عربية أخرى فى أفضل 500 جامعة.

3- تصنيف مجلة التايمز للتعليم العالي

The Times Higher Education World University Ranking بتحليل القوائم الصادرة عن تصنيف (التايمز)، يتضح غياب جماعي للجامعات العربية في تصنيف تايمز لأفضل جامعات العالم لأعوام (2011/2010، و2011-2012م), حيث جاءت جامعة عربية واحده وهي جامعة الاسكندرية في مركز متقدم في تصنيف (2011/10م)، ومركز متأخر ضمن أفضل 400 جامعة في العالم في تصنيف (2011-2012م)، فيما اختفت باقي الجامعات العربية، وكانت جامعة الملك عبدالعزيز الجامعة العربية الوحيدة التي تدخل تصنيف التايمز (2012-2013م). وجاءت جامعتان عربيتان فقط ضمن تصنيف التايمز (لأفضل 100 جامعة أنشأت منذ أقل من خمسين عاما)، حيث جاءت جامعة الملك فهد للبترول والمعادن في الترتيب (94)، وجامعة المنصورة في الترتيب (96) عالمياً.

وفي أحدث قائمة تصنيف للتايمز (2013-2014م) لم يتغير الوضع كثيراً، فقد غابت الجامعات العربية عن هذه القائمة عدا جامعتين سعوديتين، وهما جامعتي الملك عبدالعزيز، والملك سعود وجاءتا في ترتيب متأخر نسبياً وفي نفس الفئة (351-400).

4- تصنيف ويبومتركس Ranking Web of Universities

جاءت الجامعات السعودية في المراتب الأولى على المستوى العربى طبقاً لتصنيف (ويبمتركس) على مدار خمس سنوات وتفاوت المستوى التصنيفي على مستوى أفضل (1000) جامعة في العالم، ففي تصنيف (2009) جاءت جامعة الملك سعود في المركز 197 عالميا، إلا أن المستوى تراجع إلى المرتبة 420 في تصنيف 2013. واحتلت الجامعات السعودية المراكز الثلاثة الأولى عربيا.

ويمكن استخلاص وجود تقدم في الترتيب لبعض الجامعات العربية في قائمة تصنيف(يناير 2014) حيث احتلت جامعة الملك سعود المركز (288) بينما جامعة القاهرة فى المركز (299)، وجامعة الملك عبد العزيز فى المركز (667) وجامعة الملك فهد فى المركز

(845)، وتأخر ترتيب باقى الجامعات العربية حيث تجاوزت قائمة الألف حيث حققت الجامعة الأمريكية ببيروت المركز رقم (1065)، وجامعة الإمارات العربية المتحدة فى المركز (1123) وحققت جامعة عين شمس المركز (1302)، وجامعة الإسكندرية المركز (1363). وهذا يشير إلى الحاجة إلى وجوب اهتمام الجامعات العربية بأوضاعها، وترتيبها العالمى، ومواقعها على الانترنت، ومعالجة هذا التأخر فى الترتيب وضرورة اهتمام الجامعات بتطوير وتحسين مواقعها .

وعلى ضوء العرض السابق لموقع الجامعات العربية في التصنيفات العالمية؛ يمكن استخلاص الآتي:

- إن دخول بعض الجامعات العربية وخاصة جامعات مصر والسعودية لهذه التصنيفات العالمية، وتحقيق بعضها مراتب متقدمة نسبياً يعطي مؤشرا لتفاوت مستوى هذه الجامعات، الأمر الذي قد يعزى إلى اهتمام بعض تلك الجامعات بالمنافسة العالمية؛ مما جعلها تتهيأ لهذا السبق العالمي من خلال صياغة رؤى استراتيجية واضحة تضمن لها التقدم في التصنيفات العالمية، في حين ما زالت جامعات كثيرة في الدول العربية خارج تلك المنافسة وتركيزها ينصب على وظائفها الأساسية وهى التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وتخريج متعلمين لسد احتياجات قطاع الأعمال في تلك الدول.
- إن الجامعات العربية ما زالت بعيدة عن قائمة أفضل (100) جامعة على مستوى العالم، بيد أن هناك سعياً حثيثاً من الجامعات السعودية للوصول لنادي المائة لأفضل جامعات العالم، حيث حصلت جامعتا الملك سعود والملك عبدالعزيز على ترتيب متقدم في النسخة الأخيرة للتصنيف الأكاديمي لجامعات العالم (شانغهاي-2013) في الفئات (151-200) و(201-300) على الترتيب، وحصلت جامعة الملك فهد للبترول والمعادن على مركز متقدم عالمياً في تصنيفكيو إس) في نسخة 2013-2014، حيث جاءت في الترتيب(216) عالميا، تلتها الجامعة الأمريكية ببيروت في الترتيب (250) ثم جامعة الملك سعود في الترتيب (253) والجامعة الأمريكية بالقاهرة في الترتيب (348).
- الغياب شبه التام عن تصنيف (التايمز) حيث لم يظهر في التصنيف في نسخته لعام 2013-2014 إلا جامعتين فقط من المملكة العربية السعودية وهما جامعتي الملك عبدالعزيز، والملك سعود.
- لم يدخل في نادي الألف جامعة على مستوى العالم في أحدث نسخة لقائمة تصنيف (ويبمتركس- يوليو 2013) إلا جامعتين فقط من المملكة العربية السعودية وهما جامعتا الملك سعود والملك عبدالعزيز، مع وجود تراجع كبير في الترتيب لعدد من الجامعات العربية في هذا التصنيف.

سابعاً- عوامل تأخر ترتيب مواقع الجامعات العربية في التصنيفات العالمية للجامعات

باستقراء وتحليل الأدب والبحث التربوى، يمكن تصنيف العوامل التى أدت لتأخر وخروج غالبية الجامعات العربية من قوائم التصنيف العالمية للجامعات إلى ثلاث مجموعات من العوامل:

1- عوامل ترتبط بوجود إشكاليات فى قوائم التصنيف العالمية فى حد ذاتها:

وتتضمن تحيز التصنيفات إلى البحوث والدراسات باللغة الإنجليزية، والتحيز إلى مجموعة معينة من الجامعات الأجنبية بعينها، والتحيز إلى العلوم الطبيعية على حساب العلوم الإنسانية والاجتماعية، كما يضاف لذلك عدم شمولية التصنيف لكل جوانب الأداء الجامعى، مثل تركيزها على الجانب البحثى وإهمالها للتدريس، وتركيزها على جوانب معينة فى أداء الجامعات قد لا تتوافر فى جامعات العالم النامى، ولا تتناسب مع السياقات الثقافية والاجتماعية التى تتواجد فيها الجامعات. إضافة لوجود إشكاليات وأوجه نقد عديدة فى الأسس والمعايير والمؤشرات التى تبنى عليها تلك التصنيفات، مما يؤثر ويشكك فى مصداقية نتائجها، وعدم تعبيرها بصورة حقيقية عن مستوى وجودة الجامعات العربية.

2- **عوامل ترتبط بالأوضاع الاجتماعية والثقافية المحيطة بالجامعات:** فلا شك أن الاضطرابات التى تعانى منها المنطقة العربية، فى أعقاب ثورات الربيع العربى، وما شهدته المنطقة من تطورات أدى لتدهور وتراجع أداء الكثير من الجامعات العربية فى ضوء ما عانته فى الفترة الأخيرة من مشكلات متفاقمة مثل الجامعات المصرية والعراقية والسورية والليبية واليمنية، وما شهدته تلك الجامعات من مظاهرات وإضرابات وصراعات بما يعكس الوضع الاجتماعى فى المنطقة.

3- عوامل ترتبط ببنية وأداء الجامعات العربية نفسها والمشكلات التى تعانى منها:

إن أوضاع الجامعات العربية فى التصنيفات العالمية تشير إلى تأخر أو تدنى ترتيب تلك الجامعات، وخروج معظم الجامعات العربية من معظم التصنيفات أو تذيلها الترتيب باستثناء بعض الجامعات السعودية، يدق ناقوس الخطر، ويشير إلى وجود ثمة اختلالات وسلبيات فى التعليم الجامعى العربى، ويرجع ذلك إلى عدة أسباب جوهرية تتمثل في الآتي[45] [46]:

-عدم التناسب بين أعداد الطلبة إلى أعداد الأساتذة: وهو يمثل أحد المعايير التي يستند اليها التصنيف الانجليزي للجامعات، فتشير البيانات المتوفرة أن هذه النسبة بلغت فى مصر للعام الدراسي 2008/2007 بالمتوسط للكليات الحكومية للعلوم الأساسية والتطبيقية نحو 10 طلاب/ أستاذ (تراوحت ما بين 6 للزراعة، 7 للطب، 9 للعلوم الأساسية، 35 للهندسة) بينما بلغت لكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية ما نسبته 84 طالب/ أستاذ، وفي تونس بلغت النسبة 18 طالب لكل أستاذ للعاميين الدراسيين 2008/07-2007/06. وفي الأردن بلغت هذه النسبة 20 طالب/أستاذ للكليات العملية ، وترتفع الى 30 لكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية.

-قلة عدد أبحاث هيئة التدريس المنشورة عالمياً: وهو معيار أساسي في تصنيفات (شانغهاي، وكيو اس، والتايمز، وتايلند) ويرتبط هذا المؤشر بعديد العوامل وهى:

- قلة عدد الدوريات العلمية العربية: حيث لا يتجاوز عددها (514) دورية، منها (159) دورية في مصر، مقابل (13883) دورية في اليابان، وتعاني معظم الدول العربية من ضعف شديد سواء في إصدارات الدوريات العلمية أو الحصول على الأجنبية منها وخاصة الدوريات العلمية المحكمة.
- تواضع الإنفاق على البحث العلمي في الدول العربية: حيث بلغ في المتوسط من الناتج المحلي الإجمالي ما نسبته 0.2% مقارنة بنحو 1.4% كمتوسط الإنفاق عالميا ً(بما يمثل 7 أمثال إنفاق الدول العربية على البحوث والتطوير).
- نقص عدد مراكز الأبحاث في الدول العربية: حيث بلغ عددها (550) مركزاً، منها 104 مركزا في مصر وحدها، ويعد هذا العدد قليلا مقارنة بما يتوافر في واحدة من الدول المتقدمة مثل أمريكا واليابان. [47]

-انخفاض حجم القوى البشرية العلمية في الدول العربية مقارنة بنظيرتها في الدول المتقدمة وبعض الدول النامية، فعلى سبيل المثال لا الحصر بلغ حجم القوى البشرية العلمية في مصر نحو (560) باحثا لكل 100000 نسمة من عدد السكان، ونحو (460) باحثا/100000 نسمة في تونس، مقابل (4906) باحث/100000 نسمة في اليابان، و(2448) باحث/100000 نسمة في فرنسا، و(3676) باحث/ 100000 نسمة في أمريكا.

-تراجع مستوى البحث العلمى ككل فى المنطقة، وهذا ما رصده تقرير اليونسكو(2010) "حالة العلم على مستوى دول العالم" [48]، كما أكد تقرير المعرفة العربية الصادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائى (2011) على ضعف الدور الذى تمارسه الجامعات والمراكز البحثية العربية فى إنتاج المعرفة عالمياً، وابتعاد الكثير من البحوث عن معالجة مشكلات الواقع والمجتمعات العربية، والاعتماد على بعض الجهود الفردية كأساس للعمل البحثى والبعد عن العمل المؤسسى.[49] فالتمويل أهم عائق وتحدٍ يواجه المؤسسات البحثية فى الوطن العربى، ومعاناة المراكز البحثية فى المنطقة من مشكلات عديدة، كالافتقار إلى الموضوعية والاستقلالية فى العمل، وانعدام العمل المؤسساتى المستقل والمناخ الديمقراطى، والعشوائية فى العمل وضعف آليات التعاون والشراكة،[50]

-ويؤكد صائغ (2011)[51] أن البحث العلمي في الجامعات العربية يركز على الجانب النظري الفلسفي البعيد عن الجوانب التطبيقية، فهى أبحاث للترقية فقط وقد تكون تكراراً لما توصل إليه الآخرون.

-ضعف الإنتاج العلمي في مجال ترجمة الكتب العلمية إلى اللغة العربية، حيث تشير البيانات إلى أن ما يترجمه بلد مثل تركيا في فترة عام يفوق في مجمله ما تترجمه الدول العربية مجتمعة في ذات الفترة.

-نقص عدد وثائق براءات الاختراع التي تمثل أحد المصادر المهمة للمعلومات العلمية.

-غياب شبكات المعلومات بين الدول العربية يحول دون تبادل المعلومات العلمية ونتائج الأبحاث مما يؤدي الى تكرار الأبحاث وهدر الطاقات البحثية العربية. [52]

-هجرة العقول العربية، حيث تتميز تلك العقول بكونها نادرة الاختصاص وذات مهارات متميزة، الأمر الذي لا يؤثر فقط على جودة التعليم الجامعي بل يؤثر سلبا على تراكم المعرفة وتحقيق التنمية.

-ضعف العلاقة بين بين المشاريع البحثية في الجامعات العربية وبين المؤسسات الصناعية والانتاجية من جهة، وبين خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية من جهة أخرى[53] بسبب المعوقات الكثيرة التي تحيط بها, وأنظمتها وبعدها عن العمل المؤسسي المعمول به في الولايات المتحدة الأمريكية والغرب.[54]

- إن النشر الإلكتروني وفقاً للتصنيفات العالمية للجامعات يعد من العوامل الأكثر أهمية في التقييم، إلا أن الجامعات العربية تعاني جملة تحديات بهذا الشأن، ومن أهمها: [55]

1- الفجوة الهائلة بين حجم الشكل التقليدي والشكل الإلكتروني للمعلومات العربية، فما هو متاح في شكل إلكتروني لايمكن مقارنته بما تختزنه المكتبة العربية من مؤلفات ومعارف.

2- إشكالية إتاحة قاعدة معلومات للرسائل والاطروحات الجامعية مشكلة خاصة فيما يتعلق بالقوانين المنظمة لعملية النشر والملكية الفكرية والحقوق الموزعة بين الباحث والمشرف والجامعة.

3- عدم وجود محرك بحثى عربى قوى يجارى محركات البحث العالمية، رغم تعدد المحاولات.

ثامناً- تصور مقترح لمدى إفادة الجامعات العربية من التصنيفات العالمية للجامعات:

تأسيساً على ما تقدم، يمكن القول إن التصور المقترح لإفادة الجامعات العربية تم تحديده على أساس تحليل الأدب التربوى وتحليل نشأة وتطور التصنيفات العالمية، وتحليل أوجه النقد التى وجهت إليها، وكذلك تحليل واقع أوضاع الجامعات العربية ومراكزها، ويتكون التصور المقترح من العناصر الآتية:

الفلسفة والأهداف:

إن تبنى التميز فى التعليم الجامعى، يفرض علينا الاهتمام بالتصنيفات العالمية للجامعات، والإفادة منها فى تشخيص الوضع الراهن، أو إعطاء مؤشرات لجوانب القصور، وكذلك ما تفرضه طبيعة العصر من تنافس دولى وعالمى صار التعامل مع التصنيفات العالمية واقعاً مفروضاً يجب التعامل معه. ويهدف التصور المقترح إلى تحقيق ما يلى:

1- الإفادة من التصنيفات العالمية فى تحديد آليات وسبل إصلاح وتطوير الجامعات العربية.

2- تبنى فلسفة التميز فى الأداء، وتحقيق المزيد من الميزات التنافسية لصالح جامعاتنا.

3- تحديد مجموعة من المعايير والمؤشرات المشتقة من التصنيفات العالمية التى تصلح لتكون نواة لتصنيف إقليمى للجامعات العربية يراعى سياقها الثقافى و المجتمعى.

المنطلقات والأسس:

ينطلق التصور المقترح من أنه التصنيفات العالمية للجامعات صارت واقعاً مفروضاً لا يمكن تجاهله أو إنكاره، بحكم التنافس العالمى بين الجامعات، واعتماد الطلبة والأساتذة الدوليين بل والحكومات على نتائج هذه التصنيفات، لكن على الجانب الآخر لا يمكن التسليم بأن هذه نتائج هذه التصنيفات تعبر بصورة كمالة وفعلية عن واقع الجامعات وجودة أدائها، لتعدد أوجه النقد المرتبطة بمنهجيات تلك التصنيفات، وقصور معاييرها ومؤشراتها. لكن على النحو المقابل يمكن الإفادة من هذه التصنيفات فى تحديد بعض أوجه القصور فى الأداء وأسباب تدنى الأداء وتراجعه، كما يمكن الإفادة منها فى عمل دعاية لبعض الجامعات العربية، أو تحسين الأوضاع التعليمية والبحثية بها خصوصاً على ضوء ما تعانيه الجامعات العربية من مشاكل وتحديات.

ومن خلال استقراء وتحليل الأدب التربوى حول التصنيفات العالمية وتطورها، ونشأتها، وتحليل أوجه التشابه والاختلاف، وأوجه الانتقاد، وواقع أوضاع الجامعات العربية يمكن القول بأن التصور المقترح يتضمن المنطلقات الآتية:

1- ضرورة توعية وإقناع الأوساط الأكاديمية بفوائد تلك التصنيفات، والسعى للمنافسة على المراكز المتقدمة فيها، بدلاً من الوضع الراهن حيث تشير أحد الدراسات إلى أن الأوساط الأكاديمية فى الجامعات العربية تبنت مواقف متباينة تجاه مدى أهمية هذه التصنيفات وجدواها وضرورة الاحتكما إليها، فهناك من يرى أنها مؤشر مهم برغم الانتقادات الموجهة لها حول معاييرها وأسسها المنهجية، وفى المقابل هناك من لا يقيم لها وزناً بل ويعدها من عوامل التشويش وتشوية الصورة الحقيقية للجامعات العربية.[56] ويكفى للتدليل على أهمية اقتناع الأوساط الأكاديمية بأهمية المنافسة فى تلك التصنيفات، ما حققته وزارة التعليم العالى السعودية عام (2009م) من خلال تطبيق برنامج "الريادة العالمية" والذى يهدف إلى دعم الجامعات السعودية والارتقاء بأدائها، ورفع مستوى كل الخدمات التى تقدمها للمجتمع بهدف تحقيق مراكز متقدمة فى التصنيفات العالمية. وجاءت محصلة ذلك وصول بعض الجامعات السعودية لمراكز متقدمة على المستوى العربى والعالمى مثل جامعة الملك سعود، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن. [57]

2- إن التصنيفات العالمية وسيلة وليست غاية فى حد ذاتها، فالهدف هو إصلاح الجامعات العربية، وتقدمها، وليس مجرد الحصول على مراكز متقدمة فى التصنيف. فالمسألة الأكثر أهمية في هذه التصنيفات ليست المرتبة التي تحتلها الجامعات في هذا السُلَّم العالمي في حد ذاتها، بل هي جودة نشاطاتها البحثية والتدريسية التي بوأتها هذه المكانة المرموقة في مصاف الجامعات الكبرى في العالم وقدرتها على تحقيق انبثاق ذاتي للتنمية العلمية والمعرفية في المستقبل. لذلك، على الجامعات العربية الطامحة للريادة ألا يطغى على خططها الاستراتيجية همّ الترقي في سلم الترتيب وجلب مستشارين دوليين لإرشادها في هذا المسعى الذي قد يؤدي بها إلى الحصول على مراتب عالمية مصطنعة لا تعكس حقيقة تطورها وتأثيرها العلمي الفعلي. عدم الاستسلام لفكرة أن التصنيفات منحازة للغة الإنجليزية أو الوظيفة البحثية أو غيرها، ومواجهة هذه الإشكاليات بشكل عملى، فالواقع يشير إلى أن بعض

الجامعات العربية استطاعت تجاوز هذه الإشكاليات، وتحقيق مراكز فى التصنيفات العالمية.

3- أهمية التنافسية بين الجامعات، وفلسفة التميز فى التعليم الجامعى والعمل على تحقيقها.

4- التخطيط على المدى البعيد والمتوسط والقريب لتحقيق مراكز متقدمة فى هذه التصنيفات، والبدء بالتصنيفات الأقل تحيزاً للغة الإنجليزية والمجالات العلمية والبحثية، مثل تصنيف ويبومتريكس.

5- توعية القيادات بأهمية تلك التصنيفات، وتشير إحدى الدراسات المهمة التي أجريت حول علاقة خصائص قيادة الجامعة بمركزها الدولي إلى أن الجامعات الأفضل في العالم هي التي يقودها رؤساء يجمعون بين المهارات الإدارية الجيدة وسيرة بحث ناجحة. وخلصت الدراسة إلى أنه كلما كان الترتيب العالمي للجامعة مرتفعاً، كان من الأرجح أن الاستشهادات العلمية لرئيسها سوف تكون مرتفعة أيضاً.[58] وأهمية رئيس الجامعة جعلت بعض المهتمين يدعون إلى جعله عنصراً مهماً في الترتيب العالمي، وذلك بتصنيف رؤساء الجامعات أيضاً باعتبارهم أحد مؤشرات جودتها. [59]

إجراءات تنفيذ التصور المقترح:

تأسيساً على ما تقدم؛ فإنه يمكن القول بأنه إجراءات تنفيذ التصور المقترح تشمل توجهين، **الأول:** تبنى تصنيف عربى على المستوى الإقليمى تتولى إصداره هيئة أو جهة عربية مرموقة بصورة دورية، ويتجنب العيوب فى التصنيفات العالمية ويراعى أيضاً السياق والخصوصية الثقافية للمجتمعات العربية، **والثانى:** تنفيذ مجموعة من الإجراءات لتحسين ترتيب ومراكز الجامعات العربية فى التصنيفات العالمية، على ضوء التحليل السابق للأدب والبحوث التربوى حول منهجيات وأسس تصنيف وترتيب الجامعات.

أولاً- ضرورة تبنى تصنيف إقليمى عربى للجامعات العربية:

فهناك حاجة لتبنى وطرح تصنيف إقليمى للجامعات على مستوى العالم العربى، يعتمد على استخدام مجموعة مختارة ومنتقاة من المعايير والمؤشرات المشتقة من الأدب التربوى، ومن التصنيفات العالمية، وتتفق مع السياقات الثقافية والاجتماعية للجامعات العربية. وهذا التوجه يتفق مع ما أوضحته الدراسات السابقة من وجود تصنيفات محلية للجامعات على مستوى أكثر من 60 دولة فى العالم، بالإضافة للتصنيفات الإقليمية تراعى طبيعة وسياق كل جامعة. [60]، وما توصلت إليه دراسة عبد الحميد (2014)، من اتفاق نسبة 60% من عينة الدراسة على الحاجة لتبنى تصنيف محلى للجامعات.

ويجب أن تتولى أحد الجهات المرموقة فى الوطن العربى إصداره وتطويره، ويمكن أن تكون اتحاد الجامعات العربية، أو منظمة الأليسكو، أو المنظمة العربية لضبط الجودة، أو إنشاء مركز متخصص لذلك الهدف. ويقوم هذا المركز بمخاطبة الجامعات العربية لإعداد قواعد بيانات شاملة عنها.

ويرى الصديقى[61] إن الجامعات العربية في أمسّ الحاجة اليوم إلى تأسيس مركز تكون من مهماته الأساسية ما يأتي:

- فهرسة الدوريات العربية الأكاديمية، ووضع شروط علمية صارمة لإدراج أي مجلة ضمن هذا الفهرس.
- نشر تصنيف سنوي للجامعات العربية بناء على معايير تأخذ في الاعتبار خصوصيات هذه الجامعات ومستواها وطبيعة البحث العلمي الذي ينجزه باحثوها.
- تقديم الاستشارة للجامعات العربية في مجال التأهيل الأكاديمي وفق معايير الجودة العالمية.

كما يمكن أن يعتمد التصنيف المقترح على مجموعة من المعايير والمؤشرات المشتقة من التصنيفات العالمية، على النحو الآتى:

أ- معيار جودة التعليم :

1.مؤشر نسب أعداد الطلبة إلى أعضاء هيئة التدريس. (النسب العالمية وهى 30 : 1 للتخصصات النظرية، و20: 1 للتخصصات العملية).

2. مؤشر عدد أعضاء هيئة التدريس الحاصلين على جوائز (نوبل وغيرها من الجوائزالمرموقة على المستوى العربى).

3.مؤشر عدد خريجى الجامعة الحاصلين على جائزة نوبل وما يماثلها. ويمكن الحصول عليها من خلال مواقع :
www.mathunion.orgwww.nobelprize.org ,

4. مؤشر الإنفاق على الطالب ويقاس بمقارنة ميزانية الجامعة بأعداد الطلبة.

5. مؤشر السمعة البحثية : من خلال حساب عدد المرات التى يشار فيها إلى عمل منشور من قبل الجامعة من خلال قاعدة بيانات طومسون.

6.مؤشر عدد المشروعات البحثية المنفذة مع جهات عالمية.

ب- معيار جودة المخرجات البحثية

1. عدد الأبحاث المنشورة فى مجلتى العلوم Science والطبيعة Nature وما يماثلها من المجلات العالمية.

2. عدد المقالات المنشورة فى الأدلة العالمية مثل ISI وغيرها من خلال موقع www.isiknowledge.com

3. حجم موقع الجامعة ويقاس بعدد الصفحات المنشورة فى موقع الجامعة.

4. عدد الاستشهادات لموقع الجامعة باستخدام محرك البحث Google Scholar
5. عدد الروابط الكلية للموقع بواسطة محركات البحث Yahoo - MSN
6. عدد الملفات البحثية من ذات الامتدادات PDF-PS-DOC-PPT على موقع الجامعة.

ج- معيار جودة مستوى الأداء الأكاديمي للمؤسسة

1. مؤشر نسبة عدد أعضاء هيئة التدريس والإداريين إلى الطلبة.
2. مؤشر عدد الملاعب والمساحات الخضراء فى الحرم الجامعى.
3. مؤشر تقويم النظراء Academic Peer Review فى مجالات العلوم الطبيعية والعلوم الهندسية والعلوم الطبية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية وذلك من خلال قياس: - البعثات الخارجية . - عدد المؤتمرات العلمية العالمية.
4. نسبة أعضاء هيئة التدريس إلى الطلبة. Student Ratio Faculty.
5. نسبة الأساتذة الأجانب إلى الأساتذة المحليين.
6. نسبة الطلبة الأجانب إلى الطلبة المحليين.
7. نسبة الحاصلين على درجة الدكتوراه إلى الحاصلين على البكالوريوس فى نفس السنة.
8. نسبة طلاب الدراسات العليا إلى طلاب البكالوريوس.

ويمكن لواضعى التصنيف الاسترشاد بمبادئ برلين والتي وضعها فريق خبراء اليونسكو في مؤتمره المنعقد بمدينة برلين في مايو 2006 لتصنيف مؤسسات التعليم العالي (IREG)، وتضم مبادئ التصنيف الدولى الآتية: [62]

1. أن يكون التصنيف واحداً من جملة أساليب مختلفة لتقويم مدخلات وعمليات ومخرجات المؤسسة المعنية بالتعليم العالي.
2. شفافية أهداف التصنيف وجهاتها المستهدفة.
3. الاعتراف بتنوع المؤسسات الأكاديمية والأخذ في الاعتبار الاختلافات في رسالة كل منها والهدف الذي أنشئت من أجله.
4. الإفصاح بوضوح عن مصادر المعلومات التي يتم تصنيف المؤسسة استناداً إليها.
5. تشخيص السياقات اللغوية والثقافية والاقتصادية والتاريخية للنظم التعليمية المزمع تصنيف مؤسساتها التعليمية واحترامها.
6. الشفافية المطلقة حول المنهجية المتبعة لإنشاء التصنيف.
7. اختيار المؤشرات وفقاً لأهميتها وصلاحيتها.
8. قياس المخرجات بالمفاضلة مع المدخلات كلما أمكن ذلك.
9. ثبات الأوزان المخصصة للمؤشرات المختلفة (في حال استخدامها) والحد من تغييرها.
10. الاهتمام بالمعايير الأخلاقية وتوصيات الممارسات الجيدة في بلورة مبادئ التصنيف.
11. استخدام البيانات المدققة التي يمكن التحقق منها كلما أمكن ذلك.
12. إضافة البيانات التي تم جمعها باتخاذ الإجراءات المناسبة لجمع البيانات العلمية.
13. تطبيق التدابير اللازمة لضمان الجودة في عمليات التصنيف ذاتها.
14. تطبيق التدابير التنظيمية التي تعزز مصداقية التصنيف.
15. تزويد المعنيين بشرح واضح لجميع العوامل المستخدمة في وضع التصنيف، وتوفير خيارات لكيفية عرض نتائج التصنيف.
16. تجميع النتائج بطريقة تلغي الأخطاء في البيانات الأصلية أو تقللها، وتنظيم النتائج ونشرها بطريقة يمكن بها تصحيح الأخطاء والعيوب في حال حدوثها.

ثانياً- تحسين ترتيب ومراكز الجامعات العربية فى التصنيفات العالمية:

هناك مجموعة إجراءات لتحسين أوضاع الجامعات العربية في التصنيفات العالمية للجامعات، وتتمثل في:

-زيادة الحوافز المقدمة لمن يقومون بنشر بحوثهم في المجلات العلمية المصنفة عالمياً وفقاً لتصنيف هيئة Thomson Reuters (ISI) , والتى تصنف المجلات وفقاً للسمعة العالمية والمراجعات الرصينة ولمعامل التأثير Impact Factor (IF) أو في المجلات المميزة والعريقة مثل (Nature) أو (Science) أو ما يعادلهما، ومن يقومون بتأليف كتب أو فصول في كتب تنشر من قبل دار نشر عالمية، أو يقومون بتسجيل براءات اختراع عالمية، أومن تم الاستشهاد ببحوثهم عالمياً.

- العمل على مواكبة موقع الجامعة لتقنيات البحث في المحركات العالمية، وإدراج خرائط الموقع (Sitemaps) في محركات البحث مما يسهل عملية الحصول على المعلومات
- إدراج موقع الجامعة في أدلة البحث العالمية بمختلف تصنيفاتها مما يؤدي إلى انتشار الموقع لدى الباحثين والمهتمين.
- تفعيل صفحات أعضاء هيئة التدريس في المواقع الأكاديمية وفتح المجال أمام الموظفين الإداريين لإنشاء مواقع إدارية، وتوفير الدعم الفني اللازم لأعضاء هيئة التدريس من أجل تفعيل صفحاتهم، وتنظيم مسابقات لأفضل عشرة مواقع لأعضاء هيئة التدريس من حيث عدد الصفحات وعدد الملفات على مستوى كل جامعة.
- طرح توصيف الهيكل التنظيمى للجامعات وأقسامها وفروعها

على مواقع الجامعات على الانترنت.

- نشر المقررات الالكترونية عبر مواقع الانترنت، وتشجيع أعضاء هيئة التدريس على ذلك.
- تدعيم الترابط الشبكي بين الجامعات العربية بما يعزز وجودها على الإنترنت ويساعد على التبادل البحثي بينها وبين بعضها البعض.
- إنشاء قواعد بيانات محلية وعربية فى كل تخصص من التخصصات على شبكات الانترنت.
- زيادة عدد الروابط والمواقع الفرعية التي تؤدي إلى مواقع تلك الجامعات.
- إتاحة الخدمات الجامعية المتنوعة على هذه المواقع للطلاب وأعضاء هيئة التدريس والمتعاملين معها.
- استقطاب وجذب أعضاء هيئة التدريس الأجانب والعرب المتميزين للعمل بالجامعات العربية.
- تبنى سياسات جاذبة الطلبة العرب والطلبة الأجانب بالجامعات العربية، من خلال تخفيف القيود وتخفيض المصروفات.
- تبنى الشراكات والتحالفات مع الجامعات العالمية المرموقة وتعديل التشريعات والقوانين المعوقة لتفعيل تلك الاتفاقيات .
- زيادة الإنفاق على التعليم الجامعى، وخصوصاً المرتبطة بالبنية التحتية والتوسع فى إنشاء الجامعات، مما يسهم فى تقليل التكدس الطلابى، ويحسن معدلات ونسب الطلبة لأعضاء هيئة التدريس.
- التوسع فى نشر المجلات والدوريات العلمية لكل جامعة على موقعها على الانترنت، وكذلك نشر المؤتمرات والندوات على شبكة الانترنت.
- زيادة أعداد المبعوثين والمهام العلمية إلى الجامعات العالمية والمراكز البحثية المرموقة.
- إتاحة فرص التفرغ للأساتذة المشاركين فى مشروعات بحثية مرموقة على المستوى المحلى أو الإقليمى أو العالمى، وإتاحة المزيد من الحوافز لهم.
- تأسيس وإنشاء مراكز التميز البحثى، والحاضنات التكنولوجية ، وغيرها من المشروعات.
- إتاحة شبكات الانترنت داخل الحرم الجامعى، بما يسهل على الطلبة وأعضاء هيئة التدريس التعامل مع شبكة الانترنت.
- تحديث القوانين والتشريعات الخاصة بالتعليم الجامعى على ضوء التوجهات العالمية المعاصرة، وبما يحفز حركة البحث العلمى .
- تشجيع حركة الترجمة للمراجع والمشروعات البحثية الرائدة عالمياً، ومنح الأساتذة المكافآت المناسبة فى مقابل ذلك.

تاسعاً – توصيات البحث :

تأسيساً على ما تقدم؛ يمكن القول بأن توصيات البحث تتضمن الآتى:

1- التخطيط لتبنى تصنيفات محلية للجامعات على مستوى كل بلد عربى، تتولى هيئات ضمان الجودة والاعتماد إصدار تقاريرها بصفة دورية سنوية أو نصف سنوية بحيث تتيح معلومات كافية عن أوضاع كل جامعة للطلبة المحليين أو الدوليين، وأعضاء هيئة التدريس وغيرهم.

2- تحسين أوضاع التعليم الجامعى وتطويره، من خلال زيادة الميزانيات والمخصصات، والتوسع فى البنى التحتية للتعليم الجامعى.

3- التوسع فى أعمال البنية الرقمية للجامعات، وتدريب أعضاء هيئة التدريس والطلبة على استخدام شبكات الانترنت فى التعلم والتعليم.

4- زيادة درجة التعاون والتنسيق بين الجامعات العربية وبعضها فى المجالات والأنشطة العلمية المختلفة.

المراجع

1. Myers, L. & Robe, Jonathan (2009), ***College Ranking History, Criticism and Reform,*** Washington: CCAP Center for College Affordability, p.52
2. الجامعة الأمريكية (2012). ***كيف تختار الجامعة الأمثل في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا؟: دليل عملي للطلبة وأولياء الأمور***، *منشورات الجامعة الأمريكية بالشارقة*، ص3.
3. Horstschraer, Julia*," **University Rankings and an Excellence Competition for University Choice of High-Ability Students?"*** (Germany, Mannheim: ZEW, 2011), p.20
4. الصديقى، سعيد (2014). *"الجامعات العربية وتحدى التصنيف العالمى: الطريق نحو التميز"*، **مجلة رؤى استراتيجية**، مركز الإمارات للدراسات السياسية والاستراتيجية، ص ص 8-47.
5. انظر:

- رزق، ممدوح عبد الحميد أحمد (2012)، *"أسس ومعايير ترتيب وتصنيف الجامعات وانعكاساتها على الجامعات المصرية: دراسة مقارنة"*، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة الإسكندرية .
- محمود، خالد صلاح حنفى (2014).*"آليات تحسين أوضاع الجامعات المصرية فى قوائم التصنيف العالمية كمدخل لتطوير التعليم الجامعى المصرى"* **ورقة بحثية مقدمة إلى**

مؤتمر تطوير التعليم الجامعى الثامن عشر، "تطوير منظومة الأداء فى الجامعات العربية"، مركز تطوير التعليم الجامعى جامعة عين شمس فى 10-2014/8/11).

- ويح، محمد عبد الرازق إبراهيم (2013). *"التصنيفات العالمية للجامعات وموقع الجامعات العربية منها:(رؤية نقدية)"*، **مجلة رابطة التربويين العرب**، ع (43).

6. Aguilo (2010*). New Ways to evaluate and Rank the Higher Education Institutions*. **Cybormentrics labpuplications**, Madrid, pp. 9-17
7. Sanoff, Alvin P.(2007), The *U.S. News* College Rankings: A View from the Inside, in: ***College and University Ranking Systems Global Perspective And American Challenges*,** Institute For Higher Education Policy , Washington, DC,p.9
8. Jobbins, D (2002). *The Times Higher Education Supplement – League tables in Britain: An insider's view'*, **Higher Education in Europe**, XXVII (4), p.383.
9. Eccles, C. (2002). *'The Use of University Rankings in the United Kingdom'*, **Higher Education in Europe**, Vol. 27, No. 4, p.423
10. Federkeil, G (2002) '*Some Aspects of Ranking Methodology – the CHE-Ranking in German universities'*, **Higher Education in Europe**, XXVII (4): 389-97
11. Kobayashi, Testuo.(2010).**"***The University Ranking of Asahi Shimbun Publications*". **Journal of International Higher Education,** Vol. 3, No. 4, p.168
12. Filinov, N.B. & Ruchkina, S. (2002)."*The ranking of higher education institutions in Russia: Some methodological problems"*. **Higher Education in Europe**, 27(4). http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2011-en,p.49\07

13. حميض، بشار (2011). *"التصنيفات العالمية للجامعات أمر جدي أم مجرد فقاعة؟"***آفاق المستقبل**"، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، السنة الثانية، العدد التاسع، يناير- فبراير، ص 53.

14. Center for Higher Education (CHE)(2014). ***"U-Multirank: Launch of New Global University Ranking"***, Germany: CHE, p1. http://www.che.de,retrieved,13/5/2014.
15. Kobayashi, Testuo. (2010).**"***The University Ranking of Asahi Shimbun Publications*". Op.cit, p.169
16. Wikipedia Encyclopedia, "*College and University Rankings",* **http://en.wikipedia.org**, accessed,28/6/2014, p.1
17. Marginson S.,(2007),"*Global University Rankings: Implications in general and for Australia"*, **Journal of Higher Education Policy and Management**, Vol. 29, No. 2, July 2007, pp. 131–142

18. هادي، رياض عزيز (2010*). "الجامعات (النشأة والتطور- الحرية الأكاديمية- الاستقلالية)*"، **سلسلة ثقافة جامعية**، جامعة بغداد: مركز التطوير والتعليم المستمر، المجلد الثاني، العدد الثاني، 3-53.

19. Liu, N. C. & Cheng, Y. (2005), *'Academic Ranking of World Universities: Methodologies and Problems'*, **Higher Education in Europe**. Vol. 30, No 2, pp.120–152.
20. Rauhvargers, Andrejs (2011).*Global University Rankings and their impact*, **EUA Report on Rankings**, Belgium, p.28
21. Baty, Phil (2010). *The New Methodology of THE's World University Rankings*, **Journal of International Higher Education**, Vol.3, No. 4. October, 2010,pp.111-155
22. Ismail, Muhammad (2008).*Ranking of Universities. **Second International Conference on Assessing Quality in Higher Education**,* 1st – 3rd December, 2008, Lahore – Pakistan, p.6
23. Huang, Mu-Hsuan (2011). *"A Comparison of Three Major Academic Rankings for World Universities: From a Research Evaluation Perspective",* **Journal of Library and Information Studies** 9(1), (June 2011), pp.3-28.
24. Sancho, José M. Gómez and Esparrells, Carmen Pérez (2012). ***International Higher Education Rankings at a Glance: How to Valorise the Research in Social Sciences and Humanities****?* The University of Zaragoza & The Autonomous University of Madrid, Spain,p.361
25. Aguillo, I. F. Ortega, J. L and Fern Ã¡ndez M. (2008). *"Webometric ranking of world universities: Introduction, methodology, and future developments"*, **Higher Education in Europe**, vol. 33, pp. 232- 265.

26. محمود، خالد وليد (2013)."***دور مراكز الأبحاث فى الوطن العربى : الواقع الراهن وشروط الانتقال إلى فاعلية أكبر***"، المركز العربى للأبحاث ودراسة السياسات، قطر، ص 150

27. عبد الحميد ، ممدوح ، مرجع سابق، ص 134.

28. Harvey L.(2008*),"Rankings of Higher Education Institutions: A Critical Review"*, **Quality in Higher Education**,3rd ed., Taylor Francis, U.K.,p.16

29. Esabel, R. (2009), ***CHE. The multidimensional way of Ranking***, Centre for Higher Education Development, Germany,30
30. P.T.M. Marope, Peter J. Wells and Ellen Hazelkorn (2013),***Rankings and Accountability in Higher Education Uses and Misuses***, UNESCO Publishing,Paris,p.30
31. UNESCO,op.cit., p.1
32. Wende M., ***Global University Rankings and the Future of HE***, Springer, pp.81-91.
33. Hazelkorn, E. (2009), *Rankings and the Battle for World-Class Excellence: Institutional Strategies and Policy Choices.* **Higher Education Management and Policy**, vol 21 no. 1., pp. 44-50
34. Harvey L.(2008),"*Rankings of Higher Education Institutions*,op.cit.,p.19
35. Dill D& M Soo,(2005), *Academic Quality, League tables and Public policy*, **Higher Education,** Vol.49.
36. Meredith A.(2009), *Why do universities compete in the rating game?***, Research in Higher Education**, Vol 12 No 2, 2009, pp 1-34.
37. Marginson S & Wende (2007). *"To Rank or to be Ranked"*, **Journal of Studies in International Education,** No.3, p. 17.
38. Hazelkorn, E. (2009), ***Rankings and the Battle for World-Class Excellence: Institutional Strategies and Policy Choices***, Op.cit.,p. 44.
39. Federkeil, G (2002) '*Some Aspects of Ranking Methodology – the CHE-Ranking in German Universities'*, op. cit., p.19.
40. عبد الحى، أسماء الهادى إبراهيم (2014)."*عوامل تدنى مراكز الجامعات العربية فى التصنيفات العالمية للجامعات وسبل الارتقاء بها*"، **ورقة بحثية مقدمة إلى مؤتمر تطوير التعليم الجامعى الثامن عشر، "تطوير منظومة الأداء فى الجامعات العربية**"، مركز تطوير التعليم الجامعى جامعة عين شمس فى 10-2014/8/11)، ص 116.
41. Marginson S.,(2007*),"Global University Rankings: Implications in general and for Australia",* op.cit., p.17
42. Harvey L.(2009), *Rankings of Higher Education Institutions: A Critical Review*, Op.cit., p.65
43. Salmi J.&Saroyan (2006), *League Tables as Policy Instrument; Uses and Misuses"*, **Journal of Higher Education Policy and Management**, 29(3),p.32
44. Salmi J.&Saroyan (2006), *League Tables as Policy Instrument*", op.cit., p.32
45. المؤسسة العربية لضمان الاستثمار وائتمان الصادرات (2008). ***تقرير مناخ الاستثمار في الدول العربية***، دولة الكويت، ص 170.
46. اليونسكو (2009). ***إنجازات التعليم العالي في البلدان العربية وتحدياته***، المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي، القاهرة: 31/5- 6/2 ، ص 50.
47. محمود، خالد وليد (2013).*"دور مراكز الأبحاث فى الوطن العربى"*، مرجع سابق، ص 13.
48. UNESCO (2010), **UNESCO Science Report**, Paris, p.264.
49. UNDP, (2011), ***Arab Knowledge Report 2011: Preparing Future Generations for the Knowledge Society***, Dubai: U.A.E., p.137.
50. محمود، خالد وليد (2013).*"دور مراكز الأبحاث فى الوطن العربى"*، مرجع سابق، ص 210
51. صائغ، عبدالرحمن بن أحمد(2011).*"التصنيفات الدولية للجامعات- تجربة الجامعات السعودية"*، **المجلة السعودية للتعليم العالي**، العدد الخامس، وزارة التعليم العالي، مركز البحوث والدراسات، ص 35.
52. ويح، محمد عبد الرازق إبراهيم(2013). *"التصنيفات العالمية للجامعات وموقع الجامعات العربية منها:(رؤية نقدية)"*، **مجلة رابطة التربويين العرب**، ع(43). ص 45
53. اليونسكو(2009). ***إنجازات التعليم العالي في البلدان العربية وتحدياته***، مرجع سابق، ص 50
54. الطائى، ماهر عز الدين على (2014). *"مراكز التميز بين الضرورات والاختراق"*، (ورقة بحثية مقدمة إلى **مؤتمر بعنوان "مراكز التميز البحثي: المعايير والمهام والعائد المجتمعى، جامعة بنى سويف**، 2014/6/3)، ص154.
55. عبدالعال، عنتر محمد(2011).*"معوقات النشر الإلكتروني وعدم الاستفادة منه في الجامعات العربية: جامعة سوهاج نموذجا: دراسة ميدانية"*، **Cybraria Journal** ، عدد 26.
56. صقر ، أمل (2011). *"الجامعات العربية فى مواجهة التصنيفات العالمية"*، **مجلة آفاق المستقبل**، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، العدد (9) ، يناير/ فبراير 2011، ص 60.
57. وزارة التعليم العالي(2011). ***الجامعات السعودية على الخريطة الدولية***، السعودية: وزارة التعليم العالي، وكالة الوزارة للتخطيط والمعلومات.
58. Goodall, Amanda (2006),"*The Leaders of the World's Top 100 Universities*", **International Higher Education**,No.42, p. 4.

59. Feng, Victor Da Hsuan (2005), *"World Universities Ranking—Generic and Intangible Features of Universities?"*, **Speech at the First International Conference on World Class Universities at Shanghai Jiao-Tong University (WCU-1)**, June 16–18, 2005, pp. 5–6.

60. الصديقي، سعيد (2014). *"الجامعات العربية وتحدى التصنيف العالمى"*، مرجع سابق، ص 33.

61. _____ (2014). ***"الجامعات العربية وتحدى التصنيف العالمى"***، مرجع سابق، ص 35.

62. IREG (2006), ***BERLIN PRINCIPLES ON RANKING OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS,*** accessed, http://www.ireg-observatory.org, 29/10/2014, p.1

تقييم الأداء الموسيقى والتربوى للطالب المعلم فى التربية العملية فى ضوء الجودة الشاملة

أ.م.د. إيهاب عاطف عزت
أستاذ مساعد بكلية التربية النوعية –
جامعة الزقازيق – جمهورية مصر العربية
Dr_ehab22@yahoo.com

د. رانيا عادل محمد الهادى
مدرس بكلية التربية النوعية –
جامعة الزقازيق– جمهورية مصر العربية
Dronna_music@yahoo.com

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى التعرف على واقع كيفية إعداد الطالب المعلم وتقييم أدائه فى مجال التربية الموسيقية للتربية العملية وذلك فى ضوء الجودة الشاملة طبقا للجوانب التالية (التحضير– العزف – الغناء – القيم التربوية – الجودة الشاملة)، وذلك من أجل تطوير هذه المنظومة في ضوء الأدوار التربوية الحديثة للمعلمين .ولتحقيق ذلك تم إعداد استبيان لتقييم أداء الطالب المعلم و معرفة المشكلات التى تواجهه وإيجاد حلول لها وفقا لمتطلبات الجودة لتحقيق الإصلاح التربوي الذي يعتبر المعلم الركيزة الأساسية فيه، حيث تم اختيار خمسة مدارس ويوجد عشر طلاب معلمون بكل مدرسة

وقد قاما الباحثان بإعداد اختبار قبلى بعدى لطلاب الفرقة الرابعة – كلية التربية النوعية – جامعة الزقازيق للعام الجامعي 2014/2013 وقد تم التحليل الإحصائي لنتائج الاختبار، وتبين ارتفاع أداء الطالب المعلم فى التربية العملية فى الجوانب السابق ذكرها.

وقد خرج البحث بعدد من التوصيات منها:

- *اعتماد معايير الجودة الشاملة في برامج إعداد المعلمين بكليات التربوية.*
- *التطوير المستمر لبرامج إعداد الطالب المعلم بكليات التربوية في ضوء ما يستجد من معايير الجودة الشاملة.*
- *عمل دورات تدريبية بشكل دورى مستمر للطالب المعلم لتطوير التربية العملية.*
- *نشر ثقافة الجودة في أواسط الطلبة والأساتذة ومتابعة الخريجين طبقا لاحتياجات سوق العمل*

الكلمات المفتاحية: *تقييم الأداء، الطالب المعلم، التربية العملية، الجودة الشاملة.*

المقدمة (Introduction):

تمثل التربية الميدانية المنظومة الفرعية ضمن المنظومة الكلية لإعداد المعلمين عامة ومعلم التربية الموسيقية خاصة، حيث يقضي الطالب المعلم فترة من الأعداد الموجه في إحدى المدارس التي يختارها، ويقوم في أثنائها بالتعرف على البيئة والتدريب على تدريس مادة التربية الموسيقية لتلاميذ صف أو أكثر من صفوف المدرسة خلال فترة متفرقة أو متتالية، وذلك تحت إشراف متخصص يتمثل فى مشرف اكاديمى متخصص من داخل الكلية (إشراف داخلى) – مشرف تربوى من قبل توجيه التربية الموسيقية (إشراف خارجى) – مدير المدرسة، وتتيح التربية الميدانية الفرصة أمام الطالب المعلم لتطبيق ما درسه وما أكسبته إياه الكلية في مواقف تعليمية واقعية، ويتم تقويمه في هذه المواقف من خلال استمارة تقويم معدة لهذا الغرض.

وفي إطار هذه النظرة يعتبر الإشراف التربوى عنصرا مهماً من عناصر البرنامج التربوى، وبقدر ما يكون الإشراف فاعلاً تكون الفرصة أفضل لتحسين كمية ونوعية مخرجات العملية التربوية.
(المقيدى،1997، 147)

وتشهد العملية التربوية تطور للتقنيات التربوية والتى هى جزء لا يتجزأ من النظام التعليمى الشامل، فمن سمات القرن الحالى التقدم العلمى والتكنولوجى الهائل فى مجال التعليم والذى يسهم بشكل كبير فى تطوير مجالات الحياة الإنسانية وما يواجهها من مشكلات، وهذا التطور يلقى على كاهل التربويين ضرورا مراجعة وتطوير أساليب وطرق تقديم المعلومات والمناهج الدراسية وإيجاد الطرق المناسبة لاستخدام التطبيقات التكنولوجية الحديثة التى تناسب التدريس والتعليم وقد استخدمت أساليب عديدة ومتنوعة فى التعليم لمساعدة المعلم فى توصيل المعلومات وقد ظهر التعليم الإلكتروني، كتكنولوجيا وكصيغة تربوية، وكمفهوم منذ حوالى خمس سنوات على وجه التقريب.
(هناء خضرى، 2008، 33)

مشكلة البحث:

بالرغم من وجود العديد من الدراسات والبحوث فى مجال التربية العملية إلا أن هناك عدم وضوح فيما يتعلق بتقييم الأداء الموسيقى والتربوى للطالب المعلم وكيفية الربط بين التقييم والجودة الشاملة،

وخاصة فى مجال التعليم الجامعى لذا يمكن تلخيص مشكلة البحث فى السؤالين التاليين:

- *هل يمكن تقييم الأداء الموسيقى للطالب المعلم فى التربية العملية بطريقة موضوعية ؟*
- *ما هو دور الجودة الشاملة فى تقييم الأداء للطالب المعلم فى التربية العملية ؟*

أهداف البحث:

1. وضع نموذج لتحضير حصة شاملة للطالب المعلم.
2. تقييم أداء الطالب المعلم من حيث (التحضير– العزف– الغناء – القيمة التربوية – الجودة الشاملة).
3. التعرف على أسس الجودة الشاملة فى التعليم الجامعى.

أهمية البحث:

تتبع أهمية هذا البحث من رفع مستوى أداء الطالب المعلم (الموسيقى – التربوى) من خلال تقنين المعايير العلمية لتدريس التربية الموسيقية، وهذا يؤدي بالتالي رفع مستوى خريجينا.

إجراءات البحث:

منهج البحث: تتبع هذه الدراسة المنهج التجريبي.

حدود البحث: العام الجامعي 2014/2013 (طلاب الفرقة الرابعة – كلية التربية النوعية – جامعة الزقازيق).

عينة البحث:

- إجمالي عدد طلاب العينة (الطالب المعلم) 30 طالب.
  - مدرسة عبد اللطيف حسانين الإعدادية بالزقازيق.
  - مدرسة الحناوي الإعدادية بنات بالزقازيق.
  - مدرسة السادات الإعدادية بنات بالزقازيق.
  - مدرسة أم الأبطال الإعدادية بنات بالزقازيق.
  - مدرسة اللغات بنات (المرحلة الإعدادية) بالزقازيق.

أدوات البحث:

- اختبار قبلي/ بعدي.
- نموذ ج لتحضير حصة شاملة.
- استبيان من قبل مشرفى التربية العملية (الداخلى– الخارجى)

مصطلحات البحث:

التربية الميدانية: Field Training:

هي جميع النشاطات التى يتعرف طالب التربية الميدانية من خلالها على جميع جوانب العملية التعليمية بصورة متدرجة فتبدأ بالمشاهدة ثم تحمل الواجبات والمسئوليات التى يقوم بها المعلم إلى أن يصل فى النهاية إلى ممارسة أعمال المعلم ممارسة كاملة. (محمد منير، 1993، 82)، حتى يتم تطبيق ما درسوة فى الجامعة من مفاهيم ونظريات تربوية تطبيقا أدائيا وعلى نحو سلوكى.

(محمد سعد، 2000، 24).

الجودة الشاملة:Total Quality:

ويقصد بها جملة المعايير والخصائص التى ينبغي أن تتوافر فى جميع عناصر العملية التعليمية بالجامعة سواء منها ما يتعلق بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات والتى تُلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته، ورغبات الطلاب وحاجاتهم، وتتحقق تلك المعايير من خلال الاستخدام الفعال للعناصر البشرية والمادية بالجامعة. (البهواشى، 2007، 80).

الطالب المعلم: Student Teacher :

هو الطالب الذي يلتحق بكليات التربية لمدة أربع سنوات بهدف ممارسة مهنة التدريس بعد تخرجه منها، ويتم تدريبه على أيدي مجموعة من الأعضاء والمشرفين التربويين الذين تحددهم الكلية، وتختارهم للقيام بالإشراف عليهم فى التربية العملية. (اللقانى، 1999، 155).

الإطار النظرى:

الدراسات السابقة:

الدراسة الأولي: (إيهاب لطفى،2000) "برنامج موسيقى مقترح لتحسين أداء طالب كلية التربية النوعية فى التربية الميدانية" وقد هدفت تلك الدراسة إلى تحسين أداء الطالب المعلم في دروس التربية الميدانية وبالتالي زيادة كفاءة معلم المستقبل.

وتتفق تلك الدراسة مع البحث الحالي في الاهتمام بالطالب المعلم والتربية الميدانية وتختلف في تقييم أداء الطالب من حيث التحضير و العزف و الغناء و القيم التربوية و الجودة الشاملة.

الدراسة الثانية: (عطيات صقر،2008) "فعالية برنامج مقترح لتحسين الأداءات المهنية للطالب معلم التربية الموسيقية فى ضوء مفهوم الجودة والاعتماد" وقد هدفت تلك الدراسة إلى إعداد برنامج لتحسين الاداءات المهنية للطالب معلم التربية الموسيقية قائم علي معايير الجودة الشاملة ليطبق وينفذ في مادة التربية العملية.

وتتفق تلك الدراسة مع البحث الحالي في الاهتمام بالطالب المعلم وتطبيق الجودة وتختلف في في تقييم اداء الطالب من حيث التحضير و العزف و الغناء و القيم التربوية و الجودة الشاملة.

الدراسة الثالثة: (أسماء كارم ،2009) "فعالية برنامج للكمبيوتر يستخدم بنود التربية الموسيقية لإعداد الطالب المعلم فى التربية الميدانية" وقد هدفت تلك الدراسة إلى اتاحة الفرصة للتعليم الذاتي للطالب بالتعليم من خلال الكمبيوتر والتدريب علي كيفية التغلب علي الصعوبات التي تواجه الطالب المعلم في اثناء العملية التعليمية وتنمية الجانب الابتكاري والمهاري لدي الطالب المعلم لتحسين ادائه خلال العملية التعليمية وتتفق تلك الدراسة مع البحث الحالي في الاهتمام بالطالب المعلم والتربية الميدانية وتختلف في

تقييم أداء الطالب من حيث التحضير و العزف و الغناء و القيم التربوية و الجودة الشاملة.

الدراسة الرابعة: (تهانى محرم، 2006) "تطويع بعض أساليب التعلم وأساليب تنمية التفكير الابتكارى لتحسين أداء الطالب المعلم فى مادة التربية الميدانية – طريقة مقترحة" وقد هدفت تلك الدراسة إلى النهوض بتفكير الطالب المعلم ومساعدته علي اجتياز المواقف التي تواجهه في مجال التخصص مع تلاميذه وتتفق تلك الدراسة مع البحث الحالي في الاهتمام بالطالب المعلم والتربية الميدانية وتختلف في تقييم أداء الطالب من حيث التحضير والعزف و الغناء والقيم التربوية والجودة الشاملة.

الدراسة الخامسة: (عنايات خليل ،2007)" تقويم أداء معلمي الموسيقي بالمرحلة الثانوية في ضوء مفهوم الجودة "وقد هدفت تلك الدراسة إلى اعداد قائمة بمهارات التدريس الادائية التربوية والتخصصية واخلاقيات المهنة الخاصة بمعلم الموسيقي في ضوء مفهوم الجودة الشاملة مع التعرف علي واقع الاداء التدريسي وتم تحديد المهارات اللازمة لمعلمي الموسيقي وتتفق تلك الدراسة مع البحث الحالي في الاهتمام بالطالب المعلم والتربية الميدانية وتختلف في تقييم أداء الطالب من حيث التحضير والعزف والغناء والقيم التربوية والجودة الشاملة.

التربية العملية ذلك الجانب من برامج إعداد المعلمين وتدريبهم إلى تناول الجانب التطبيقى الميدانى من عملية إعداد المعلمين، وتدريبهم الذى يتيح للطلبة المعلمين الاحتكاك والتدريب فى المدارس والتطبيق بشكل عملى ما درسوه فى الكلية فهى إذا تلك الخبرة العلمية المبرمجة التى تتم فى المدرسة والصف من قبل الدارسين.

وتحتل التربية العملية مركزا محوريا فى برامج إعداد المعلمين، بل يجب أن ينظر إليها على أنها برنامج متكامل يوازى فى أهمية برنامج الدراسة النظرية، وهى المعيار الحقيقي للحكم على مدى نجاح برنامج الإعداد.

وتكمن أهمية التربية العملية:

- الربط بين الدراسة النظرية والتطبيق العملى.
- امتلاك الكفايات العملية اللازمة لمعلم المرحلة المختارة التى تربط بأساليب التدريس لمختلف المواد، واستخدام أساليب الوسائل التعليمية، وإدارة الصفوف والتعامل مع أطراف العملية التربوية.
- إتاحة الفرصة للطالب المعلم للتدرب على مهارات عملية محددة لا يمكن اتقانتها إلا بالممارسة مثل: استخدام الوسائل التعليمية – طرح الأسئلة الصفية – معالجة المشكلات – إدارة الصف – إثارة الدافعية. (محمود حسان،24:25،2000).

دور مشرف التربية العملية:

للمشرف دور أساسي في توجيه الطلاب ومتابعتهم وتقويمهم، ويتلخص هذا الدور فى بعض المهام التالية:

1. التشاور مع مدير أو مديرة المدرسة في تحديد الفصول التي سيمارس فيها الطلاب تدريسهم العملي إذا طلب منه ذلك.
2. أهمية التعاون بين مكتب التربية العملية والأساتذة المشرفين وموجهي وزارة التربية والتعليم الذين يشاركون في متابعة وتقويم طلاب مجموعته للاتفاق على الخطوط الرئيسية لعملية التقويم.
3. حرص المشرف على حضور الموقف التعليمي الذي يقدمه الطالب من بدايته حتى نهايته.
4. مناقشة المشرف للطالب بعد الانتهاء من الدرس لإيضاح نقاط القوة والضعف في الموقف التعليمي.
5. تقويم الطالب بعد كل زيارة مستخدماً استمارة التقويم المعدة لهذا الغرض.
6. زيارة المشرف للطالب المستمرة لمتابعة تقدمه ومدى استفادته من التوجيهات والإرشادات.
7. الاحتفاظ بسجل خاص يدون فيه جدول التربية العملية، وملاحظات المشرف على الدروس التي درسها الطالب. (حسان محمد،58،1992).

مواصفات المشرف الجيد:

من المواصفات المميزة للمشرف الجيد أن يمتلك المهارات والكفاءات التالية:

أ- المهارات الشخصية: تتمثل فى المبادرة والحزم والقدرة على التذكر والنشاط.

ب- العمليات: كالمواجهة وحل المشكلات والتحفيز واستثارة الطاقة الكامنة لدى الأفراد والجماعات، وبناء جسور الثقة والقدرة على التفاوض.

ج- المحتوى التعليمي: القدرة على ابتكار الأفكار والحلول، القدرة على العرض والتنفيذ والتطوير

د- تحقيق المسئوليات المهنية بأمانة وتكاملية.

وتفترض بعض المواصفات الإضافية للمشرف التربوى خاصة تخصص التربية الموسيقية وهى:

- أن يكون حازماً، واقعياً، مرناً، يخدم من يشرف عليهم كشخصيات وكمهنيين فى مرحلة النمو والتطور.
- أن يكون ملتزم بحضور التدريب الميدانى ومتابعة الطلاب بانتظام.
- أن يكون لديه حساسية للفروق الفردية بين الطلاب معلمى التربية الموسيقية من إمكانيات عزفية وغنائية وأدائية وتدريسية.

- أن يتمتع بالقدرة على الملاحظة التى تسعى إلى مساعدة الطلاب المعلمين على النمو.
- القدرة على التأثير بأسلوب خاص، كما يمتلك روح الدعابة التى تساعد فى التغلب على الجمود أثناء التدريب، والمواقف الصعبة.
- أن يمتلك مهارات مهنية موسيقية تعزز الثقة العلمية بينه وبين الطلاب معلمى التربية الموسيقية.
- أن يكون على الأقل مطلع على الوسائل التكنولوجية الحديثة فى مجال التدريس الموسيقى.
- أن يتقبل الابتكارات الموسيقية المختلفة من الطلاب المعلمين ويساعد على تقويمها.
- أن يستخدم أسلوب التقويم المستمر ومتابعته مع المشرف الاكاديمى لبناء التعاون بين المشرفين لمصلحة الطالب معلم التربية الموسيقية، وكذلك مدير المدرسة الذى تقع عليه مسؤوليات ومهمات إشرافية للطلبة المتدربين باعتباره مشرفاً مقيماً في مدرسته. (احمد عيسي، 2004،94:95)

الإطار التطبيقى:

إن حصة التربية الموسيقية في المدرسة الابتدائية محطة من المحطات التي تدخل السرور على التلاميذ لما تحتويه من تنوع في الأنشطة، غير أن هذه الأنشطة ورغم سهولتها وبساطتها تحتاج إلى طرق وتوجيهات، الهدف منها مساعدة المعلم وتسهيل عمله بوضع هذا الدليل الصغير بين يديه والذي يتضمن كيفية تحضير نموذجى للحصة الشاملة والتى يجب أن تحتوى على:

- نشاطات الحصة الموسيقية وأهدافها.
- سير الأنشطة فى حصة التربية الموسيقية.
- الألعاب الموسيقية.

أولا: أنشطة الحصة الموسيقية وأهدافها:

تتكون الحصة في التربية الموسيقية من ثلاثة أنشطة رئيسية هي:

- القواعد الموسيقية.
- التذوق الموسيقي والاستماع.
- النشيد أو الأغنية التربوية.

نشاط التذوق الموسيقي:

التذوق الموسيقي يساعد التفاعلات الإبداعية عند التلميذ ليطلق العنان لخياله الخصب للتعبير عن ذاته، كما يساهم التذوق الموسيقى فى رفع مستوى الثقافة الموسيقية، وباعتباره نشاطا هام جدا في الحصة فإنه يمكن التطرق فيه إلى ما يلي:

- الأصوات بمختلف أنواعها والتمييز بينها من حيث: الحدة والغلظة، الطول والقصر، الشدة واللين، القوة والضعف، الصعود والنزول، التكرار وعدم التكرار، الصوت الكلامى والغنائى.
- بعض الآلات الموسيقية والتمييز بينها من حيث: عائلاتها، شكلها، طابعها الصوتى.
- تعلم آداب: الاستماع، الإصغاء، الحوار.

أهداف نشاط التذوق الموسيقي والاستماع:

- تربية الأذن الموسيقية والذوق الموسيقي عند المتعلم من خلال الاستماع إلى مختلف الأصوات.
- ممارسة آداب الاستماع والإصغاء والحوار.
- تنمية قدرة التلميذ على التعبير عن أفكاره من خلال سماع مقطوعات موسيقية بسيطة تناسب إدراكه وعمره الزمني.
- التمييز بين أصوات الآلات الموسيقية المختلفة.

نشاط القواعد الموسيقية (الإيقاع):

وتتمثل في تعليم التلاميذ الأشكال الإيقاعية من حيث قراءتها وتدوينها وتوقيعها ومشيها وتصفيقها معتمدين فى ذلك على الألعاب والقصص الموسيقية.

أهداف نشاط القواعد الموسيقية (الإيقاع):

1. تنمية الحس الإيقاعي لدى التلاميذ.
2. الإحساس بالنبر القوي والضعيف.
3. تدريب التلاميذ على الانتباه والتركيز.
4. تحضير التلاميذ إلى تدوين الرموز الموسيقية.

نشاط الأناشيد أو الأغاني التربوية:

تعتبر الأناشيد التربوية ثمرة الحصة الموسيقية بل يرتكز عليها بناء الحصة وأنشطتها الثلاثة إذ تكسب التلاميذ التعبير الشفهي واكتشاف التراكيب الإيقاعية للنشيد والإطلاع على التراث الأدبي والفني من خلال وصف الطبيعة ومفاتنها والمخلوقات الإنسانية والحيوانية، كما تهدف الأناشيد أو الأغاني التربوية إلى تهذيب ذوق التلاميذ وإكسابهم المهارة في الغناء من خلال الكلام المنظوم الجميل المناسب لمستوى قدراته العقلية والوجدانية والنفسية.

أهداف نشاط الأناشيد أو الأغاني التربوية:

1. مساعدة التلاميذ للتغلب على صعوبات النطق وجعله يثق في قدراته ونفسه.
2. إصلاح العادات السيئة في الغناء كالصراخ والسرعة والتنفس غير المنتظم.
3. تربية الذوق الفني والتمتع بالروائع الغنائية والموسيقية.
4. إثراء الحصيلة اللغوية والأدبية والخيال للتلاميذ.
5. تنمية الإدراك الحسي لدى التلاميذ.

الأنشطة في حصة التربية الموسيقية

نشاط التذوق الموسيقي والاستماع:

- **التمهيد:** يكون التمهيد لتهيئة الدخول إلى صميم الموضوع عن طريق قصة أو لعبة يكون قد حضرها الطالب المعلم مسبقا ويعرف جيدا جميع أطوارها.

ملاحظة: يطلب الطالب المعلم من التلاميذ تتبع جميع حركاته بكل انتباه وتركيز بحيث يقومون بعد ذلك بتقليده.

- **العرض:** بعد القيام باللعبة والتي لا تتجاوز مدتها ستة دقائق يطرح الطالب المعلم بعض الأسئلة وتكون محضرة، محددة وهادفة فى نفس الوقت.
- **ملاحظة:** تكون الأسئلة مسجلة على مذكرة المعلم ومعها الأجوبة الصحيحة مثل: السؤال: أي الصوتين أقوى الأول أم الثاني ؟
- **الجواب:** الصوت الأول أقوى من الثاني.
- **الاستنتاج:** بتوجيه من الطالب المعلم، يشجع التلاميذ على اكتشاف النتيجة وهي: الصوت الأول قوي والصوت الثاني ضعيف.

نشاط القواعد الموسيقية (الإيقاع):

من أهم أهداف التربية الموسيقية تنمية الحس الإيقاعي لدى المتعلم إذ يعتبر الإيقاع أحد العناصر الأساسية المكونة للموسيقى فهو ينمو بشكل طبيعي من خلال الأنماط الكلامية ومن تقسيمات الإيقاع ينمو اللحن.

تعريف بسيط للإيقاع:

- هو علاقة الأصوات ببعضها البعض من حيث استمرار كل منها من حيث الطول والقصر.
- الاستجابة الإيقاعية للطفل سابقة عن الاستجابة اللحنية وتكون أسهل فى تعلمها من العناصر الأخرى. والتدريب السمعي الإيقاعي يأخذ مكانة هامة في تعليم الأطفال لأهميته في حياتهم، حيث يرتبط ذلك بالتعلم اللغوي وصحة إعطاء المقاطع اللفظية زمنا محددا لتصدر الكلمة بصورة أفضل.
- تدريبات تهدف إلى التعرف على إدراك العلاقة الزمنية المصاحبة للكلمات، ويقوم الطالب المعلم بعرض هذه النماذج ويطلب من التلاميذ ترديدها بعده، ويلاحظ أن هذه النماذج كلها حول بيئتهم سواء كان عرض للأسماء المرتبطة بالأشخاص أو الحيوانات، كذلك جمل قصيرة تعبر عما يدور داخل البيئة، وهذه التدريبات تهدف إلى تقليد النماذج الإيقاعية حيث يتعلمها الطفل من خلال محاكاته للطالب المعلم، كما أنها تنمي قدرته على التذكر الإيقاعي إذ يراعى عند إعطاء هذه النماذج تكرارها حتى يتم إتقانها (إما بالتصفيق أو النقر بقلم أو نقر قلمين مع بعضهما في نفس الوقت).

نشاط الأناشيد أو الأغاني التربوية:

تشويق:

- سرد قصة قصيرة من طرف الطالب المعلم أو عرض صورة لها علاقة بالموضوع أو دمية ملائمة.
- تلقين النشيد باستعمال جهاز التسجيل او الكمبيوتر.
- التهيئة في تحفيظ النشيد بالطريقة التلقينية والتي تعتمد على الطريقة الجزئية وتعني تقسيم النشيد إلى أجزاء معينة، فيبدأ الطالب المعلم في تحفيظ الجزء الأول ثم ينتقل إلى تحفيظ الجزء الثاني ثم يربط بعد ذلك بين الجزء الثاني والأول ثم ينتقل إلى تحفيظ الجزء الثالث فيربطه بالجزأين الذين تم تحفيظهما وهكذا بالتتابع إلى نهاية النشيد.

التوزيع:

- غناء الأناشيد جماعيا .
- تشجيع الغناء الفردي.
- الألعاب الموسيقية.

الألعاب الموسيقية:

أنواع الألعاب الموسيقية:

هناك أنواع مختلفة من الألعاب، فهناك الفردى والجماعى وهناك اللعب الحر التلقائى وهناك اللعب المنتظم، وهناك اللعب النشيط واللعب الهادئ، وهناك اللعب الذى ينمى الجوانب الجسمية وهناك اللعب الذى ينمى الجوانب العقلية، وعلى ذلك يمكن تصنيف الألعاب الموسيقية حسب أهدافها إلى فئتين هما:

ألعاب النشاط الحر مع الموسيقى: وهى التى تهدف الحركة فيها إلى تنمية الجوانب الجسمية الحركية للطفل مع التأكيد على جاذبية الطفل وتلقائيته، كما تعتبر ألعاب حرة تساعد على الانطلاق والتخيل وتهدف إلى:

- استخدام الحركة للتعبير عن بعض المفاهيم الموسيقية وغير الموسيقية.
- تنمية العضلات المصدرة للاستجابات (الغليظة ثم الدقيقة) وفى هذه الألعاب يستخدم الأطفال أجزاء الجسم المختلفة مع معرفة بعض التعليمات الصادرة من الطالب المعلم سواء كان ذلك يتطلب رفع أو خفض أو ثني أو فرد أو أعلى أو أسفل أو غيرها من الكلمات التى تستخدم فى هذه الألعاب.
- وهذه بعض النماذج التي يمكن للمعلم الاستعانة بها أو الابتكار على منوالها، بحيث يسأل الطالب المعلم الأطفال عما إذا كان قد شاهد أحدهم عصا مستقيمة... ويطلب من كل طفل:
- أن يحاكى عصا مستقيمة بذراعه.
- أن يحاكى عصا ملتوية بذراعه.

- أن يؤدى خطا منحنيا ببطء بذراع واحدة ثم بالذراعين الواحد تلو الآخر.
- يسير الأطفال في الفصل (حجرة الموسيقى) على موسيقى واضحة الوحدات بحيث يتخيل كل منهم شخصية ما مميزة أو طير أو حيوان مؤديا الحركات الخاصة به.

الألعاب التعليمية:

وهى الألعاب التي تقدم من خلالها المعلومات الموسيقية كتلك التي تتطلب الشعور بصعود اللحن أو انخفاضه والتعبير عن ذلك بالحركة، أو الشعور بالوحدة الإيقاعية والأزمنة المختلفة وغيرها من المفاهيم الموسيقية التى، كذلك توجد بعض الألعاب التي يعرف الطفل من خلالها أصوات الآلات الموسيقية أو أسمائها وغيرها من الألعاب ذات الهدف التعليمي المقصود، فيما يلي بعض الألعاب الموسيقية التعليمية التي يمكن من خلالها تأكيد المفاهيم الموسيقية التي اكتسبها الأطفال والتى يمكن للطالب المعلم الابتكار على منوالها.

مفهوم القوة والضعف:

يُسمع الطالب المعلم جملا موسيقية يؤديها قوية أو ضعيفة ويطلب من الأطفال أن:

- يسيروا في الفصل متخيلين أنهم أسود تسير في حديقة الحيوان بقوة وأنهم كالقطط الأليفة التي تمشي بهدوء مع الضعف.
- يتخيل أنهم عمالقة تسير بخطى واسعة مع رفع الأيدي أعلى مع القوة وأنهم أقزام تسير بخطى صغيرة هادئة مع الضعف.
- يصفق إلى أعلى مع القوة ويربتون على أرجلهم مع الضعف.
- يدبون بالقدم بشدة (كالرعد) مع القوة، ويؤدون حركة خفيفة بأيديهم للتعبير عن سقوط قطرات مطر قليلة مع الضعف.
- يطلب الطالب المعلم من الأطفال أفكار أخرى تعبر عن القوة والضعف.

مفهوم الحدة والغلظة:

- يُسمع الطالب المعلم لحنا على الطبقة الحادة ثم آخر على الطبقة الغليظة، ويطلب من الأطفال أداء حركات تعبر عن ذلك بأن:
- يصفقون إلى أعلى، ثم يخبطون على الأرض بأرجلهم. يتخيلون التطلع إلى النجوم فى السماء، ثم ينظرون إلى السمك في البحيرة.
- يتخيلون الإمساك بسلة واضعين فيها الثمار من أعلى الشجرة، ثم الأزهار القريبة من الأرض.
- يطلب المعلم من الأطفال أفكار أخرى ترتبط بمفهوم الحدة والغلظ

مفهوم الطول والقصر:

التعرف على علاقة الأصوات ببعضها من حيث الطول والقصر وذلك بأن:

- يقلدون مشي الأسد، يقلدون مشي الفيل.
- يقلدون مشي الأب، يقلدون مشي الجد.
- يقلدون بندول ساعة حائط كبيرة، ثم بندول ساعة حائط صغيرة.

الإحساس بالسرعة والبطء:

- يُسمع المعلم لحنا سريعا يليه لحنا بطيئا تخيل الأطفال ما يلى:
- أنهم يجرون فى الحديقة، أنهم يمشون على رصيف الطريق بخطى ثابتة للعودة إلى منازلهم.
- أنهم أرانب تجري على العشب، أنهم ذئاب تمشي فى قفص بحديقة الحيوان.

الإحساس بالاتجاهات المختلفة للحن:

يتابع الأطفال اللحن المسموع بأداء ما يلي:

- عند سماع اللحن صاعدا يشير كل طفل بذراعيه إلى الأعلى بالتدريج.
- عند عزف لحن نازل يشير كل طفل بذراعيه إلى الأسفل بالتدريج
- يتخيل كل طفل أن ذراعه اليسرى عش عصفور، ومع الموسيقى السابقة.
- إذا سمع الطفل لحنا صاعدا أدى حركة تصاعدية بيده اليمنى تبدأ عند العش ويغني " خرج العصفور ".
- يؤدي عكس ما سبق على اللحن النازل مع غناء " دخل العصفور".

اتجاه الصوت [حركة الصوت]:

- **أصوات صاعدة:** إذا استمر الصوت فى التحرك لاتجاه الأصوات الحادة تسمى حركته اللحنية صاعدة.
- **أصوات نازلة:** إذا استمر الصوت فى التحرك لاتجاه الأصوات الغليظة تسمى حركته اللحنية نازلة.

"نموذج تحضير للحصة شاملة للمرحلة الابتدائية"

عنوان الدرس: الإيقاع الموسيقى

زمن الحصة: 45 دقيقة [1]

الوسائل التعليمية: اللوحة الوبرية – بطاقات مدون عليها الإيقاعات – اسطوانات لسماع الأناشيد

الأهداف المعرفية:

- أن يتعرف التلاميذ على أهمية الإيقاع فى حياتنا اليومية.
- أن يتعرف التلاميذ على الأشكال الإيقاعية.
- أن يتعرف التلاميذ على القيمة الزمنية لكل شكل إيقاعى وما يقابلها من سكتات.
- أن يتعرف التلاميذ على الميزان (ثنائى – ثلاثى)، إشارات الميزان.

[1] ملحوظة : الدرس الواحد يأخذ فى التدريس أكثر من حصة وذلك حسب استيعاب الطلاب وطبقا للفروق الفردية .

الأهداف المهارية:

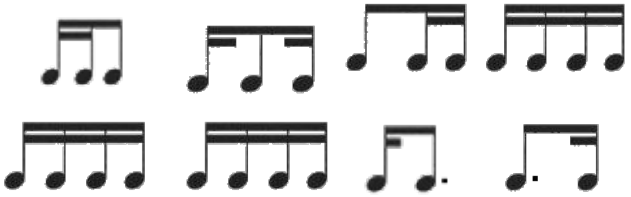
- أن يؤدى التلاميذ التمارين الإيقاعية بالتنقير.
- أن يؤدى التلاميذ التمارين الإيقاعية بإشارات الميزان.
- أن يؤدى التلاميذ التمارين الإيقاعية حركياً.

الأهمية الوجدانية:

- أن يشعر التلاميذ بأهمية الإيقاع فى حياتنا اليومية.
- أن يشعر التلاميذ بأهمية العمل الجماعى.
- أن يدرك التلاميذ أهمية توزيع الأدوار حتى نصل إلى عمل متكامل.

تمهيد الدرس:

أولا: فى مرحلة " الإثارة " يبدأ الدرس بتوزيع بطاقات (كروت) مدون عليها مجموعة من الأشكال الإيقاعية على التلاميذ ثم يطلب الطالب المعلم أن يتجمع التلاميذ ذات الشكل الإيقاعي الواحد فى مجموعه واحده وبذلك قام الطالب المعلم بإعادة توزيع الطلاب بشكل عشوائى إلى مجموعات وذلك من قواعد "الجودة"، وأيضا إثارة التلاميذ فى تجميع الشكل الإيقاعي الواحد.



ثانيا: وفى " مرحلة الاستكشاف " تتعرف كل مجموعه على اسم الشكل الإيقاعي مرة، قيمته الزمنية مرة وكيفية تصفيقه مرة أخرى.

وهكذا فى باقى الأشكال الإيقاعية على مدار الحصص، ويتكرر هذا النشاط مع وضع السكته المناسبة لكل علامة إيقاعية فى بطاقة.

ثالثا: وفى مرحلة "التفسير" يدمج التلاميذ كل شكلين إيقاعيين حتى يكون مازروة ومن هنا نبدأ تفسير الميزان الموسيقى بشكل مبسط ويرى الطلاب شكل الميزان على بطاقة مثل:

ويبدأ الطالب المعلم تفسير ما المقصود بالرقم العلوى وما المقصود بالرقم السفلى، ثم تكوين تمرين بسيط مكون من مازورتين فقط وأدائه بالتنقير.

رابعا: وفى مرحلة "التوسع" يتم فى ذلك المرحلة توزيع مجموعة من البطاقات مدون عليها تمارين إيقاعية ويقسم التلاميذ إلى مجموعات بشكل عشوائى وعليهم التعرف على الميزان، ثم على الأشكال الإيقاعية، ثم أداء التمرين بالتنقير مرة وبإشارات الميزان مرة أخرى

خامسا: فى مرحلة التقويم وهنا يتم تجميع كل المعلومات السابقة والتأكد عليها وإعطاء نشيد يجمع كل الإيقاعات المدروسة ويعتبر نشاط ختامي

النتائج وتفسيرها:

جمع الباحثان الدرجات وقام بعمل المعالجة الإحصائية تمهيدا للوصول لنتائج البحث وتفسيرها كالتالي: لما كان فرض البحث أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأفراد (عينة البحث) في الاختبار القبلي/ بعدي, لصالح الاختبار البعدي الخاص بقياس تقييم الأداء الموسيقى والتربوى للطالب المعلم فى التربية العملية فى ضوء الجودة الشاملة, لذا قام الباحثان بجمع درجات الاختبار القبلي (خ ق), ودرجات الاختبار البعدي (خ ع), لحساب معدل التغير (الفرق بين الاختبار البعدي والقبلي) (خ ع – خ ق) كما يلي:

مج (خ ق)	مج (خ ع)	معدل التغير
5,6	15,1	9,5

جدول رقم (1) درجات الاختبار القبلي, والبعدي, ومعدل التغيير وذلك تمهيدا لحساب معدل الكسب تبعا للمعادلة التالية:

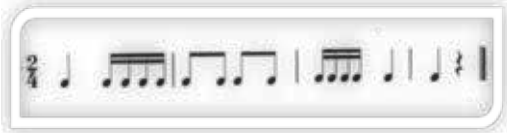
معدل الكسب = معدل التغير + الكسب المتوقع % كما يلي:

خ ع	معدل التغير	معدل الكسب %
15,1	9,5	% 62,9

توصيات البحث:

- يوصي الباحثان علي اعتماد معايير الجودة الشاملة في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية النوعية.

- التطوير المستمر لبرامج إعداد الطالب المعلم بكليات التربية النوعية في ضوء ما يستجد من معايير الجودة الشاملة.
- عمل دورات تدريبية بشكل دورى مستمر للطالب المعلم لتطوير التربية العملية.
- نشر ثقافة الجودة في أواسط الطلبة والأساتذة ومتابعة الخريجين طبقا لاحتياجات سوق العمل



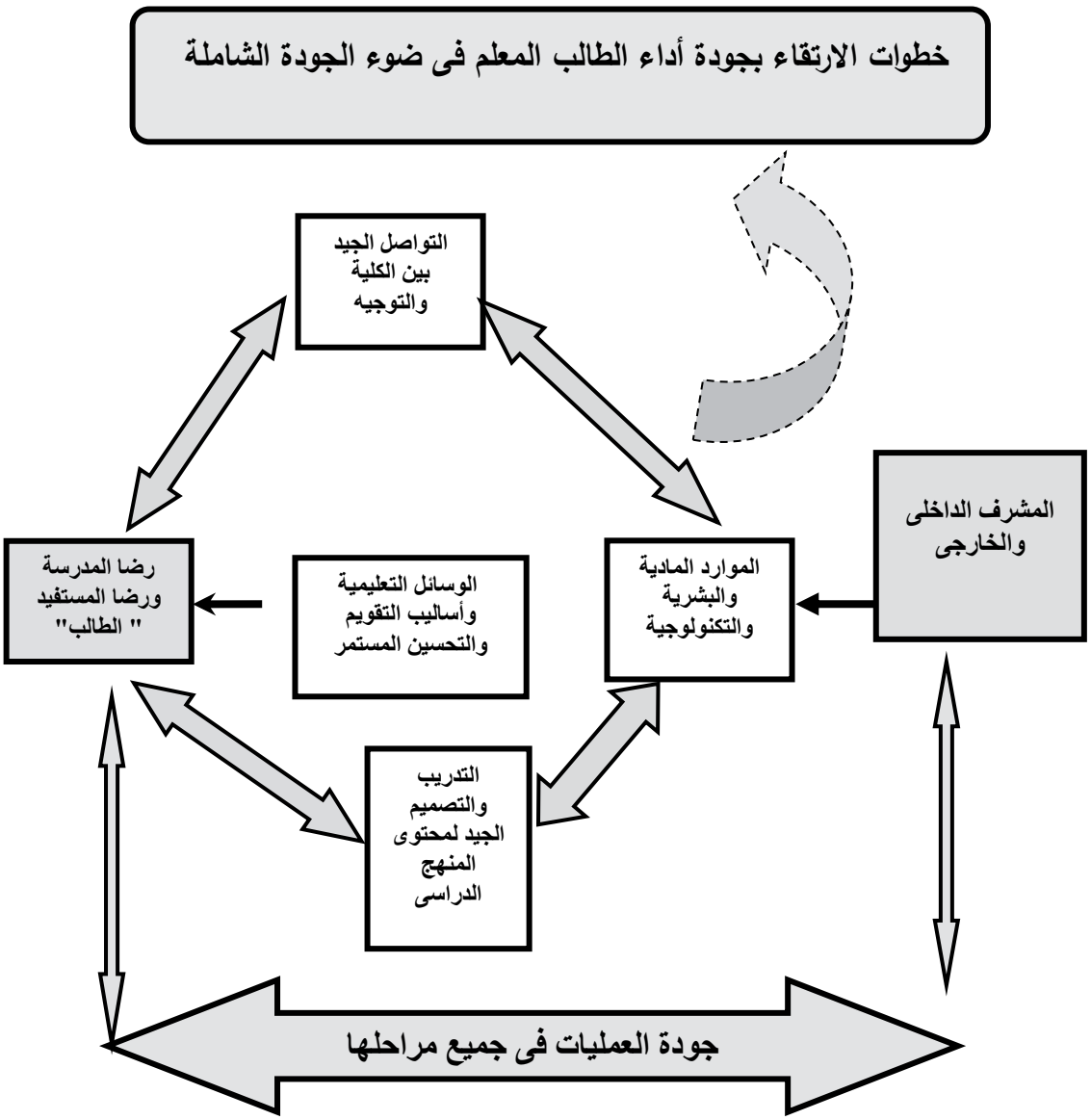
- إجراء دراسات مماثلة بهدف الوقوف علي أهم المشكلات التي تعوق تطبيق معايير الجودة الشاملة بمراحل التعليم قبل الجامعي.
- ضرورة إعادة النظر في خريجي التربية الموسيقية بكليات التربية النوعية بما يتفق ومعايير الجودة الشاملة.
- إدراج التدريس المصغر بكليات التربية النوعية كنموذج للتدريب علي التربية العملية.

قائمة المراجع:

1. أحمد حسين اللقاني وعلي الجمل: معجم المصطلحات التربوية فى المناهج وطرق التدريس. القاهرة: الطبعة الثانية، عالم الكتب، 1999.
2. أحمد محمد علي عيسي: "مدي ملائمة برامج كليات التربية لاحتياجات سوق العمل" (رسالة دكتوراه غير منشوره، كلية التربية الرياضية، جامعة حلوان، 2004)،94-95.
3. الحسن محمد المقيدي، "معوقات الإشراف التربوي كما يراها المشرفون والمشرفات في محافظة الإحساء"، بحث منشور بمجلة مركز البحوث التربوية، السنة 6، العدد 12، جامعة قطر.(1997)، 147.
4. السيد عبد العزيز البهواشي: معجم مصطلحات الاعتماد وضمان الجودة فى التعليم العالي القاهرة: الطبعة الأولى، عالم الكتب، 2007.
5. محمد منير مرسي: المعلم وميادين التربية – مكتبة الانجلو المصرية – القاهرة – 1993.
6. محمود سعد حسان: التربية العملية بين النظرية والتطبيق ط1 – عمان – الأردن – دار الفكر – 2000. ص 24، 25.
7. هناء عودة خضرى: الأسس التربوية للتعلم الإلكتروني، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2008.
8. حسان محمد حسان، التربية العملية في دول الخليج- واقعها وسبل تطويرها(الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1992)، 58.

9. الرسائل والأبحاث:

10. إيهاب لطفى النجدى حسن:"برنامج موسيقى مقترح لتحسين أداء طالب كلية التربية النوعية فى التربية الميدانية" رسالة – كلية التربية الموسيقية 2000
11. عطيات محمد محمد عطيه صقر: " فعالية برنامج مقترح لتحسين الأداءات المهنية للطالب معلم التربية الموسيقية فى ضوء مفهوم الجودة والاعتماد" – كلية التربية الموسيقية 2008
12. أسماء كارم محمود عبد الحافظ: "فعالية برنامج للكمبيوتر يستخدم بنود التربية الموسيقية لإعداد الطالب المعلم فى التربية الميدانية"- كلية التربية الموسيقية 2009
13. امال حسين محمود خليل: " الكفايات اللازمة لمعلم التربية الموسيقية بالتعليم العام فى ضوء مفهوم الجودة" – مجلة علوم وفنون الموسيقى – لكلية التربية الموسيقية – مجلد 16 – 2007
14. بدريه العبدلى- صقر الرامزى:" استخدام برنامج الحاسوب Microsoft Power Point فى إعداد الوسائل التعليمية لتحسين طرق تعليم الموسيقى وتنمية مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين"- مجلة علوم وفنون الموسيقى لكلية التربية الموسيقية – مجلد 13-2005 ك. التربية الأساسية – كويت
15. تهانى محرم حسن محرم: "تطويع بعض أساليب التعلم وأساليب تنمية التفكير الابتكارى لتحسين أداء الطالب المعلم فى مادة التربية الميدانية – طريقة مقترحة" – مجلة علوم وفنون الموسيقى لكلية التربية الموسيقية – مجلد 14 – 2006
16. رانيا مصطفى عبدالقادر:" تذليل بعض الأخطاء الشائعة والصعوبات التى تواجه الطالب المعلم فى التربية الميدانية" – مجلة علوم وفنون الموسيقى لكلية التربية الموسيقية- مجلد 14-2006
17. عنايات خليل :"تقويم أداء معلمي الموسيقي بالمرحلة الثانوية في ضوء مفهوم الجودة"، مجلة دراسات في مناهج وطرق التدريس، كلية التربية جامعة عين شمس العدد 129، 2007.


خطوات الارتقاء بجودة أداء الطالب المعلم فى ضوء الجودة الشاملة
التواصل الجيد بين الكلية والتوجيه
المشرف الداخلى والخارجى
رضا المدرسة ورضا المستفيد " الطالب"
الوسائل التعليمية وأساليب التقويم والتحسين المستمر
الموارد المادية والبشرية والتكنولوجية
التدريب والتصميم الجيد لمحتوى المنهج الدراسى
جودة العمليات فى جميع مراحلها

ملحق رقم (1)

استبيان تقييم الطالب المعلم

إلى السادة مشرفى التربية العملية (داخلى – خارجى)

بعد التحية ....

نرجو من سيادتكم استيفاء هذا الاستبيان وذلك حتى نتمكن من الوصول الى أفضل النقاط التى تساعد الطالب المعلم على النهوض بعملية التدريس وفقا لأسس الجودة الشاملة حيث يقوم الباحثان بتقييم الأداء للطالب المعلم من حيث (التحضير – العزف – الغناء – القيم التربوية – الجودة الشاملة) وعمل دراسة للوضع الراهن للتربية العملية لتحديد نقاط القوة والضعف فيما يخص الطالب المعلم حتى نتمكن من وضع خطة لتحسين عملية التدريس .

المطلوب من سيادتكم وضع علامة (√) أمام المستوى المناسب للإجابة عن الأسئلة ، وإذا كانت الإجابة بجيد أو مقبول ، فالرجاء تدوين ما تراه مناسباً فى خانة المقترحات .

الباحثان

أولاً: معلـــومـــات عامـــة :

الاســم رباعي (اختياري) :..... سنوات الخبرة:

البريد الالكتروني:.....

الدرجة / الوظيفة : .....

ثانياً: تقييم الطالب المعلم :

البيان	ممتاز	جيد جدا	جيد	مقبول
أولا التحضير :				
إلمام الطالب المعلم ببنود التحضير .				
قدرة الطالب على تحضير حصة شاملة				
القدرة علي استخدام الوسائل والوسائط التعليمية وتوظيفها فى الدرس بطريقة مناسبة.				
قدرة الطالب المعلم على إعداد التقويم				
إلمام الطالب المعلم بالمادة العلمية				
ثانيا : العزف:				
قدرة الطالب المعلم على اختيار الآلة الموسيقية الملائمة للدرس				
مدى كفاءة الطالب المعلم فى العزف على الآلة الموسيقية .				
مدى قدرة الطالب المعلم على متابعة التلاميذ للغناء أثناء العزف				
قدرة الطالب المعلم على تعليم التلاميذ العزف على الآلات الموسيقية				
ثالثا : الغناء :				
مدى قدرة الطالب المعلم على التمكن من الغناء الجيد.				
قدرة الطالب المعلم على اختيار الأصوات الملائمة للغناء .				
إمكانية الطالب المعلم على تكوين فريق غنائى من التلاميذ .				
مدى قدرة الطالب المعلم على استخدام طرق وأساليب للغناء				
رابعا : القيم التربوية :				
مدى إلمام الطالب المعلم بالقيم التربوية المختلفة .				
مدى قدرة الطالب المعلم على توظيف الأناشيد فى توصيل قيمة تربوية .				

مدى قدرة الطالب المعلم على استخدام إحدى استراتيجيات التعلم فى التدريس				
التفكير الناقد وحل المشكلات بطريقة غير تقليدية .				
خامسا : الجودة الشاملة :				
مدى إلمام الطالب المعلم بمفهوم الجودة الشاملة				
قدرة الطالب المعلم علي تحقيق متطلبات الجودة				
مدي قدرة الطالب المعلم علي تخطيط الأنشطة التعليمية للدرس				
مدي إرضاء التلاميذ وهم المستفيدين من التعليم من أداء الطالب المعلم				

المقترحات :

*..... *.....*.....*.....*

ملحق رقم (2)

قائمة بأسماء السادة الخبراء محكمى الاستبيان

م	المشرف الداخلى	المشرف الخارجى	المدرسة
1	ع. ريهام محمود	أ/ إيمان ناجى صادق	مدرسة عبد اللطيف حسانين الإعدادية بالزقازيق.
2	م م / رباب أحمد عريف	أ / مادلين توفيق	مدرسة الحناوي الإعدادية بنات بالزقازيق
3	م م / ريهام حسن عبد الله	أ / ألين وديع فارس	مدرسة السادات الإعدادية بنات بالزقازيق
4	د / رضوى كمال تمييم	أ / مروة عبد المنعم عبد المجيد	مدرسة أم الأبطال الإعدادية بنات بالزقازيق
5	د / دعاء الفجر محمد سامى	أ / عائشة إبراهيم	مدرسة اللغات بنات (المرحلة الإعدادية) بالزقازيق

ملحق رقم (3)

الأنشطة الموسيقية من ابتكار الطلاب المعلمين

النشاط الأول:-

اللعبة الموسيقية:

وهى لعبة (إليك النغمى) للصف الرابع الابتدائي.

الهدف:

- يتعرف على المدرج الموسيقى ونغماته من درجة (دو : صول).
- يؤدى إشارات اليد الدالة على الأثر النفسي لنغمات "البنتاكورد" سلم دو "لجون كيرون".

الإجراءات:-

- يقف ثلاثة تلاميذ بظهرهم لباقى الفصل ويرقم التلميذ الأول برقم(1) والتلميذ الثانى برقم(2) والتلميذ الثالث برقم(3).
- حيث رقم (1) يحمل سؤال: مما يتكون المدرج الموسيقى؟
- رقم(2) يحمل بطاقة بغناء أول خمس نغمات على المدرج الموسيقى.
- رقم(3) يحمل بطاقة بأداء إشارات اليد الدالة على الأثر النفسى لأول خمس نغمات من سلم دو الكبير.

التنفيذ:-

يتم اختيار تلميذ من الفصل يقوم بإلقاء إليك على الأرض حتى يقف على رقم(1-2-3) وإذا وقف على علامة (×)يكون كارت حر وان يقوم باختيار اى رقم عشوائى ويقوم بعمل الطلب الذى يحمله صاحب الرقم.

النشاط الثانى:-

القصة الموسيقية:

وهى قصة بعنوان (بوجى وطمطم والموسيقى) للصف الثالث الابتدائي.

الهدف:

- التعرف على العلامات الإيقاعية( ) وأدائها حركياً
- التمييز بين اللحن المرح واللحن الحزين.
- غناء النماذج داخل القصة غناءاً صحيحاً
- حب النظام والابتعاد عن الكسل والإهمال من خلال الدرس المستفاد .

سرد القصه:

*كان بوجى وطمطم يعيشان مع بعضهما فى بيت صغير جميل.

*كانت طمطم شخصيه منظمه تتميز بتفوقها الدراسى واشتراكها فى جميع الانشطه المدرسيه.

* أما بوجى فهو شخص غير منظم ودائم الكسل ولا يسمع كلام احد.

* اشتراك طمطم فى المسابقه الموسيقيه وفوزها بالمركز الأول.

* إحساس بوجى بالإهمال ممن حوله.

*لجوء طمطم لطنط شفيقه لنصيحه بوجى.

*استجابة بوجى لكلام طنط شفيقه واشتراكه مع طمطم فى المسابقات وفوزهم معا.

المواقف التعليميه"

الموقف الاول:سؤال طمطم لبوجى ورده عليها. (أنت فين يا بوجى؟؟ انا عايز انام)

تنفيذ الموقف: اختيار تلميذ وتلميذه ليقوموا بدور بوجى وطمطم.

الموقف الثانى "فرح طمطم بفوزها فى المسابقه الموسيقية.

تنفيذ الموقف : تقوم التلميذة باداءا حركات تعبر عن السعادة بمصاحبه اللحن.

الموقف الثالث"حزن بوجى لوجوده وحيدا فى المنزل.

تنفيذ الموقف: يقوم التلميذ بالجلوس وحيدا حزينا

الموقف الرابع" نصيحه طنط شفيقه لبوجى (لازم تعزف لازم تغنى)

تنفيذ الموقف : يقوم التلاميذ بسماع اللحن والغناء معه.

الموقف الخامس" اقتناع بوجى بكلام طنط شفيقه ومشاركته الغناءمع طمطم.

تنفيذ الموقف: يقوم التلميذ باداءا حركات معبرة عن السعادة عند سماع اللحن

النشاط الثالث:-

نشيد مبتكر:-

نشيد (نامى نامى) وهو مبتكر للصف الثانى الابتدائي ، تبدأ الدارسة تمهيداً للنشيد بإلقاء قصة قصيرة عن بعض سلوكيات الاطفال وتطلب من التلاميذ تقليده مع الغناء.

الهدف:

- الغناء السليم للنشيد.
- ابتكار وأداء حركات تعبيرية بسيطة معبرة عن كلمات النشيد .
- معرفة بعض السلوكيات الحميدة من خلال كلمات النشيد.

كلمات النشيد

(نامى نامى) *

نَامى نَامى	أغلى طفلة
هيا نامى	فى اطمئنان
نامى نامى	أحلى دمية
بين القلب	والأجفان

* تأليف محمد يوسف محجوب مع التصرف – من أحد كتب المحفوظات بالمرحلة الابتدائية
ألحان : د/ رانيا عادل محمد الهادى

ملحق رقم (4)

نموذج اختبار قبلي / بعدي

أولا التحضير :

1. ما هي بنود التحضير ؟
2. ما هو المقصود بالحصة الشاملة ؟
3. ما هي الوسائل والوسائط التعليمية وكيف يمكنك توظيفها فى الدرس بطريقة مناسبة ؟
4. ما هي وسائل التقويم المستخدمة في الحصة ؟

ثانيا العزف:

1. ما هي الآلات الموسيقية الملائمة للدرس ؟
2. كيف يمكنك متابعة التلاميذ للغناء أثناء عزفك للنشيد؟
3. كيف يمكن تعليم التلاميذ العزف على الآلات الموسيقية ؟

ثالثا: الغناء:

1. كيف يمكنك اختيار الأصوات الملائمة للغناء ؟
2. ما هي إمكانية تكوين فريق غنائى من التلاميذ ؟
3. كيف يمكن استخدام طرق وأساليب للغناء؟

رابعا: القيم التربوية:

1. ما هي القيم التربوية المستخدمة في الدرس؟
2. كيف يمكنك توظيف الأناشيد المدرسية فى توصيل قيمة تربوية ؟

خامسا: الجودة الشاملة:

1. ما المقصود بمفهوم الجودة الشاملة ؟
2. كيف يمكن تخطيط الأنشطة التعليمية المختلفة للحصة ؟

الكتاب الجامعي المنهجي معايير واعتماد دراسة حالة "كتب كليات الحاسوب وتقنية المعلومات في اليمن"

الدكتورة/ أروى يحيى عبدالرحمن الإرياني
الاكاديمية اليمنية للدراسات العليا
arwa_y@hotmail.com

الدكتور/ إبراهيم عبدالملك حسين الكبسي
الاكاديمية اليمنية للدراسات العليا
theconsultant@y.net.ye

الملخص:

يحظى الكتاب الجامعي وجودته باهتمام واسع في الجامعات العربية المختلفة ويعتبر أحد أهم ركائز جودة العملية التعليمية. الأ أن الكتاب العلمي اليمني في كليات الحاسوب لا يزال غائب إلا بظهور ضعيف جدا.

تُلخص مشكلة البحث في "اتجاه بعض المدرسين اليمنيين من حملة مؤهل البكالوريوس والماجستير وعدد محدود من الحاصلين على الدكتوراه إلى إعداد كتب لتدريس مقرر معين في كليات الحاسوب ويقرره على طلابه دون مراعاه لأي أسس معتمدة للكتاب الجامعي".

يهدف البحث إلى عرض وتحليل الظاهرة وتحديد أسبابها ومخاطرها وتقديم الحلول والتوصيات لتحويلها إلى ظاهرة إيجابية تحظى بالدعم والرعاية بهدف نشر الكتاب اليمني بين طلاب الجامعات اليمنية والعربية.

اعتمد الباحثان في جمع المعلومات على إجراء المقابلات مع كافة الأطراف المتعلقة بالعملية وكذلك تحليل وتقييم العدد المتوفر من الكتب المستهدفة وأظهرت النتائج أن هناك جهد طيب في إعداد هذه الكتب وأن كان هناك ضعف ملحوظ للكتاب اليمني في مجال الحاسوب من ناحية عمق المادة العلمية وعدم التقيد بمعايير المنهج الجامعي وكذلك ضعف الأسلوب في بعض الكتب وجودة الطباعة. يُرجع الباحثان هذه المشاكل إلى عدم وجود جهة داخل الجامعات اليمنية الحكومية أو الخاصة ولا داخل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي تقوم بتقييم وتحكيم الكتاب وفقا لمعايير معتمدة قبل السماح بطباعته ونشره. ومن هنا يستخلص الباحثان خطورة الظاهرة على مستقبل الكتاب العلمي اليمني في مجال الحاسوب ومدى تأثيره علمياً ومعنوياً على الطالب الجامعي. يسعى الباحثان إلى لفت النظر إلى هذا الموضوع والتوصية بتأسيس جهة تقوم بوضع المعايير والآليات لإعداد الكتاب الجامعي داخل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ورفع مستواه وتشجيع نشره في معارض الكتاب في الدول العربية.

الكلمات المفتاحية: *الكتاب المنهجي الجامعي، معايير الجودة، كتب كلية الحاسوب، اليمن*

المقدمة

يعتبر الكتاب الجامعي عماد العملية التعليمية وأساس تكوين شخصية الطالب المثقف. حيث أن تربية الطالب على ثقافة أقتناء الكتب والاعتماد عليها كمراجع يساعد على نمو شخصية الطالب ثقافياً وعلمياً.

انتشرت مؤخرا في كثير من الجامعات العربية واليمنية ظاهرة اقتناء الملازم بدلا من الكتاب والتي غالبا ما تكون مصورة من كتاب غير متوفر في مكتبات تلك الدول بكميات مناسبة أو كتاب مرتفع السعر. وهذه الظاهرة افقدت الطالب حرصه على الاحتفاظ بهذه الملازم وتهمش دور الكتاب في حياته العلمية. في السنوات الأخيرة لوحظ اتجاه بعض المدرسين في كليات الحاسوب في الجامعات اليمنية إلى إعداد كتب جامعية للمقررات الخاص بهم وتقريرها على طلابهم. ولأن كل من هذه الكتب إعدت من قبل شخص واحد هو مدرس المقرر ولم تُعرض للمراجعة أو التقييم فأن بعض هذه الكتب تفتقد إلى كثير من مقومات ومعايير الكتاب الجامعي وفي نفس الوقت ينحصر استخدامها على طلاب المدرس معد الكتاب فقط. ساعد على انتشار هذه الظاهرة عامل رئيسي هو انتهاز بعض دور النشر اليمنية هذا التوجه فأسست آليات جديدة من حيث تقليص جودة الطباعة وقلة عدد الكتب المطبوعة وذلك لتناسب امكانية وعدد طلاب المدرس. من خلال عرض وتحليل آليات تجهيز هذه الكتب يتبين ان الربح المادي السريع هو الهدف الأهم لمعدي الكتاب ولا يوجد حرص على معايير إعداد الكتاب الجامعي ولا على الجودة ولا على الاتجاه لنشر الكتاب داخل اليمن (لغير طلاب المدرس) أو خارجه.

مشكلة البحث

يحظى جودة الكتاب الجامعي باهتمام واسع في الجامعات العربية المختلفة ويعتبر أحد أهم ركائز جودة العملية التعليمية. وفي الوقت الذي بدأ الحديث عن الكتاب الإلكتروني مازال الكتاب الورقي اليمني في كليات الحاسوب غائب إلا بشكل ضعيف جدا. انتشرت ظاهرة التأليف أو إعداد كتب جامعية للمقررات الخاصة بكلية الحاسوب في السنوات الأخيرة في اليمن بشكل ملموس نسبيا. ولا توجد في الوقت الحالي أي معلومات عن جودة هذه الكتب ودقة محتوياتها إلا من بعض الانتقادات الخاصة والتي لا تعتمد على معايير معتمدة. وحتى نضمن لهذه الجهود استمرارية ايجابية

وانتشار واسع يجب أن تخضع هذه المؤلفات للتقييم من قبل لجان متخصصة تعطي التغذية المرجعية بهدف تطوير هذه الكتب ورفع جودتها وفي نفس الوقت تحد من انتشار الكتب التي لم تُعد وفقا للمعايير الخاصة بجودة الكتاب الجامعي. وعلى أي حال يظل الكتاب العلمي اليمني في كليات الحاسوب حبيس طلاب المدرس معد الكتاب وبالتالي حبيس نطاق ضيق ولا نجد له وجود ملموس في المكتبات المحلية ولا في المكتبات ومعارض الكتب العربية.

أهداف البحث

يهدف البحث إلى تحقيق هدفان أساسيان هما:-

1. تقييم الكتاب الجامعي في كليات الحاسوب المعد من قبل المدرسيين والصادر من دور نشر يمنية.
2. إيجاد الآلية لدعم الكتاب العلمي اليمني في كليات الحاسوب لدعم تواجده محليا وعربيا.

أسئلة البحث

1. هل يتقيد الكتاب الجامعي اليمني في كليات الحاسوب لمعايير الجودة؟
2. هل توجد جهات معنية بجودة الكتب العلمية الصادرة من دور نشر يمنية؟

نطاق البحث

يشمل البحث نطاق الكتب ذات الخصائص التالية:

1. الكتاب الجامعي الخاص بمجال مقررات كلية الحاسوب.
2. المؤلف يحمل أي مؤهل جامعي.
3. المؤلف ينتمي إلى أي جامعة حكومية أو خاصة.
4. الكتاب تم طباعته محليا.
5. الكتاب استخدام اللغة العربية.

لايشمل نطاق البحث الكتب ذات الخصائص التالية:

1. الكتب الجامعية لمقررات كليات غير كلية الحاسوب.
2. الكتب الجامعية لليمنيين في مجال الحاسوب طبعت خارج اليمن.
3. لا يشمل التقييم على معرفة إذا كانت المادة العلمية مقتبسة حرفيا من كتب أخرى.

الدراسات السابقة

بسبب الاهتمام الواسع لموضوع جودة الكتاب الجامعي، توجد كثير من الدراسات العلمية والأبحاث والتقارير التي تناقش أهمية جودة الكتاب الجامعي في مسيرة جودة العملية العلمية. ولكن في مجال الكتاب الجامعي اليمني لم يتوفر الا مواضيع قليلة وشكاوي من ندرة الكتب الجامعية أو من الملازم التي تحتل مكان الكتاب الجامعي سواء كانت تصوير من بعض الكتب أو محاضرات بخط اليد.

تناولت دراسة عبدالله (2007) أوضاع الكتاب الجامعي العربي وجودته باعتباره أحد أهم أشكال تنظيم المنهج الدراسي والوعاء الحقيقي له. و حللت الدراسة أهم الأغراض التي حققها مشروع الكتاب الجامعي، وأهم الثغرات التي رافقته. كما تطرقت الدراسة إلى معايير ضمان جودة الكتاب الجامعي وسبل توكيدها وأدوات تقويمها. وتطرح الدراسة مجموعة من الأفكار التطويرية والتوصيات الإجرائية القابلة للتنفيذ. وأظهرت الدراسة أن مشروع الكتاب الجامعي له مميزات وايجابيات يقابلها عيوب ومساوئ كغيره من المشاريع.

قامت الدراسة بالإشارة إلى أهم الثغرات التي رافقت الكتاب الجامعي في العديد من الحالات وأثرت سلباً في مستواه وكشفت عن قصوره، وبينت الحاجة إلى تطويره.

كما تطرقت الدراسة (عبدالله، 2007) إلى تقويم الكتاب الجامعي من خلال تقويم عناصره مثل مقدمة الكتاب، محتوى الكتاب، أسلوب عرض المادة في الكتاب وأخيرا إخراج الكتاب. ومن أهم أدوات تقويم الكتاب الجامعي التي تناولتها الدراسة الاستبانة، المقابلة الشخصية، الملاحظة والمشاهدة المباشرة ودراسات حالة. ووضحت الدراسة أن لكل أداة من هذه الأدوات مميزاتها وعيوبها، فلا بد من توفيرها والتمكن منها ومن ثم انتقاء الأفضل من حيث الوقت والجهد والتكلفة، وملاءمتها للاستخدام، وصلاحيتها للقياس، ونوعية ومنطوق وصياغة الأسئلة، بما يتناسب مع الجهة المقوِّمة أو المشاركة في التقويم. وحددت الدراسة الغاية من تقويم الكتاب الجامعي حيث تهدف عملية تقويم الكتاب الجامعي إلى تطويره، وبالتالي الإسهام في تطوير التعليم العالي عبر تحديث وتطوير منهاجه.

حدد الدهشان (2009) الجودة كأحد أهم الوسائل والأساليب لتحسين بنية النظام التعليمي بمكوناته المادية والبشرية والارتقاء بمستوى أدائه في العصر الحاضر الذي يطلق عليه بعض المفكرين بأنه "عصر الجودة "، وأكدت الدراسة أن جودة العمل التعليمى لم يعد امرا نظرياً او نوعاً من الترف ترنو إليه المؤسسات التعليمية أو بديلاً تأخذ به أو تتركه الأنظمة التعليمية، بل انه الان واقعاً ملموساً لا يمكن لأي مؤسسة ان تتخلى عنه او تقف بعيد عن الدخول فيه ، فهو ضرورة ملحة تمليها حركة الحياة المعاصرة، وخياراً استراتيجياً تمليه طبيعة الحراك التعليمي والتربوي في الوقت الحاضر. إن الاهتمام بضبط الجودة في المؤسسات التعليمية نبع من النظر إلى التعليم باعتباره سلعة – كغيره من السلع– لا بد له أن ينافس، وأن يسعى إلى إرضاء مستهلكي تلك السلعة من الطلاب والمجتمع والدولة. فالطلاب يرغبون في الحصول على أفضل المؤهلات للحصول على الفرص الوظيفية التي تزداد شحاً بازدياد عدد

الخريجين وقلة فرص العمل، وأولياء أمور الطلاب يتطلعون إلى أفضل تأهيل لأبنائهم، أما الدولة فترنو إلى مخرجات تعليمية متميزة تمكنها من تحقيق أهداف خططها التنموية. تطرقت الدراسة إلى الأسباب التي تقف وراء المعوقات التي تحول دون تحقيق الجودة فى كلية التربية جامعة المنوفية، ومنها مشكلات خاصة بالمناهج والكتب الجامعية. وقد حدد الباحث الدهشان (2009) مشكلات خاصة بالمناهج والكتب الجامعية على النحو التالي:-

- معظم المقررات التى تدرس بالكلية ليس لها توصيف محدد.
- أهداف المقررات الدراسية غير واضحة أو محددة.
- محتوى المقررات قديم ويندرج تحت مايسمى بتاريخ العلم.
- لاتوجد مواصفات محددة لنظام اعداد الكتب والمذكرات.
- اعتماد معظم اعضاء هيئة التدريس على المذكرات غير المنشورة.
- لا تتضمن المذكرات والكتب المقررة اهداف المقرر ومخرجات التعلم المتوقعة منه.
- معظم الكتب والمذكرات المقررة على الطلاب بالكلية لا تشتمل على فهرس شامل لجميع الفصول والموضوعلت التى يتناولها، ولا على المراجع اوالمصادر التى يمكن للطالب الرجوع اليها للاستزادة.

وضع الباحث شادير (2008) استبيان لعينة كتب مراحل ما قبل الجامعة في كوسوفو (Kosovo) وبمشاركة مع سويسرا محدد عناصر الكتاب الجامعي المنهجي وخلصت النتائج الى:

1. ضرورة تقييم الكتاب المنهجي ومعرفة نقاط الضعف والقوة.
2. ايجاد محددات البدء في تطوير المنهج وتنقيحه.
3. ضرورة اعتماد المنهج من جهة مختصة.

أوضح الباحث خالد (2009) بان هناك عدد قليل من الدراسات في مجال معايير وجودة الكتاب المنهجي وتقييمها في الباكستان وبقية دول العالم رغم أهمية الكتاب ضمن عناصر مكونات المنظومة التعليمية وقد قامت الدراسة التي إعدها بتطوير مؤشرات لها علاقة بتأليف وتطوير الكتاب المنهجي. ومن أهم المؤشرات: المميزات، الوثوقية، التطابق، الاستدامة، الملائمة، الجمالية و القيمة.

قام مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة اسيوط بعمل دراسة (2012) عن معايير جودة الكتاب الجامعي وآلية التشجيع على التأليف الجماعي. تبين من خلال الدراسة أن هناك جوانب قصور كبيرة منها عدم التحديث والتطوير والابتعاد عن البيئة المحيطة. كما خلصت الدراسة الى ضرورة ربط التوصيف للمقررات بالكتاب الجامعي وضرورة تشكيل لجان لذلك وتخصيص جائزة لأفضل كتاب. وركزت آلية التشجيع على تغيير الفكرة العامة من الكتاب الجامعي وعلاقته بالمحاضرة التدريسية واعتبار المراجع العلمية هي اساس التحصيل وعدم الاعتماد على مصدر وحيد للمعرفة وتنمية روح البحث العلمي لدى الطالب وكذلك تصحيح العلاقة بين التاليف والترجمة وضبطها زمنياً وكمياً وكيفياً وهيكلياً، والآلية هي:

1. إزالة جميع الشوائب من بعض الكتب.
2. دعوة المؤلفين لتأليف المقرر الواحد.
3. ترجمة البحوث والمجلات والدوريات.
4. تشكيل لجنة عليا للمراجعة والتقييم.
5. إنشاء وحدة متخصصة تهتم بجودة الكتاب الجامعي.

من مشاكل الكتاب الجامعي (خريوش،1997) أن المراجع العلمية باللغة العربية نادرة وقليلة ، ولعل سبب ذلك يعود إلى مشكلتي التأليف والترجمة. فعلى صعيد التأليف يلاحظ أن الكتب العلمية المؤلفة باللغة العربية قليلة جداً إذا ما قيست بالكتب المترجمة والكتب المؤلفة باللغة الأجنبية، يعود ذلك إلى عدم وجود مؤلفين أكفاء باللغة العربية، وإن وجدوا فهم قلة. كما ان عملية التوزيع تؤثر سلبا على التأليف، إذ الكتاب العلمي المؤلف باللغة العربية يواجه مشكلة في التوزيع ومشكلة الطباعة والإخراج الفني غير الدقيق وهذا يضعف الحافز للتأليف.

كما أن مشكلة توحيد المصطلحات العلمية في الوطن العربي ما تزال قائمة بحد ذاتها، رغم جهود مكتب تنسيق التعريب. ورغم قرار الجامعة العربية ورغم جهود اتحاد المجامع العربية في توحيده، الإ أن تعريب المصطلحات العلمية مازالت مختلفة من كتاب إلى أخر.

يساهم المدرس الجامعي العربي في مشكلة عدم انتشار وجودة الكتب العلمية باللغة العربية، حيث تعتمد هيئة التدريس في مصادرها العلمية على لغات عدة وليست الإنجليزية (لغة التدريس في بعض الجامعات) فقط، لذلك فالإنجليزية هي لغة أجنبية لبعض المدرسين الذين تلقوا علومهم بلغة أخرى غير الإنجليزية، ومع قلة إتقان بعضهم اللغة العربية الفصيحة، فإنهم يلجأون إلى التدريس بالعامية العربية مع التطعيم بالإنجليزية، ويعتمدون على مصادر مكتوبة باللغة التي درسوا فيها، مما يؤدي إلى التشتت في المعلومات العلمية بتشتت مصادرها فيؤدي بدوره إلى تشتت الطالب فكرياً، ويحدث فجوة علمية بين العلم واللغة. وذلك لأن أغلب أعضاء هيئة التدريس لا يؤمنون بقضية الكتاب باللغة العربية أو التعريب حيث يعتبرون لغة العلم هي اللغة الانجليزية أو اللغة التي درسوا فيها.

ويلاحظ في بعض الدول العربية عدم اعتماد الأبحاث المترجمة والمؤلفة باللغة العربية في السلم الوظيفي، كما أن نشر الأبحاث في دوريات عربية مشهورة معدوم لديهم لقلة توفر هذه الدوريات التي تتمتع بالمكانة العالية، لذلك فإن عملية تحسين وضعهم المادي

والعلمي كإدخال الترقية على الأبحاث المترجمة والمعدة باللغة العربية يساعد المدرس على الاهتمام باللغة العربية وبالتعريب، كما أنه لا بد من مواجهة العامية في التدريس المطعمة بالإنجليزية ولا بد من الإلمام بالفصحى لكي يتمكن المدرس من التدريس بها.

يمكن إجمال أهم الأسس لبناء المناهج أو تطويرها في النقاط التالية (الجادعي، شوق،1995):

1. وضع خطة استراتيجية مدروسة للبناء أو التطوير.
2. رسم وتحدد السياسة التعليمية للمنهج بصور واضحة وجلية.
3. تكوين فريق العمل الكفء والمؤهل لذلك، وإعداد الحاجات والمواد اللازمة للبناء أو التطوير، وتسهيل كل العقبات والصعوبات.
4. أن يبنى المنهج أو يطور على نتائج دراسات سابقة حول الموضوع، كما يمكن الاستفادة من تجارب الآخرين.
5. أن يكون البناء أو التطوير شاملاً ومتكاملاً ومتوازناً وتعاونياً هادفاً ومرناً ومستمراً.
6. أن يراعي المنهج خصائص المتعلم وخبراته وقدراته والواقع المحيط به، كما يراعي حاجات المجتمع والبيئة المحلية ويستثمر إمكاناتها.
7. أن يضمن مواد برامج وأنشطة كفيلة بتخريج شخصيات قيادية.
8. أن يستشرف حاجات المستقبل ومشكلاته.
9. أن تتوافر الإمكانات اللازمة لإنجازه على الوجه الصحيح.
10. أن تراعى الأسس العامة في بناء المناهج وهي (الأساس الديني، والأساس المعرفي، والأساس الأخلاقي، والأساس الاجتماعي، والأساس النفسي، والأساس الفلسفي).

أشر الجادعي (2012) بدور المناهج في خلق الشخصيات القيادية لدي الطالب حيث قال "تعد المناهج الدراسية عموماً والجامعية خصوصاً وسيلة هامة من وسائل التربية، كما أنها تعتبر جوهر العملية التربوية والتعليمية، لما تحتوي عليه من القيم والمبادئ والخبرات والمهارات والعلوم والمعارف، والتي هي أساس بناء وتنمية وصقل جميع الطلاب عموماً والشخصيات القيادية خصوصاً، فمتى تم بناء المناهج أو تطوير الموجود منها بما يحقق الأهداف المرجوة منها، فإنه يصبح بدور الشخصيات القيادية – مخرجات تلك المناهج – الإمساك بدفة القيادة في مجالات الحياة المختلفة، كما أن تهيئة الطلاب التي تبرز عليهم سمات الشخصيات القيادية وتنميتهم لا بد أن تستند على أسس موضوعية رصينة تتدرج من نقطة اكتشافهم وانتقائهم، وتقديم البرامج التي تؤدي إلى تنمية قدراتهم ومهاراتهم إلى نهاياتها القصوى وبعد ذلك تحفيزهم وتشجيعهم على حسب ميولهم واستعداداتهم وقدراتهم ومهاراتهم وحاجات المجتمع لهم."

حدد يالجن (1994) معوقات خاصة بطبيعة المناهج الجامعية مثل إن من الخطورة البالغة تدني مستوى التعليم بصفة عامة، ومستوى المناهج على وجه الخصوص في غالب الأقطار العربية والإسلامية، حيث أصبحت هذه المناهج الدراسية وبالأخص الجامعية منها لا تواكب تطلعات الأمم والمجتمعات، كما أنها لا تقدم الخبرات والمهارات الكافية في مجالها، فضلاً عن أن تخرج قيادات تقود المجتمع وتحقق أماله وتطلعاته.

- فأهداف هذه المناهج لا تزال في حاجة إلى مراجعتها بحيث تضمن أهدافاً تتعلق بتكوين وإخراج جيل يقود الأمة ويحقق لها تطلعاتها.
- كما أن محتويات المناهج لا يزال بعضها قديم جدا لا يتصف بالتطوير والتحسين، وبعضها لا يزال بعيداً عن التقدم العلمي والتكنولوجي وهكذا، وكثير منها لا يزال يركز على المادة العلمية التي تقدم فحسب دون الاهتمام ببقية جوانب المنهج من الخبرات والمهارات والميول .
- كما أن طرائق التعليم لا تزال تركز على الطرائق التقليدية أو الطرائق التي تعتمد الإلقاء دون إشراك المتعلم في العملية التعليمية والتربوية، هذا بالإضافة إلى القصور في فهم طرائق التدريس أو عدم الاقتناع بجدوى بعض الطرق الأخرى التي تشرك المتعلم في التعليم، حيث لا يزال البعض من المعلمين والمربين يفهم عملية التدريس بأنها ذا اتجاه واحد من المعلم إلى المتعلم.
- كما أن حظ تقنيات التعليم في خدمة المناهج الدراسية لا يزال في ذيل القافلة إلا في بعض التخصصات التطبيقية.
- وأما عن الأنشطة الطلابية فلا تزال مغيبة حيث لا تلقى الاهتمام والدعم المناسب، كما أن بعضها لا يزال تغطيه الضبابية حول أهدافها وبرامجها، كما أن الطلاب المتفاعلين مع الأنشطة لا يجدون التحفيز الكافي، هذا بالإضافة إلى أن كثيرا من الأنشطة لا تشجع الطلاب في الانضمام إليها نظراً لما يجدونه من صعوبة في تطبيقها أو الحصول على الموافقة بها أو الحصول على دعمها.
- أما عن التقويم والمتابعة، فقلَّ أن تجرى متابعة وتقويم باستمرار وبمصداقية، فضلاً عن الأخذ بالنتائج من التقويم واستثمارها، إلا في النادر القيل، واعتمادها في التقويم على الاختبارات فقط، بل على طرق معينة من الاختبارات.

من الحلول لهذه المعوقات التالي (يالجن،1994):

- تثقيف القائمين على المناهج وتأهيلهم، وتزويدهم بما هو مفيد وجديد يتعلق بالمناهج الجامعية وتذليل كافة الصعوبات،

وتوفير الدعم المناسب لهم لكي يقوموا بالمطلوب منهم على أتم وجه، مع تذكيرهم بالمسئولية الملقاة على عواتقهم.

- إشاعة روح التعاون بين العاملين في المناهج، وحثهم على الإفادة من بعضهم البعض.
- توفير الحوافز المشجعة والمناسبة.

الخلفية النظرية للبحث

العملية التعليمية هي عملية متكاملة مترابطة وتتضمن عدة عناصر هي جودة العنصر البشري، المنهج الجامعي (الكتاب الجامعي) جودة البنية التحتية والتجهيزات الأساسية، جودة الإدارة والأنظمة واللوائح، جودة المخرجات (الخريجين).

جودة العملية التعليمية تعتمد على جودة عناصرها وأهمها جودة المنهج الجامعي. ويعتبر الكتاب الجامعي نظام متكامل يتكون من أربعة عناصر أساسية هي الأهداف، المحتوى، الأنشطة والتقييم. والإعداد الجيد للمنهج الجامعي هو ربط هذه العناصر مع بعضها في علاقة تبادلية (عبدالله، 2007). تعتمد بعض الجامعات وخاصة الكليات العلمية على المراجع الاجنبية وخاصة باللغة الانجليزية، وقد تعتبر ميزة كبيرة للاستفادة من هذه المراجع ولكن تظل اللغة الأجنبية عائق أمام وصول المعرفة متكاملة واضحة وخاصة لدى الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية الذين لا يتقنون اللغة الاجنبية بالمستوى المطلوب. ومن مشاكل الاعتماد على المراجع الاجنبية (عبدالله، 2007):-

1. تناقص استيعاب الطالب لصعوبة فهم اللغة الأجنبية المعد بها الكتاب.
2. ضياع وقت الطالب بالترجمة.
3. ضآلة المادة العلمية كحصيلة نهائية لفهم الطالب للمادة باللغة الأجنبية.
4. الاعتماد على الحفظ دون الفهم.
5. معاناة اعضاء الهيئة التدريسية في التعريب.
6. ارتفاع كلفة المراجع باللغة الانجليزية.

وبتواجد الكتاب الجامعي باللغة العربية، اصبحت المشاكل السابقة أقل ولكن ظل هناك مشاكل من بعض الكتب باللغة العربية ولعل من أهمها (الدهشان، 2009):

1. ضعف المادة العلمية وسطحية مواضيعها وعدم الترابط بين مواضيع الكتاب.
2. تناقض المعلومات بين الكتب المتناظرة.
3. تقادم الكتب وعدم تحديثها وضعف التقويم.
4. كثرة الاخطاء الاملائية والمطبعية وأخطاء المصطلحات باللغة الانجليزية.
5. الاعتماد السلبي على الكتب الأجنبية لنقل المعرفة واختلاف ترجمة المصطلحات وتباين التسميات بين الكتب المتناظرة.
6. قلة التأليف الجامعي وصعوبة التسويق المحلي والعربي.

ومن هنا ظهرت الاهتمام بالجودة لتشمل كافة نواحي العملية التعليمية وأهم مافيها الكتاب الجامعي. وأهم مقومات جودة الكتاب الجامعي هي جودة عناصره وهي جودة الأهداف ووضوحها وارتباطها مع بعضها البعض، وجودة المحتوى من حيث الشمولية المطلوبة والعمق المعرفي وصحة المعلومات العلمية ووضوح الأسلوب، وجودة التكاليف والانشطة المتوفرة في الكتاب، وجودة التقويم الذي يقيم الطالب بشكل جيد ويفتح مداركه على التفكير والبحث والاستنباط وهذا كله ضمن إطار اللغة العربية بخصائص هامة منها الوضوح، السلاسة، خلو من الأخطاء اللغوية، المطبعية والنحوية.

والتقويم يعتبر من أهم طرق قياس مستوى تحصيل الطالب مما استفاده من شرح المدرس ومن الكتاب، وقد وضح الطروانة (2011) إلى أهمية التركيز على طرق تقويم الطلاب وعلاقته بجودة التعليم العالي.

لتطبيق مفهوم الجودة في مؤسسات التعليم العالي يستلزم الاهتمام بجوانب كثيرة منها الخدمات التعليمية المقدمة للطالب من مناهج وطرق تدريس وتقويم جيدة (زغوان، 2009؛ الطروانة، 2011). ومن مؤشرات قياس الجودة في الكتاب الجامعي (عبدالله،2007؛ الدهشان، 2009) مايلي:-

- أن تكون له أهداف واضحة ، قابلة للملاحظة والقياس .
- أن تكون له مقدمة توضح أهدافه وطريقة بنائه وأسلوب تنظيم محتواه .
- أن تكون له عناوين رئيسة وفرعية لكل موضوع .
- أن يتلاءم مضمونه مع محتوى المنهاج .
- أن يحقق مضمونه الأهداف التي وضع من أجلها.
- أن يكون أسلوبه في عرض المادة متدرجاً ومنطقياً ومتكاملاً ومترابطاً .
- أن يحتوي على الرسوم والأشكال التوضيحية المناسبة .
- أن يستخدم أساليب مناسبة للتقويم المرحلي والنهائي، التي يمكن للمتعلم أن يحكم من خلالها على درجة تمكنه من المادة التي درسها .
- أن يكون فيه ما يحفز المتعلم على التفكير بمختلف أنواعه، كأن يتضمن أسئلة مفتوحة في نهاية كل فصل، تستدعي التفكير والعصف الذهني .
- أن يتناسب مع مستوى المتعلم في لغته و أسلوبه وطريقة العرض وسويته العلمية .

- أن يوجه المتعلم إلى النشاطات المتنوعة ذات الصلة .
- أن يوجه المتعلم إلى مصادر المعرفة الأخرى المتوفرة .
- أن يربط بين الأمور النظرية و التطبيقية .
- أن يعمد إلى استغلال مصادر المعرفة والتعلم المتوافرة في البيئة المحلية .
- أن يربط بين المتعلم وقضايا المجتمع المحلي المحيط به .
- أن يساعد المتعلم على حسن فهم ما يقدمه له المحاضر .
- أن ينمي أسلوب التعلم الذاتي لدى المتعلم ، ويزيد قدرته على البحث والاستقصاء .

منهجية البحث

تعتمد منهجية البحث على المنهجية الوصفية القياسية التي تصف الظاهرة بدقة وتحدد ابعاد المشكلة من خلال المقابلات والملاحظات كما تعمل على قياسها من خلال النماذج المعدة لذلك ومن ثم تحليلها ورصد نتائج التحليل للوصول لمقترحات تدعم رفع جودة الكتاب الجامعي في كليات الحاسوب. وقد تم استخدام المقابلات لمعدي الكتب، الطلاب ودور النشر و إدارات بعض الجامعات اليمنية . كما اعتمدت المنهجية على طريقة تحكيم الكتب من خلال نماذج أحتوت على أهم معايير جودة الكتب الجامعية والمقتبسة من الدراسات السابقة ومن ثم تحليل نماذج التحكيم والتوصل الى نتائج معينة.

وصف عينة البحث

تحتوي عينة البحث من خمس عشر كتاب من كتب مقررات كليات الحاسوب لمدرسين يمنيين وغير يمنيين تم إصدارها داخل اليمن. وهي الكتب التي تمكن الباحثان من تجميعها من المكتبات الخاصة بالجامعات اليمنية. شملت الكتب مجالات متنوعة مثل مقدمة في الحاسوب، قواعد البيانات، هياكل البيانات، لغات برمجية، هندسة البرمجيات، اخلاقيات المعلومات، تحليل النظم، الاعمال الالكترونية، التصميم المنطقي، نظم تشغيل الحاسوب. كما احتوت العينة تكرار كتب في مجال محدد لمؤلفين مختلفين وتكرار كتب لمؤلف واحد في عدة مجالات، وهذا اعطى نموذج جيد من حيث تنوع مواضيع هذه الكتب.

وصف نموذج تقييم الكتاب

احتوى نموذج تقييم الكتاب على محورين أساسين هما تقييم جودة مضمون الكتاب وتقييم جودة اللغة العربية المستخدمة.

بنود تقييم جودة مضمون الكتاب:

اشتملت بنود تقييم جودة مضمون الكتاب على عدة معايير مثل: عنوان الكتاب واتساقه مع المضمون، تغطية الفهرس للمحتوى، المقدمة، عدد الفصول (شمولية المفردات اللازمة) ،عمق الفصل (عمق المعلومات في الفصل الواحد)، الاسلوب بشكل عام، أهداف الفصل ،محتوى الفصل ،ملخص الفصل، الاسئلة نهاية الفصل، الاشكال التوضيحية، الامثلة التوضيحية، الجداول التوضيحية، الكودات البرمجية (في حالة وجودها)، المصطلحات باللغة الانجليزية، المراجع ترتيب الكتاب بمثيلة من الكتب المتوفرة، الاخراج الفني للكتاب.

بنود تقييم جودة اللغة العربية في الكتاب:

اشتملت بنود تقييم جودة اللغة على عدة أسئلة تحدد أهم المعايير مثل: هل توجد أخطاء في المادة العلمية ؟ هل يوجد أخطاء في الأشكال والجداول؟ هل يوجد أخطاء في اللغة العربية املائية ؟هل يوجد أخطاء في اللغة العربية مطبعية؟ هل يوجد أخطاء بالمصطلحات باللغة الانجليزية؟ وأخيرا بند خاص بالملاحظات عامة.

الاجابات المقترحة:

تنقسم الاجابات المقترحة إلى فئتين هما "متوفر" و"غير متوفر:، في حالة متوفر يندرج تحتها الاختيارات التالية ("جيد جدا"، "جيد"، "مقبول" ، "ضعيف"). وقد تم وضع الخيار غير متوفر لتفريق بين وجود المعيار من عدمه أو عدم الحاجة لهذا المعيار اصلا لطبيعة الكتاب.

عرض وتحليل النتائج

نتائج المقابلات:

أظهرت نتائج المقابلات مع معدي الكتب أنهم يهدفوا إلى التقييد بمفردات محددة من إعدادهم وبالمستوى والعمق المناسب من وجهة نظرهم لإمكانية الطلاب. وأفاد البعض أنهم لا يهتموا بانتشار الكتاب على مستوى كبير ويكتفوا بطلابهم لتلك الفترة. وقليل منهم من أبداء أهتمام لتطوير الكتاب أو أخذ ملاحظات المدرسين الأخرين. ويعلل البعض عدم اهتمامهم بنشر الكتاب إلى جامعات أخرى بإن المدرسين الأخرين يفضلوا تدريس كتب مصورة لمؤلفين خارجين عن اعتماد كتاب زميل لهم. كما أوضح الغالبية من المؤلفين انه ليس من طموحهم انتشار الكتاب خارج اليمن.

بينما أظهرت المقابلات مع دور النشر أنهم يحرصوا على هذه الكتب عندما يكون المدرس من مدرسي جامعة صنعاء لأنهم يضمنوا شراء الكتاب بشكل كبير نتيجة وجود اعدا كبيرة من الطلاب في جامعة صنعاء. ولكن بعد ظهور آليات الطباعة المحدودة مع جودة بسيطة بدأت دور النشر بالاهتمام بطباعة هذه الكتب والترويج لها ضمن جامعة/ جامعات التي يعمل بها معد الكتاب. وحسب إفادة بعض من هذه الدور أنهم لا يشاركوا بهذه الكتب في المعارض داخل أو خارج اليمن لعدم السماح لهم لعدم تحقيق شروط معينة لهذا النوع من المشاركة.

الطلاب لم يظهروا اهتمام بأمتلاك كتاب أو ملزمة ويبحثوا عن الارخص. ويشعر البعض منهم أن الهدف من هذه الكتب هو الربح والاستفادة منهم. ويلاحظ من مقابلات الطلاب أن أهمية الكتاب كمرجع يحتفظ فيه الطالب بشكل دائم غير موجود وثقافة امتلاك الكتب غير موجودة لديهم .قد يهتم بعض الطلاب (خاصة المتفوقين) بالكتب التي تمتلك خاصيتين أما معد الكتاب أستاذ معروف أو إعداد وطباعة الكتاب جيد.

أما إدارة الجامعات فأنهم أبدوا اهتمام كبير بتوفير كتب للمقررات وليس ملازم أو كتب مصورة وسعت بعض الجامعات إلى توفير الكتب بشراءها من دور النشر خارج البلد ولكن لهذا المشروع عراقيله من حيث عدم قبول بعض المدرسين لهذه الكتب وعدم تشجيع طلابهم على شراءها. رغم اهتمام إدارات الجامعات بتوفر الكتب الجامعية الا أن الرؤية غير واضحة لديهم عن كيفية عمل ذلك دون أن تسبب خسارة كبيرة وتكدس الكتب بالمخازن لسنوات.

يمكن أن نستنتج من هذه المقابلات أن الكتاب الجامعي اليمني لا يسعى أي من الأطراف التي لها علاقة فيه لدعمه وترويجه داخل اليمن أو خارجه ولا يوجد اهتمام من المؤسسات العلمية أو الوزارة المعنية لدعم ورفع شأن الكتاب الجامعي اليمني. قد يمكن أن يكون السبب عدم وجود رؤى تسعى لذلك أو عدم وجود الطموح والحافز للتنافس على مستوى الوطن العربي.

نتائج التقييم للمؤلفات (الكتب)

بعد تقييم الكتب وفقا للمعايير المعتمدة للكتاب الجامعي والمستقاة من الدراسات السابقة تم تحليل التقييم واظهار النتائج التي بينت ان المحتوى العلمي في هذه الكتب مقبول بشكل عام ويحتوي على جهد معين والمادة العلمية سليمة إلى حد كبير. ما يعيب بعض من هذه الكتب عند المقارنة مع معايير الجودة للكتب المنهجية الجامعية ووفقا للدراسات التي تم استعراضها بالبحث ان اغلب الكتب لا تهتم بتحديد أهداف الفصل ولا الملخص وكذلك الأسئلة في نهاية الفصل غير موجودة. كما أن عمق المعلومات في الفصل الواحد كانت أحد عيوب بعض الكتب حيث تعطي هذه الكتب معلومات سطحية وغالبا هي ما يجيد المؤلف (المدرس) شرحها بشكل جيد. ومن ناحية معيار الأخراج النهائي للكتاب فأن أغلب الكتب حصلت على مقبول وذلك بسبب البحث عن وسيلة رخيصة لطباعة الكتاب والتي تمكن الطالب من الحصول عليه (ضمن امكانيته المادية) وتحقيق هامش ربح بسيط للمؤلف. من ناحية اللغة العربية أملائياً ومطبعياً كانت أغلب الكتب جيدة ولكن بعضها أحتوت على هذا النوع من المشاكل، وغالبا سببها أن المؤلف لا يراجع اللغة مع أحد المتخصصين ولا يشارك أحد بقراءة الكتاب حتى تقل الأخطاء الأملائية والمطبعية وكذلك صحة المصطلحات باللغة الأنجليزية.

ولم يكون ضمن أهداف البحث التدقيق بالكتب من حيث الأقتباس الكامل من كتب أخرى رغم أهمية الموضوع.

الخلاصة

من خلال كافة مصادر جمع المعلومات (طلاب، مدرسين، دور نشر، مؤلفين، إدارة الجامعات) فأن الكتب الجامعي مطلوب وبشدة. وعليه فأن توفره للطلبة يجب أن يكون من مصدر واحد فقط هو مؤلف الكتاب، الذي قد يكون خارج البلد وبهذا يتم اتخاذ الإجراءات المناسبة لشراء الكتاب وتوفيره للطلاب أو أن يكون الكتب متوفر محليا فيتم أيضا شراءه وتوفيره للطلاب. وعلى الجامعات توفير عدة مراجع للمقرر الواحد حتى تتوسع معارف الطلبة ويتعودوا على ثقافة الكتاب وتعدد المصادر. لا يعيب الجهود الموجودة الأن الا عدم وجود التدقيق والتحكيم بما يجعل الكتاب مقبول علميا لصالح الطالب والمدرس والجامعة.

التوصيات

1. انشاء جهة خاصة تتبع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لمنح تراخيص إصدار الكتاب الجامعي بعد تقييمه على أسس ومعايير معتمدة منها:
   - ✓ التحقق من صحة المادة العلمية.
   - ✓ التحقق من عدم الأقتباس حرفيا من كتب أخرى، ووضع قوانين عقوبات مناسبة لذلك.
   - ✓ اعتماد معايير لجودة الكتاب الجامعي.
2. الزام الجامعات اليمنية (حكومية أو خاصة) بدعم الكتاب اليمني واعتماده كتاب للمقرر طالما قد حصل على الترخيص وبدلا من ملازم مصورة.
3. الزام الجامعات الحد من اعتماد الكتب المصورة إذا كان لها بديل معتمد.
4. الزام دور النشر بعدم نشر كتاب جامعي الإ بترخيص من الجهة المعتمدة.
5. نشر ثقافة جودة الكتاب الجامعي من خلال ورش العمل ودورات التدريبية للمدرسين.
6. دعم وتشجيع دور النشر للمشاركة بمعارض الكتاب في الدول العربية ونشر الكتاب اليمني من خلالها.

المراجع

1. الجادعي، يحيى (2012)، *المناهج الجامعية ودورها في تكوين وتنمية الشخصية القيادية*"، موجود على http://www.alukah.net/publications_competiti/ons/0/38157
2. خالد محمود (2009) " *تقييم الكتاب المنهجي من خلال مؤشرات الجودة*" الباكستان،

3. خريوش، عبد الرؤوف ، (1997) "*تعريب التعليم الجامعي وأهم المشاكل التي تواجهه ،جامعة القدس المفتوحة – فلسطين*"، من مجلة اللسان العربى العدد 50، مكتب تنشيق التعريب– الرباط، ص 63–72
4. الدهشان، جمال على (2009) "*مشكلات ومعوقات تحقيق الجودة فى كلية التربية جامعة المنوفية*" – ورقة عمل مقدمة إلى الندوة العلمية الثانية لقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية – جامعة طنطا – تحت عنوان "نماذج عربية وعالمية في ضمان الجودة والاعتماد في التعليم الجامعي" .
5. زغوان، بشير حسني (2009) " *مؤشرات ومعايير الجودة في التعليم العالي الليبي*" الندوة التعليمية (جودة التعليم العالي) جامعة الفاتح.
6. شادير، بيسل (2008) "*معايير الجودة للكتاب المنهجي*".
7. شوق، محمود، (1995) "تطوير المناهج الدراسية"، دار عالم الكتب، الرياض.
8. الطروانة، محمد حسن (2011) " *نموذج مقترح امعايير جودة التقويم الحقيقي للطلبة في مناهج التعليم العلي*" المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء، الاردن.
9. عبد الله سعيد (2007) "*جودة الكتاب الجامعي وآفاق تطويره*" – دراسة مقدمة إلى الندوة الوطنية لتطوير المناهج والاختصاصات التي تنظمها وزارة التعليم العالي في جامعة حلب 30–31 .
10. مجموعة من أعضاء هيئة التدريس معايير جودة الكتاب الجامعي وآلية التشجيع على التأليف الجماعي (2012) "*مشروع التطوير المستمر والتأهيل للاعتماد / جامعة أسيوط*"
11. يالجن، مقداد، (1994) *العوامل الفعالة في النظم التربوية*"، دار عالم الكتب، الرياض.

آليات تطوير الجودة في البحث العلمي والتعليم العالي

د. عبدالله خلف العساف
جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، قسم الدراسات الإسلامية والعربية
الظهران – المملكة العربية السعودية
aassaf@kfupm.edu.sa

الملخص:

يبدو الخلل في المصطلح العلمي جزءاً أساسياً من المشكلات التي تواجه البحث العلمي العربي والتعليم العالي في الجامعات العربية .

وسوف ينصبّ الحديث في هذا البحث على معالجة مشكلات المصطلح العلمي العربي؛ لأننا من خلال ذلك نستطيع أن نُصلحَ من شأن البحث العلمي ، ونجعلَ من تطبيقاته في التعليم العالي أكثر جودة وفاعلية.

يتناول هذا البحث أربعة محاور أساسية ، أولها : الواقع الراهن للبحث العلمي العربي والتعليم العالي، وثانيها المعوقات التي استجدت مع الانفتاح الواسع باتجاه الآخر، وتواجه بقوة البحث العلمي العربي والتعليم العالي ، وثالث المحاور الحلول العملية المقترحة لتجاوز هذه المشكلات.

أما المحور الرابع فيتناول التصور العملي لإنشاء (مركز عربي للمصطلحات) يسهم في جودة البحث العلمي العربي، ويلبي احتياجاته، ويربط بينه وبين مراكز البحوث العالمية، وما يرتبط بها من مصطلحات وسواها. وسيتم الحديث في هذا المحور عن آلية تأسيس أقسام متخصّصة في دراسة المصطلح ، وبنك للمصطلحات ، وبنك بأسماء المراجع العلمية المتخصصة ، وبنك بأسماء الرسائل الجامعية التي تنتجها الجامعات العربية ، ودمج جهود مجامع اللغة العربية في نسيج المركز ، ويتناول هذا القسم أيضاً طبيعةَ الباحثين الذين سيقومون بالعمل في هذا المركز باعتبار أن المركز سوف تكون له شخصية اعتبارية مستقلة غير تابعة إلى أي جهة في أي دولة عربية .

وقد خُتم هذا القسم باقتراح مهام المركز ، مثل توحيد المصطلح، وتوفيره للباحثين في الاختصاصات كافة ، وربطه بالمراكز العالمية للمصطلح ، ومتابعة الجديد في عالم المصطلحات، والإشراف المباشر على تعريب علوم اللغة العربية ، إلى جانب دوره في الإشراف على المؤلفات العلمية بعامة والجامعية بخاصّة قبل نشرها بهدف الخروج من مأزق الفوضى التي اتسعت في استخدام المصطلح الذي ينعكس سلباً على طبيعة التعليم الجامعي والعالي والسعي إلى توحيده .

برأيي لو تمّ إصلاح جانب المصطلح في البحث العلمي العربي، سيتخلّص من كثير من مشكلاته الأساسية التي يُعاني منها والتي هي سببٌ في تأخره محلياً وتخلّفه عن مواكبة البحث العلمي العالمي والتفاعل معه، وسيتم من ثمّ إصلاح بعض جوانب الخلل في التعليم العالي الذي يُعاني من فوضى عارمة في استخداماته للمصطلح.

إن البحث العلمي والتعليم العالي في الوطن العربي يعانيان من مجموعة كبيرة من المشكلات تجعلهما يتخلفان عن ركب مثيليهما: التعليم العالي والبحث العلمي في العالم المتقدم . ولاختبار جاد لهذا الأمر سنقرأ المشكلة من أربعة جوانب : الواقع الراهن لكليهما، والمعوقات التي تقف حائلاً دون تطورهما ، والحلول العلمية والعملية لتجاوز تلك المعوقات ، واقتراح إنشاء مركز عربي للمصطلحات.

أولاً- : الواقع الراهن للبحث العلمي والتعليم العالي في الوطن العربي:

يتميّز العصر الحاضر بأنَّه عصر التقدم العلمي والتراكم المعرفي. وقد تم في هذا العصر الإمساك بناصية العلم، وتوظيف التكنولوجيا في مجالات الحياة المختلفة ، ولذلك أصبح البحث العلمي السمة الأساسية لتطوّر المجتمعات وتقدّمها، وأصبحت جودته أساساً لجودة التعليم العالي.

ولاشكّ أنَّ الجامعات هي المؤسّسات التي تُعنى بالبحث العلمي أساساً بحكم وظيفتها التي لم تعد تقتصر على التعليم والتدريس لنقل المعارف والعلوم من جيل إلى جيل فحسب.

فالبحث العلمي أصبح عنصراً أساسياً من عناصر النشاط التي يقوم بها الأستاذ الجامعي، لأنه يسهم في الارتقاء بمستوى تخصّصه وتحسين أدائه المهني، كما أنَّ البحث العلمي يشكّل حافزاً لدى الطلبة من أجل البحث والاكتشاف وبناء الاتجاهات الإيجابية في مجال المعرفة العلمية بعامة، وفي المجال الدراسي بخاصة. ولكن الجامعات لا يمكن أن تكون مؤسسات بحثية إلاَّ إذا توفرت لها عناصر الجودة والعوامل الضرورية لذلك، ولاسيّما الموارد المادية والبشرية.

وإذا ما نظرنا إلى واقع الجامعات العربية نجد أنَّ معظمها يعاني من أزمات بحثية واضحة، ناجمة عن وطأة الأعداد المتزايدة من الطلبة الراغبين في متابعة التحصيل العلمي العالي من جهة، ورغبتها في

اللحاق بركب التطوّر العلمي الذي يسير بحركة متسارعة. وهذا ماجعل مؤسسات البحث العلمي في الوطن العربي في موقع متخلّف قياساً لما هو في البلدان المتقدّمة، وعرّضها بالتالي لحملة من الانتقادات الواسعة باعتبارها أداة التغيير الأساسية في البنى الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وإن كانت ثمّة مراكز بحثية أخرى تساعدها في مهام التغيير والتطوير .

وإذا كان العصر الحالي يتصف بعصر العلم والتكنولوجيا، فإنَّ الثورة العلمية التقنية مستمرّة في زخم قويّ، عمقاً واتساعاً شمل مناحي الحياة المختلفة، بحيث أصبح تحديث أي مجتمع لابدّ أن يأخذ بالبحث العلمي أسلوباً ومنهجاً، معتمداً على استثمار معطيات العلم الحديث الهائلة وتقاناته المتعدّدة الأغراض .والجامعات والمراكز البحثية هي التربة الخصبة التي يجب أن ينمو فيها البحث العلمي ويكبر، ويأخذ دوره الريادي في خدمة الأهداف المجتمعية، حيث تعدّ الموارد البشرية – في أي مجتمع – هي الثروة الكبرى التي يمتلكها، ولا بديل لها في عمليات التنمية النهضوية الشاملة.

إن الحاجة إلى البحوث العلمية اليوم هي أشدّ ماتكون من أي وقت مضى بالنظر للتطوّرات العلمية المتسارعة، وانعكاساتها الفورية على الحياة البشرية بجوانبها كافة، حيث أصبح التسابق العلمي الوسيلة الأكثر فاعلية في تأمين تقدّم الإنسان ورفاهيته، مقابل إغناء الحضارة الإنسانية. وبذلك فإن البحث العلمي ضرورة ملحّة، لا يمكن تجاهلها، للبلدان العربية لكي تأخذ مكانها في العالم المتقدم، وإغناء تراثها العلمي والفكري بما يحفظ هويتها وكيانها، أمام سيل العولمة الجارف، إذ لا يمكن لأي مجتمع – مهما امتلك من إمكانات وموارد وثروات – أن يلج أبواب الحضارة الحديثة مالم ينهض بالبحث العلمي ويوظّف تطبيقاته في عمليات التنمية والتطوير.

ثانياً – : معوقات تواجه البحث العلمي والتعليم العالي في الوطن العربي:

إن المشكلات التي تُلازِم البحث العلمي والتعليم العالي في بلداننا لم تأت مصادفة ، وإنما هي نتاج تراكمات لسنوات طويلة مضت.

وسوف نستعرض في هذا المحور الثاني جانباً من هذه المعوقات التي نرى أنها تقف حائلاً بين تطور البحث العلمي والتعليم العالي؛ فمعرفة جوهر المشكلة جزء أساسي في حلها .

ومن أبرز هذه المعوقات:

- عدم استقلالية البحث العلمي عن التعليم العالي.
- ضعف البحث العلمي التطبيقي .
- غياب التكامل بين البحوث العلمية في الجامعات العربية. إنّ البلدان العربية بعامة تفتقر إلى سياسة علمية محددة المعالم والأهداف والوسائل . وليس لدينا ما يسمّى بصناعة المعلومات، ولا توجد شبكات للمعلومات وأجهزة للتنسيق بين المؤسسات والمراكز البحثية، وليس هناك صناديق متخصصة بتمويل الأبحاث والتطوير . ما أقصده أنه لايوجد في الوطن العربي قاعدة بيانات عربية عن النشاط العلمي الجاري، وليست هناك قاعدة بيانات عن هذه المعاهد أو المراكز والهيئات التي تجري البحث العلمي، وليست هناك وسائل مناسبة أو متوفرة بيسر لنشر النتائج التي يتوصل إليها العلماء أونشر خبراتهم.
- يُعدّ القطاع الحكومي الممول الرئيسي للبحث العلمي في الدول العربية. وهذا يقلل من فرص الدعم الأخرى وعلى رأسها القطاع الخاص .
- غلبت مهمات التدريس على حملة الشهادات العالية (ماجستير ودكتوراه) في الدول العربية، وانعكس المستوى المنخفض للدعم المالي للبحث العلمي في موازنات الجامعات العربية على إنتاج البحوث .
- إن معظم أعضاء هيئة التدريس في الجامعات لايوجد لديهم تأهيل في طرائق التدريس ولاتوجد دورات تدريبية على هذه الطرائق، وكذلك فإن أغلبهم يجهل استخدام وسائل التكنولوجيا بوصفها وسائل تقنية حديثة لا غنى عنها اليوم في التدريس الجامعي . إن انتشار طرائق التدريس التي تعتمد على التلقين لاتشجع الطالب على التساؤل والتفكير، ولا تمكنه من الإبداع والابتكار والاختراع، ولا تهيئه للتفكير البحثي.
- وتضيف دراسة حول الواقع التعليمي والثقافي في الوطن العربي إلى ما ذكرناه المعوقات التالية :
  - "ضعف التعاون والتنسيق البحثي، فكلٌ يدخل إلى البحث العلمي بمفرده، فرداً، أو جماعة، أو مركزاً،.. أو جامعة، أو دولة .
  - عدم وجود استراتيجيات أو سياسات لمعظم الدول العربية في مجال البحث العلمي .
  - ضعف المخصصات المرصودة في موازنات بعض الدول العربية .
  - هرب العنصر البشري من بعض الدول العربية واعتمادها على العناصر غير المدربة، وهجرة الباحثين العرب إلى الغرب.
  - ضعف قاعدة المعلومات في المراكز والمختبرات والمؤسسات الإنتاجية لبعض الدول .
  - عدم معرفة أهمية المراكز البحثية في بعض الدول العربية .
  - هناك هوة كبيرة بين جامعاتنا وخدمة المجتمع، وتتسع هذه الهوة حين نقارن بين ما يتعلمه الطالب في الجامعة وبين متطلبات سوق العمل، فمناهجه لا تواكب التطورات

السريعة في ميدان العلوم والتقنيات ولا المتغيرات المتلاحقة في تقانة المعلومات والاتصال. وعملية تغيير المناهج في الجامعات أبطأ بكثير من التحولات المتلاحقة في سوق العمل.

- ومن المعوقات العملية :ضعف الإنفاق على البحث العلمي، فمن الحقائق المؤلمة جداً أن ما ينفق على البحث العلمي في العالم العربي هو إنفاق ضعيف جداً، ولا يمكن مقارنته بما تنفقه الدول الكبرى. ونتج عن ذلك ظاهرتان في غاية الخطورة ؛ أولاهما: ضعف مستوى البحث العلمي، وقلته، وعدم إسهامه في التنمية، وثانيهما: هجرة العلماء من العالم الثالث إلى الدول المتقدمة" (1) .

(1) الحكيم، حسن حمدان: الواقع التعليمي والثقافي في الوطن العربي، صحيفة الاتحاد، تاريخ 2005/8/9م.

- وقد أشار مكتب التربية لدول الخليج العربي في ندوته حول واقع البحث العلمي في الوطن العربي "تطبيق نتائج البحوث لتنمية المجتمع العربي" (إلى أن هناك تفاوتاً في الإنتاجية العلمية من حيث حجم المساهمة من قطر إلى آخر. ومن المعايير الهامة التي تساعد على إعطاء صورة عن مدى تقدم أو تخلّف البحث العلمي نشير إلى عدد البحوث وإنتاجية الباحث.. علماً أنّ الإحصاءات المتاحة في هذا المجال ما زالت قليلة، فقد أظهرت إحدى الدراسات أن ما ينشر سنوياً من البحوث في الوطن العربي لا يتعدى (15) ألف بحث.. ولما كان عدد أعضاء هيئة التدريس نحو 55 ألفاً، فإنّ معدّل الإنتاجية هو في حدود (0.3) وهو وضع يرثى له من حيث الإمكانات العلمية والتكنولوجية في مجال الإنتاجية العربية، إذ يبلغ (10 % من معدلات الإنتاجية في الدول المتقدمة) (1) .

- **ومن المعوقات أيضاً وجود مشكلات تتعلق بالمصطلح والباحث معا،** وبمراحل تنشئته اللغوية، وتنعكس سلباً على أنماط تفكيره بعامة وإنتاجه للبحث العلمي بخاصة:

المشكلة الأولى: الثنائيات اللغوية:

وتتمثل في الواقع الراهن للغة العربية الذي بُني–في جانب كبير منه– على مجموعة من **الثنائيات** التي انعكست سلباً على أنماط التفكير العلمي.

ومن علامات هذه الثنائيات:

1) هناك اليوم عدة أشكال للغة العربية الفصحى : الشكل التقليدي، والشكل الحداثي، والشكل الذي يتأرجح "بين بين". ولكل شكل من هذه الأشكال مصطلحاته ، ومرتكزا ته الفلسفية ، والجمالية، وأنماط تفكيره التي تتميز تميّزاً بيِّناً من الآخر.

2) هناك عدةُ لهجات متداولة في الوطن العربي ، بل في البلد العربي الواحد ، والإنسان العربي ينشأ على اللهجة العامية، ثم يتعلم الفصحى على مقاعد الدراسة وكل ذلك لا يجعله يستقر على اتجاه لغوي واحد . ونعني بذلك أن الفصحى تصبح اللغة الثانية له بعد العامية التي تُعتبر – من حيث الممارسة العملية – هي اللغة الأولى . ومن ذلك مثلاً أن كثيراً من المدرسين في مراحل التعليم الأولى يضطرون إلى اللجوء إلى العامية لشرح النص المكتوب بالفصحى (الكتاب المدرسي). إلى جانب أن ذلك – أعني أولوية العامية على الفصحى – جعل الطالب يعتمد على التلقين والحفظ وليس التفاعل مع المعلومة ، لأن كثيراً من مفردات الفصحى بعيدةٌ عن إدراكه . وفي الاختبار يصبُّ الطالبُ ما حفظه على مقاعد الدرس لا مافهمه ، وبعد الاختبار ينسى ما أخذه . ولعل هذا يشكل أحد الأسباب الرئيسية لتراجع المستوى العلمي لطلابنا عن الآخرين من الأمم الأخرى .

3) ومن سمات الوضع اللغوي القائم أيضا أن هناك أناسا غير عرب ينطقون العربية ، ويعيشون ثنائية لغتهم الأساسية واللغة العربية الفصحى التي تعلموها . وممّا يسيء أكثر للغة العربية في هذا الجانب أن العرب الناطقين بالعربية يدعمون هؤلاء غير الناطقين بالعربية – ونخص منهم الأسيويين – حين يقومون باستخدام لهجتهم بهدف الحوار معهم أو طلب شيء منهم . ولا ننسَ أن ما يميّز لهجةَ هؤلاء ليس المفردات الغريبة التي لا نعرف لها اصلاً في العربية ، وإنما هم يحطّمون أصل التركيب اللغوي الصحيح في العربية ، أعني نظام الجملة ؛ وهذا أمر خطيرٌ للغاية؛ فهم يجرّون الفعل ، ويغيّرون في أصل بناء الجملة، مثلاً : أنا في يروح. ولعل تأثير ذلك يبدو بائناً في علاقة الطفل العربي بمربيته الآسيوية .

(1) مكتب التربية لدول الخليج العربي: واقع البحث العلمي في الوطن العربي، (وقائع ندوة : تطبيق نتائج البحوث لتنمية المجتمع العربي) الرياض، 1990، ص 88.

إن الأساس اللغوي الذي ينشأ عليه الطفل العربي مشوّه، وسينمو معه كل هذا الركام مستقبلاً، وستستمر هشاشة اللغة لديه وبخاصة حين لايجد ما يساهم في تغيير هذه الصورة ؛ فوسائل الإعلام التي يقضي أمامها عدة ساعات في اليوم تعزز لديه هذا الضعف إلى جانب المدرسة والشارع والبيئة الاجتماعية.

4) هناك تأثير مباشر للغات الأجنبية في الباحثين العرب . فهم يفكرون علميا باللغة الأجنبية التي أكملوا دراساتهم العليا بها، ويفكرون باللهجة العامية في سلوكهم العادي اليومي هذه

اللهجة التي اكتسبوها وتربوا عليها كما أشرنا إلى ذلك في الفقرة السابقة .

وهذه ثنائية لغوية أخرى لها انعكاساتها السلبية على الباحث وعلى المصطلح وعلى العربية الفصحى .

ومما يزيد من خطورة الوضع اللغوي القائم اليوم التناقض شبه المستمر بين موقفين أحدهما رسمي يطالب بأن تكون الفصحى هي لغة كل شيء ، ويتبنى هذا الموقف مجامع اللغة العربية، والمؤسسات الأكاديمية والرسمية، والموقف الثاني هو الموقف القائم فعلا الذي يبين أن اللهجات العامية لها حضورٌ مميز في كل شيء في حياتنا ، وعلينا الالتزام بتلك اللهجات على أساس أنه أمرٌ واقع .

أمام هذا الوضع اللغوي القائم من تعدد اللهجات العامية وتمكّنها ، وأمام ثنائية العامية والفصحى ، وثنائية الخطابين التقليدي والحداثي ، وثنائية الوعي الجمالي التقليدي ، والوعي الجمالي الغربي ، وثنائية الجد واللعب ؛ أي المنفعة والفن للفن ، نقول أمام كل هذه الثنائيات تبدو مشكلة الثقافة العربية بالغة التعقيد ، ويبدو – من ضمن ذلك – الواقع المأزوم الذي يعيشه الباحث العربي الذي درس بلغة أجنبية ، وتربّى على العامية، ويُطلب منه أن يصوغ مقولاته بالعربية الفصحى، كما تبدو أيضا مشكلة المصطلح ، وانعكاسات كل تلك الثنائيات المذكورة عليه سلبا .

المشكلة الثانية: المصطلح اللغوي والبحث العلمي:

لابد من التأكيد – بداية – أنه على الصعيد النظري لا يمكن عزل المصطلح العربي عن المصطلح العالمي على جميع الأصعدة ، وبخاصة في مجال العلوم الأساسية ، والطبية ، والهندسية .

ومما يؤكد هذا الأمر عولمةُ الاتصالات، وأقنية التواصل ، أعني التطور العلمي السريع على صعيد الاتصالات ، ووسائل الإعلام المختلفة التي جعلت العالم مقهى صغيراً ، روّادُه العالم كلّه دون استثناء . ولايمكن – ضمن هذا الإطار النظري – الحديث عن مصطلح إقليمي ، وآخر أجنبي معرب ، لأن لغة التواصل اليوم تكاد تكون لغة واحدة على الرغم من تعدد اللغات العالمية واختلافها . ولذلك يصعب أحيانا الحديث عن هوية إقليمية ، أو جنسية محددة لمعظم المصطلحات ، لأن اكتشاف مصطلح ما في لغة معينة سيؤدي – بالضرورة – استخدامُ الباحثين له في مناحي مختلفة من العالم إلى فقدان جنسيته أو هويته . ونحن غالبا ما نستخدم المصطلح في بحوثنا دون البحث عن هويته أو مصدر نشأته .

كما أنه لا توجد خصوصية لأغلب المصطلحات بشكل عام من حيث انتماؤها ، لأن استخدام المصطلح الدقيق يتمثل في وجوبية وضعه في موقعه المناسب المتفق عليه بين المتخصصين في هذا الجانب أو ذاك .

إن المصطلح – بعامة – ينبغي أن يكون ذا طابع عالمي . وقد يكتشفه فردٌ أو مؤسسه علمية محليه في لغة من اللغات ، ولكن سرعة انتشاره تجعله يفقد – بسرعة أيضا – ذلك الانتماء.

ومن أمثلة ذلك أننا حين نستخدم مصطلحات جمالية ، مثل : تراجيدي أو كوميدي أو درامي لا نفكر بأصل منشئها اليوناني . ومثل ذلك : تلفاز وإنترنت وإميل ، حتى إننا اليوم نستخدم مصطلح (كمبيوتر) على نطاق واسع . ولا أعتقد أن أحدا منا فكّر – وهو يستخدمه – بهويتهِ أو جنسيته أو أصل نشأته ، لأن الذي يهمنا هنا هو استخدام هذا المصطلح داخل سياقه العلمي المناسب لنؤدّي – عن طريقه – غرضاً معيناً، أو رسالة ما.

ولكن لابد من الإشارة هنا إلى أن الكلام الذي سقناه لا ينطبق على كل المصطلحات ، بل على بعضها ، وبخاصة الذي يمتلك تداولاً عالمياً مثل : ميثولوجيا ، وكمبيوتر وغيرهما .

ولذلك فهناك – أحيانا – خصوصية محليه لاستخدام بعض المصطلحات تضفيها عليها اللغة ، وشكل الاستخدام ، والطابع الثقافي لتلك اللغة . ولكن كل ذلك ينبغي ألا يجعل استخدام المصطلح ينحرف عن دلالته العلمية العالمية، أعني أنه لا بأس من إضفاء نكهة محلية على استخدام المصطلح بشرط ألا يفقد جوهر الطابع الاصطلاحي الذي وضع لأجله .

ومن أبرز المشاكل التي يعاني منها المصطلح في البحث والتعليم العالي:

1- عدم وجود قواعد علمية واحدة ناظمة للمصطلح في لغتنا العربية، وإذا وُجدت بعض هذه القواعد التي سعت مجامع اللغة العربية لإرسائها فإن كثيراً من العاملين في حقل المصطلح لا يلتزم بها ، بمعنى أن هناك حالة عفوية تسود وضع المصطلح العربي المعاصر . وهناك حالات فردية ذات طابع ارتجالي . وكل هذا يعني أن اللغة العربية تعاني بصفة عامة فوضى النقل إليها ، واتساع مجالات الترجمة وتباينها، فترجمة الكلمات تتغير من بلد عربي إلى آخر، ومن شخص في البلد نفسه إلى شخص آخر . ومشكلة المصطلح – في جانب منها – جزءٌ من سياسة الترجمة إلى العربية التي غاب عنها التنسيق ... إن المشكلة الحقيقية في قضيتي التعريب والمصطلح هي مشكلة تنسيق وتنظيم ، ذلك أن اللغة العربية تُستعمل استعمالات مختلفة ، وتُوظّف في كل دولة توظيفا يخضع لسياستها وقوانينها ، فمثلا استعمال اللغات المحلية في أجهزة الإعلام ، وفي الإنتاج الفني والأدب وفي لغة التدريس ... يختلف من بلد إلى آخر ...

ومن هنا فلم تعد هناك رقابة لغوية على دقة الترجمة ، فأصبحت الكلمة الأجنبية تترجم بكلمات متعددة إلى العربية [1] . وكلُّ هذا يؤدي إلى عدم وجود إجماع حول استخدام المصطلح الواحد .

2- **هناك ترجمات متعددة للمصطلح الأجنبي الواحد** ، أي عدم وجود تنسيق محدد فيما يخص هذه المشكلة . وسببُ ذلك عائد إلى أن "انبثاق المصطلح ناتج عن جهد فردي أو إقليمي دونما تنسيق بين الجهود على نطاق الوطن العربي كله"[2].

ومن ذلك مثلا : ما يُروى حول الترجمات المختلفة لكتاب الرياضيات الواحد الذي قررته اليونسكو للعربية في بداية تأسيس بعض الجامعات العربية . ولهذا انعكاس سلبي على استخدامات المصطلح ، وعلى علاقة الباحث بالإنتاج المعرفي البحثي.

3- **هناك مصطلحات متعددة تُطلق على الظاهرة الواحدة** . وعلى الرغم مما لهذه المشكلة من مأثرة إيجابية، وهي إغناء اللغة بالمترادفات المصطلحية ، لكنه يحدث – على الأغلب – أن تدبَّ الفوضى في مثل هذا النوع من التعدد ، لأنه – في الأساس – ليس صادرا عن اتفاق سابق بين الباحثين ، وإنما عن عدم تنسيق .

ومن أمثلة ذلك المصطلحاتُ التالية التي تدل جميعا على مسمى واحد ، وهي : شعر التفعيلة ، والشعر الحر ، والشعر المعاصر ، والشعر الحديث ، وشعر الحداثة . وكلها تُطلَق على ظاهرة شعرية واحدة بدأها السياب ونازك الملائكة في نهاية الأربعينيات من هذا القرن ، ومثل ذلك أيضاً: جوّال ، ونقّال ، ومحمول ، وخلوي ، وخليوي ، وكلها تدلّ على مسمّى واحد .

1- صابر، محيي الدين: التعريب والمصطلح – اللسان العربي – عدد /28/. عام /1987م – ص/13-14 /.

2- إبراهيم، محمود: تعريب التعليم الجامعي عمان – ط1-1994م – ص/36/.

4- ومن المشكلات التي يعاني منها المصطلح العربي أيضا وتنعكس سلباً على إنتاج البحث العلمي وجَودته وجودُ باحثين غير متخصصين يساهمون بوضع المصطلحات ويمارسون استخدامها . وتبرز المشكلة هنا في عدم قدرة هؤلاء على وضع المصطلح الصحيح في صيغته المثلى ، وسياقه المناسب ، لأنهم غير خبيرين بهذا ، إلى جانب أن عدم تقديرهم لأهمية المصطلح يدفعهم إلى الاستغراق في إنتاج مصطلحات كثيرة قد لا تكون هناك ضرورة لإنتاجها مما يؤدي إلى الفوضى والتعدد ، والأكثر من ذلك أن استخدامهم للمصطلح سيكون – غالباً – استخداماً غير دقيق . وينبع عن ذلك مشكلةٌ أخرى تتمثل في أن هؤلاء غالبا ما يُثقلون بحوثهم بعدد هائل من المصطلحات لسبب ما ، وهذا سيؤدي إلى انغلاق البحث على نفسه ، وإلى صعوبة استيعابه من المتلقّي الآخر حتى لو كان متخصّصاً ، ومن ثم إلى قلة فائدته العلمية .

ومما يزيد من خطورة هذه المشكلة ويوسِّع آفاقها اختلاف الأذواق عند واضعي المصطلحات ، إلى جانب اختلاف مصادر الثقافة اللغوية عند المترجمين والمعربين ... والعمل الفردي من قبل بعض المؤلفين واستقلالهم باجتهاداتهم الخاصة ... وعدم الالتزام والتقيد بما يصدر من المجامع والمؤسسات العاملة في حقل الترجمة والتعريب [1].

المشكلة الثالثة: الفوضى ذات الطابع الذاتي:

ومن أبرز مظاهر هذه الفوضى:

1. التواكل؛ فمعظم المثقفين العرب اليوم يبنون ثقافتهم على المشافهة من خلال الآخر ، وعبر ثقافة المقهى ، ووسائل الإعلام المسموعة والمرئية ، ويؤسّسون – بناء على ذلك – معظم النتائج التي يعتمدون عليها.
2. الكسل . وهو قرين التواكل .
3. التنظير ، والهرب من التطبيق العملي . علماً بأن هذا الأخير هو أساس المعرفة .
4. التمسك بالشعارات الكبيرة على حساب ما هو جزئي في الحياة اليومية .
5. الاعتداء على اختصاص الآخر ؛ مما يُضعف الإنتاج العلمي للكتاب والباحثين .
6. الفوضى في استخدام المصطلح اللغوي . وقد انتشرت ظاهرة (تفريخ المصطلحات) التي لا يفهمها سوى من يكتبها.
7. عدم وجود تفاعل ثقافي بين المثقفين العرب .
8. انتشار ظاهرة (الفهلوة الثقافية) وهيمنتها على المشهد الثقافي.
9. (الانتهازية الثقافية) ، والتذبذب والرقص على أكثر من حبل مما يشتت الجهد ويفقده مصداقيته، ويشوّش المناخ الثقافي العام ، ويقوّي من الحاجز بين العربي والكتاب .
10. الشعور بالملل السريع في أثناء القراءة الجادة .
11. عدم إدراك أهمية القراءة وفعلها في تعميق الأفق المعرفي والمهاري في التلقي والتعليم.

1- انظر: القرشي، خضر بن عليان: تعريب العلوم ووضع المصطلحات – المصطلحات والمعاجم العربية– ص/144/.

إن قراءة معوقات البحث العلمي والتعليم العالي وبسطها على نحو ما سبق يكشف لنا – منن جهة – مواطن الخلل الجوهرية التي تقف حائلاً وسداً متينا بينهما وبين ما يجري في العالم من تقدم على جميع الأيصعدة، ويسهم من جهة أخرى بقوة بإيجاد حلول عملية

ثابتة لمشكلاتهما، ودفعهما لمواكبة التطور الهائل المتسارع الذي يشهده البحث العلمي والتعليم العالي في العالم. وذا ما يدفعنا للحديث في المحور التالي عن الحلول التي تخص جانباً من هذه المشكلات؛ وأعني بها الحلول العملية التي يمكن تشكل مفتاحاً لتجاوزها.

ثالثاً- : الحلول العملية المقترحة لتجاوز المشكلات الراهنة للبحث العلمي والتعليم العالي :

بناء على ما تقدم نقترح الحلول العملية التالية لتجاوز الواقع البائس وضمان جَودة التعليم العالي والبحث العلمي . وضمن هذا الإطار نوصي بمايلي :

- تأسيس قاعدة بيانات يتم فيها جمع كل عناوين الأطروحات الجامعية (ماجستير ودكتوراه) ، والبحوث التي تم دعمها من قبل المؤسسات العلمية والأكاديمية . الهدف من ذلك لكي يتم تجاوز التكرار في العناوين والجهد المهدور . واستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات بين الجامعات العربية ، من خلال إنشاء شبكة إنترنت بين الجامعات جميعاً وحوسبة معظم نشاطات الجامعة .
- فصل البحث العلمي عن التعليم العالي وتأسيس وزارتين مستقلتين : واحدة للبحث العلمي وأخرى للتعليم العالي حتى لا يتم التداخل في المهام والاختصاصات إلى جانب أن وزارة التعليم العالي هي وزارة مستهلكة للمعرفة ، بينما وزارة البحث العلمي منتجة للمعرفة . وفوق هذا وذاك فالبحث العلمي دائماً كما في الوضع الراهن تابع للتعليم العالي وليس مستقلاً .والتبعية هناك تعني أيضاً عدم استقلالية ميزانية البحث العلمي إلى جانب عدم استقلاليته معنوياً . وعلى الأغلب يستهلك التعليم العالي جزءاً كبيراً من ميزانية البحث العلميي باعتباره تابعاً له .
- وضع برنامج واضح للتعليم العالي والبحث العلمي . أقصد وضع خطط خمسية أو عشرية لكل منهما يضع في الاعتبار عدد الجامعات الحكومية والخاصة ، وتزايد عدد الطلبة المطرد ، وعدد السكان ، وحاجات سوق العمل وما إلى ذلك.
- التوسع في إنشاء جامعات جديدة ذات طابع تقني وربطها بمتطلبات سوق العمل .
- توجيه البحث العلمي إلى الجانب التطبيقي التقني .
- الاعتناء بجودة التعليم العالي والبحث العلمي لأن ذلك ركيزة النجاح في المنافسة والإنتاج والإبداع .
- تشجيع ارتباط البحث العلمي والتعليم العالي بالقطاع الخاص وعدم حصره بالقطاع الحكومي ودعم كراسي الأستاذية .
- الانفتاح على مؤسسات التعليم والبحث الخارجيين وإجراء شراكات معها عبر البعثات واستقطاب الباحثين .
- دعم البحث العلمي من خلال تكوين مراكز التميز في الجامعات يذكي روح التنافس.
- التركيز على جانب المهارات في البحث والتعليم العالي بحيث تهيء الطالب الخريج إلى سوق العمل. وكذلك تضع بين يدي الباحث كل مهارات البحث ووسائل التقنية التي توفر الجو المناسب . إعداد الطاقة البشرية وتأهيلها .
- دعم تدريس المقررات الجامعية باستخدام وسائل القنية الحديثة ، وتوفيرها .
- إعداد قائمة من القوانين التي توفرالأمان والظروف المناسبة للباحث .
- تشجيع نشر البحوث العلمية وزيادة المكافأة للباحثين ، والإكثار من إنشاء المجلات العلمية المحكم وفتح المجال أمام الباحثين للنشر .
- تأمين الاستقرار المادي للباحث لنضمن تفرغه . فأغلب الباحثين غير متفرغ وله أعمال خاصة يديرها تجعله عملياً غير قادر على التركيز .
- وجود آلية واضحة للبحث العلمية ، وتحسين بنيته التحتية .
- توفير أساتذة متفرغين للبحث لا علاقة لهم بالتدريس .
- يجب علينا أن ندرك أن أية استراتيجية ترمي إلى تحسين نوعية التعليم وجودته، لابد أن تأخذ في النظر جميع العناصر: ماذا نعلّم ؟ وكيف نعلم ؟ وما مردودية ما نعلم ؟ وأية ثقافة تعليمة نعتمد ؟ وينبغي أن لا ننظر إلى التعليم العالي بوصفه قطاعا معزولا، وإنما بوصفه نظاما فرعيا في نظام أكبر هو المجتمع الذي نعيش فيه والعالم الذي يحيط بنا.
- إنشاء هيئة عليا للتعليم الإلكتروني لتوظيف التقنيات الحديثة كأدوات معرفية وتدريب الأساتذة والباحثين عليها للإفادة القصوى منها في التدريس والبحث .
- لابد – في مجال التعليم العالي – من ضرورة الاهتمام بتقويم البرامج التعليمية في مراحلها المختلفة وتطويرها، وتفعيل برامج الإرشاد الطلابي على مستوى مؤسسات التعليم العالي (1) .

رابعاً – : تأسيس مركز عربي للمصطلحات :

ذكرنا آنفاً أن استخدامنا للغة العربية اليوم يعاني من مشكلات أساسية تنعكس سلباً على استخدامنا الدقيق للمصطلحات . وتتسع هذه المشكلات لتشمل الجانب الاجتماعي (الممارسة الاجتماعية للغة)، والجانب التعليمي الرسمي (الكتاب، والمعلم ،والطالب)، والجانب الإعلامي (المرئي والمسموع والمقروء)، والجانب البحثي (الباحث العربي) الذي يمارس الجانب العلمي من اللغة.

ونعتقد أن إصلاح الخلل في المصطلح اللغوي وضبطه سيساهم في ردم الهوة بين اللغة العربية ومستخدميها في الممارسة الاجتماعية والتعليم والإعلام من جهة، وسيدعم الحضور الإيجابي للبحث العلمي وكذلك التعليم العالي.

ولاصلاح الخلل في المصطلح اللغوي نرى ضرورة إنشاء مركز عربي للمصطلحات(2) ووضع خطّة عمل لجعل هذا المركز واقعاً ملموساً يلتزم بقراراته الكتاب والمعنيون بشؤون الكتابة والتأليف والبحث العلمي .

ونحن نرى أن تتبنى قرار إنشاء هذا المشروع جامعة الدول العربية باعتبارها الجهة المخولة لذلك، والمؤهلة لتنفيذه، وعليها – في هذه الحالة – أن تتبع الآتي:

أولاً- : البنية التحية للمركز: وتتضمن الآتي :

1- رصد ميزانية مستقلة للمركز. ويجب أن تكون مصادر التمويل ثابتة موزعة على النحو التالي:
   - المؤسّسات الحكومية الرسمية.
   - القطاع الخاص والتبرعات.
   - إنشاء وقف خاص بالمركز كالعقارات وسواها. فهو يزيد من إيرادات المركزإلى جانب الموارد السابقة، ويكون إلى جانب ذلك مصدر دعم مستمراً إذا ما توقفت مصادر الدخل الأخرى الحكومية أو الخاصة، فهو الضمان الأكيد لضمان عدم توقف المركز.

2- اختيار موقع محدد للمركز وإنشاء مجموعة من المباني عليه، ويكون ذلك في إحدى العواصم العربية. ليس مهماً ما تكون العاصمة ؟ إذ يمكن أن يشمل الاختيار أياً من العواصم العربية بدءاً بالكويت في المشرق وانتهاء بالرباط في المغرب. ونحن نقترح أن يكون المركز في دولة قادرة على الإنفاق المالي .

(1)- للتوسّع في هذه النقطة أنظر : سجل أبحاث المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية (نحو بناء مجتمع معرفي) الذي استضافته جامعة الملك فهد للبترول والمعادن بالظهران بين 17-20 صفر 1429هـ الموافق 24-27 فبراير 2008م

(2) – دعا سابقاً كثيرون إلى ذلك، كما سعت جهات علمية عربية إلى وضع أسس لهذا المركز من خلال وضعها لإطار نظري متكامل لكيفية وضع المصطلح العربي. أنظر بحث (نحو معجم آلي للمصطلحات الموحدة) المثبت في مجلة اللسان العربي ص/8/ العدد 59 جمادى الأولى 1426هـ يونيو 2005م . مكتب تنسيق التعريب / الرباط .

3- تأسيس أقسام الاختصاصات كافة؛ تتم في هذه الأقسام دراسة المصطلحات التي تخص كل قسم ضمن أسس منهجية علمية وعدد محدد من السنوات . ولو فعلنا هذا نكون قد أسسنا لأول مرة باحثين متخصصين في علوم المصطلحات المتخصصة وقطعنا الطريق على العابثين بشأن المصطلح . من ذلك:
   - قسم مصطلحات العلوم الطبية.
   - قسم مصطلحات العلوم الصيدلانية.
   - قسم مصطلحات العلوم الهندسية يضم أقسام : مصطلحات الهندسة الكهربائية والمدنية والميكانيكية والطيران والحاسب وغيرها .
   - قسم مصطلحات العلوم الإنسانية يضم مصطلحات الآداب والقانون والاجتماع والتاريخ والجغرافيا والفلسفة وعلم النفس ....
   - قسم مصطلحات العلوم الطبيعية يضم مصطلحات (الرياضيات والفيرياء ةالكيمياء والعلوم الطبيعية ... .
   - قسم مصطلحات العلوم الإدارية يضم مصطلحات الإدارة والمحاسبة والتسويق .....

4- يُشكّل للمركز كادر وظيفي مثله كمثل أي جامعة عربية، ويُعيّن فيه أساتذه من الاختصاصات كافة. وتكون هناك هيئة استشارية عليا هي صاحبة القرار ، وهي الجامع بين كل الأقسام الأخرى . وهي مكوّنة من الاختصاصات كافة.

5- يُعيّن للمركز رئيس ، ووكلاء ، ومستشارون من جامعات عربية مختلفة ومجامع اللغة العربية.

6- دمج مجامع اللغة العربية ، واتحاد مجامع اللغة العربية بدمشق والقاهرة وعمان وبغداد ومكتب تنسيق التعريب بالرباط ومثيلاتها بالمركز ، أو على الأقل ربط قرار تلك الجهات بالمركز مباشرة لتوحيد الجهود ، وليكون القرار قرار بناء المصطلح لجهة واحدة ، وليس لأكثر من جهة كما هو الواقع الحالي.

7- يكون للمركز موقع خاص على شبكة الإنترنت تُناقش فيه كافة الأمور المتعلقة بالمصطلح من خلال إدارة موضوع ما، والرد على الأسئلة ، ونشر البحوث المتعلقة بالمصطلح ، ومتابعة المؤتمرات الخاصة بموضوع المصطلح ، ونشر القرارات التي تصدر عن إدارة المركز ، وما إلى ذلك . تُشرف على هذا الموقع لجنة متخصصة تقنياً وعلمياً على صعيد المصطلح. وتكون مهام هذه اللجنة التفرغ التام لهذا الموقع . وقصدُنا من وراء ذلك أن يأخذ موقع المركز الإلكتروني دوره الفعلي في خدمة المركز وأهدافه وألا يُهمل.

8- يكون للمركز محطة فضائية خاصّة به لمناقشة كل ما يتعلّق بالمصطلح . وتقام من خلالها ندوات دائمة تناقش قضايا المصطلح واللغة العربية بعامة. وتتابع من خلال هذه المحطة كل النشاطات المتعلقة بالمصطلح ، و بعض ما يتعلّق بذلك على الصعيد العالمي . ولابد من استخدام كافة وسائل التقنية الحديثة في إظهار الصورة وبناء الاستديوهات واستخدام

الكاميرات ذات الدقة العالية لجذب المشاهد ووتفير متعة المشاهدة له قبل تلقيه المعلومة. ومعلوم أن الصورة تثبت في الذهن وتجذب أكثر من الفكرة المجردة .

9- يكون للمركز مجلتان : الأولى مجلة علمية شهرية أو فصلية محكمة تُنشر فيها البحوث المتعلقة بالمصطلح بعد تحكيمها ، أما المجلة الثانية فهي أسبوعية أو شهرية تتناول أخبار المركز ونشاطاته، والمؤتمرات وسوى ذلك.

ثانياً – : مهام المركز :

تكون مهام المركز على النحو التالي :

1- **إصدار معاجم للمصطلحات** في العلوم كافة .

2- **توحيد المصطلحات**؛ إذ لا يدخل إلى هذا المركز إلا المصطلحات المتفق عليها من المتخصصين، إلى جانب أن مثل هذا المركز يمكن أن يشرف على إنتاج المصطلحات المعرّبة والمترجمة والمولدة، وهو بذلك يضبط عملية التعدد في إنتاج المصطلحات ويوحدها (1).

3- **إنتاج المصطلحات ونشرها** (2). وهنا يمكن الإفادة من تجربة مجمع اللغة العربية بدمشق في مرحلة العشرينيات من القرن الماضي حين ساهم في إنتاج مصطلحات عربية من اللغة العربية مثل (قطار التي أطلقها على train وكذلك هاتف على telphon وهكذا.

ويمكن للقائمين على المركز أن يطلعوا على القواعد التي تم اتباعها في مجمع دمشق وتطويرها وإنتاج المصطلح من المفردات الأصيلة في اللغة العربية . فقد كان أهم مبدأ اعتمده مجمع دمشق أن تكون المفردة المرشحة لتكون مصطلحاً عربية قديمة مثل القطار الذي يدل على قافلة الإبل والهاتف وغيرهما .

4- **توفير المصطلحات للباحثين** في مجالات المعرفة المختلفة؛ بمعنى تأمين المصطلح الجاهز دائما لمن يحتاجه.

5- **الإشراف على البحوث** والمؤلفات العلمية بعامة والجامعية بخاصّة من جانب المصطلحات المستخدمة فيها بهدف البحث عن صيغة لتوحيدها ، إذ لا يتم نشر أي مؤلف جامعي حتى يُعرض على اللجنة المعنية في المركز التي سوف تسعى إلى توحيد مصطلحات هذا المؤلف قبل نشره ، ثم تعطي موافقتها بالطباعة والتداول . وهدف اللجنة هو هدف علمي لضبط الفوضى في المصطلحات، وتزويد المؤلف العلمي بمصطلحات جديدة تم إنتاجها في المركز أو تم تعريبها أو ترجمتها عن طريقه، أو تم اعتمادها.

6- **ربط هذا المركز بالمراكز الدولية** للمصطلحات ليأخذ منها ما يستجد في المصطلح وما يتعلق به من قوانين جديدة، وليعطيها ما لديه أيضاً ضمن الشكل المباشر للتفاعل. وإذا ما تم للمركز هذا التواصل فإن آفاقه ستتسع من المحلية إلى العالمية . إذ يمكن للباحث العربي الذي يتصل بهذا المركز المحلي أن يطلع على كل ما هو جديد في العالم يوما بيوم .

7- **تشجيع البحث** في المصطلح الفردي والجماعي، ورصد مكافآت للجهود المميزة في ذلك.

8- **إقامة مؤتمر سنوي** خاص بالمصطلح، يختص كل عام بموضوع محدد في واحد من فروع المعرفة المختلفة.

ثالثاً– : معايير المركز:

1. تكون للمركز شخصية اعتبارية مستقلة غير تابعة إلى أي جهة في أي دولة عربية مهما كانت؛ أي إن القرار الذي يصدر عن الهيئة الاستشارية للمركز قرار سيادي . وليس لأي جهة حكومية رسمية المشاركة في قبوله أو رفضه أو التأثير فيه . ولكن لكل تلك الجهات، ومعها الباحثون، ومن هم في حكمهم أن يناقشوا كل القرارات الصادرة عن المركز بهدف إغنائه ، وليس بهدف المشاركة في صنع القرار. والغاية من وراء مركزية قرار هيئة المركز، واستقلاليته الوحدة، وإبعاد المركز عن التجاذبات السياسية والمذهبية.

A. للتوسّع في هذه المسالأة يُنظر (أعمال ندوة استثمار المصطلح الموحّد الصادر عن مؤتمرات التعريب) التي أقيمت في الرباط بين 29و31 أكتوبر عام 2001م . وقد تم نشر البحوث المشاركة في مجلة اللسان العربي العدد 54 ، الصفحات (121حتى 282) ، شوال 1423هـ، كانون الأول 2002م .

B. لقد ناقشت الندوة العلمية التي عُقدت في عمان والتي عقدها مكتب تنسيق التعريب في 6-9 سبتمبر 1993م تطوير منهجية وضع المصطلح العربي وبحث سبل نشر المصطلح الموحد وإشاعته . وقد تم نشر بحوث الندوة في مجلة اللسان العربي ص (5-248)، العدد 39 ، محرم 1416هـ ، يونيو 1995م .

2. وضع ضوابط علمية لإنتاج المصطلحات، أعني أن يتم وضع المعايير الخاصة بإنتاج المصطلح أو تعريبه أو ترجمته من قبل لجان متخصصة معتمدة من الهيئة الاستشارية للمركز . ولكن لا بد لهذه الهيئة المكونة من جهات علمية متعددة الاختصاصات من وضع معايير للعناصر التي سوف تشارك في وضع المصطلح وتعريبه. فلابد من وضع معايير عامة لوضع المصطلح وضبطه ويجب تطبيقها على كافة المصطلحات . ولابد من وضع قوانين خاصة تنسجم وطبيعة مصطلحات كل علم من العلوم ، وأن يكون فيها مرونة بحيث يمكن أن تتناسب والتطور الهائل في العلوم كافة وغزارة مصطلحاتها .

3. **ومن تلك المعايير :**

- لابد للذين سيعملون في المركز من التخصص في موضوع المصطلح في الهندسة أو الطب أو الآداب أو علم الاجتماع ، وغير ذلك .
- يتم إنتاج المصطلح بحسب الحاجة إليه.
- لابد من توفّر الخبرة؛ فلا يُعين في المركز سوى من له باع طويل في التدريس الجامعي، ونشر عدداً كبيراً من البحوث العلمية المحكمة في مجال تخصصه.
- الثقة . فيجب أن يكون الباحث ممن يوثق به، وسيرته العلمية والبحثية والاجتماعية تؤكد ذلك .
- إن الطموح واحد من أسباب اختيار الباحث في المركز؛ ففي العمل في مجال المصطلح علمٌ، وإبداع وخيال واسع، ودون أن يكون الباحث طموحاً لا يستطيع أن يدخل هذا المجال .
- اللغات الأجنبية: إن معرفة الباحث لغة أخرى أو أكثر تجعله مؤهلاً لكي يعرّب المصطلح ويترجمه وينتجه .

أبرز رموز البحث:

واقع	الواقع الراهن للبحث العلمي والتعليم العالي في الوطن العربي
عوق	معوقات تواجه البحث العلمي والتعليم العالي في الوطن العربي:
حل	الحلول العملية المقترحة لتجاوز المشكلات الراهنة للبحث العلمي والتعليم العالي
مركز	تأسيس مركز عربي للمصطلحات

مراجع البحث:

1. إبراهيم، محمود: تعريب التعليم الجامعي عمان – ط1– 1994م.
2. أعمال ندوة استثمار المصطلح الموحّد الصادر عن متمرات التعريب التي أقيمت في الرباط بين 29و31 أكتوبر عام 2001م . وقد تم نشر البحوث المشاركة في مجلة اللسان العربي العدد 54 ، الصفحات (121حتى 282)، شوال 1423هـ ، كانون الأول 2002م .
3. حسن حمدان الحكيم: الواقع التعليمي والثقافي في الوطن العربي، صحيفة الاتحاد، تاريخ 2005/8/9م.
4. سجل أبحاث المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية (نحو بناء مجتمع معرفي) الذي استضافته جامعة الملك فهد لبترول والمعادن بالظهران بين 17–20 صفر 1429هـ الموافق 24–27 فبراير 2008م.
5. صابر، محيي الدين: التعريب والمصطلح –اللسان العربي – عدد /28/. عام /1987م.
6. القرشي، خضر بن عليان: تعريب العلوم ووضع المصطلحات – المصطلحات والمعاجم العربية – بلا تاريخ.
7. مكتب التربية لدول الخليج العربي: واقع البحث العلمي في الوطن العربي، (وقائع ندوة : تطبيق نتائج البحوث لتنمية المجتمع العربي) الرياض، 1990، ص.88
8. مجلة اللسان العربي: مكتب تنسيق التعريب، (نحو معجم آلي للمصطلحات الموحدة)، العدد 59 جمادى الأولى 1426هـ يونيو 2005م، مكتب تنسيق التعريب / الرباط.
9. مجلة اللسان العربي: مكتب تنسيق التعريب ، الندوة العلمية عمان 6–9 سبتمبر 1993م (تطوير منهجية وضع المصطلح العربي وبحث سبل نشر المصطلح الموحد وإشاعته) ، بحوث الندوة العدد 39 ، محرم 1416هـ ، يونيو 1995م .
10. مجلة اللسان العربي: مكتب تنسيق التعريب، (أعمال ندوة استثمار المصطلح الموحّد الصادر عن مؤتمرات التعريب)، بحوث الندوة، العدد 54 ، الصفحات (121حتى 282) ، شوال 1423هـ، كانون الأول 2002م .

التخطيط الاستراتيجي والميزة التنافسية العالمية في الجامعات السعودية

الدكتورة نجاة محمد سعيد الصائغ
أستاذ الإدارة التعليمية المشارك
جامعة الملك عبد العزيز

المقدمة:

يعتبر التخطيط الاستراتيجي التنافسي الذي بنى عليه مايكل بورتر نظريته من العوامل التي وجهت دول العالم نحو التنافسية العالمية[1] التي تقوم مؤشراتها بحساب تنافسية كل دولة استنادا إلى أدائها في ثلاث ركائز رئيسة هي: المتطلبات الأساسية, ومحفزات الكفاءة, وعوامل الإبداع والتطور.

ولكون العنصر البشري هو رأسمال الدول ومخزونها الاستراتيجي الذي تسعى للاستثمار فيه فقد انتقل التخطيط الاستراتيجي إلى المؤسسات التعليمية لتنمية قدرات طلبتها وتحفيزها نحو التميز والمنافسة العالمية.

وباعتبار المؤسسات هي المحور الأول للمتطلبات الأساسية في التنافسية العالمية فقد ظهرت العديد من النماذج تحاول حصر أهم عناصر التميز ومقومات تحقيقه فيها وتضع الآليات المساعدة في استيفاء شروط ومقومات التميز بهدف المحافظة على المركز التنافسي لمؤسساتهم, ويأتي في مقدمة تلك النماذج النموذج الأوربي لإدارة التميز (EFQM) والنموذج الأمريكي (Baldrige) والنموذج الياباني[2]، ولقد استطاعت كثير من الدول العربية تطوير مؤسساتها الحكومية من خلال إنشاء جملة من الجوائز والمحفزات التي تشجعها لتخريج نماذج عربية تحقق التميز والتنافسية. ومن أمثلة تلك الجوائز: جائزة دبي للأداء الحكومي المتميز, جائزة الإمارات للأداء الحكومي المتميز, جائز أبوظبي للأداء الحكومي المتميز, جائزة الملك عبدالله الثاني لتميز الأداء الحكومي والشفافية, جائزة الأمير محمد بن فهد للأداء الحكومي المتميز جائزة الملك عبدالعزيز آل سعود للجودة لجميع المؤسسات في قطاعات الدولة[3].

كما توجهت المملكة العربية السعودية نحو تشجيع التميز في أداء مؤسساتها، حيث جاء مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز آل سعود لتطوير التعليم برؤية تتجه نحو العالمية تتضمن عوامل التميز من خلال اللامركزية وبناء أنظمة الجودة والتحفيز لتحقيق التنافسية بين مؤسساتها والتي تعتبر الجامعات من أهم تلك المؤسسات التي ينبغي عليها تقديم مخرجات وخدمات تنافس بها الجامعات العالمية[4].

أهداف الورقة:

تستهدف الورقة القاء الضوء على التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية المتركز حول أهم متغيرات البيئة وهي مؤشرات الأداء الرئيسة لكل من تقرير التنافسية العالمية وضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي.

أهمية الورقة:

يعود سبب اختيار الموضوع في أن التخطيط الاستراتيجي آلية حديثة تساعد مؤسسات التعليم العالي في مواجهة متطلبات وتحديات المستقبل لتحقق لها الميزة التنافسية العالمية. كما أن الموضوع يربط بين موضوعين هامين وهما التخطط الاستراتيجي والميزة التنافسية العالمية, مساعدا للجهات المعنية في وضع استراتيجيات تساهم في زيادة القدرة التنافسية للتعليم الجامعي بشكل خاص ولبقية مراحل التعليم بشكل عام.

حول المصطلحات والمفاهيم:

التخطيط الاستراتيجي هو"أسلوب التحرك لمواجهة تهديدات أو فرص بيئية, والذي يأخذ في الحسبان نقاط الضعف والقوة الداخلية للمؤسسة, سعيا لتحقيق رسالة وأهداف المؤسسة"[5].

الميزة التنافسية هي" قدرة المؤسسة على صياغة وتطبيق الاستراتيجيات، التي تجعلها في مركز أفضل بالنسبة للمؤسسات الأخرى العاملة في نفس النشاط وتتحقق الميزة التنافسية من خلال الاستغلال الأفضل للإمكانات والموارد الفنية والمادية والتنظيمية والمعلوماتية، بالإضافة إلى القدرات والكفاءات التي تتمتع بها المؤسسة ، والتي تمكنها من تصميم وتطبيق استراتيجياتها التنافسية " [6]

التنافسية العالمية: تعريف المجلس الأمريكي للتنافسية العالمية: " قدرة الدولة على إنتاج سلع وخدمات تنافس بها في الأسواق العالمية، وفي نفس الوقت تحقق مستويات معيشة مطردة في الأجل الطويل" [7](Geneva,1999,P2).

الاطار النظري للورقة

استطاعت مؤسسات التعليم العالي أن تكيف مدخل التخطيط الاستراتيجي لخدمة أهدافها في تحقيق التنمية بكافة متطلباتها، وسجلت نقلة نوعية في تطوير عملية التخطيط من خلال تنوع التحديات العالمية التي تواجه التعليم العالي.

أولاً: مفهوم التخطيط الاستراتيجي ومراحله

التخطيط الاستراتيجي يعتبر أحد المفاهيم الإدارية الحديثة الذي ارتبط بمستقبل المؤسسات, حيث ظهر هذا المفهوم نتيجة لتبني مؤسسات الأعمال للنظام المفتوح في الإدارة، وخصوصا بعد الانفتاح العالمي وثورة المعلومات وبروز العولمة والتطور والتقدم التكنولوجي الذي أدى إلى أن يصبح العالم قرية صغيرة، فالمؤسسة ككيان تؤثر وتتأثر بالبيئة المحيطة وهذا التأثير المتبادل لابد أن ينعكس على صياغة استراتيجيات تتبنى التغيير الحاصل في البيئة بحيث يكون هناك توافق وانسجام بين موارد المؤسسة والاستراتيجيات المصاغة[8]. ويعرف التخطيط الاستراتيجي في المؤسسات التعليمية بأنه " خطة طويلة الأجل من(3-5سنوات) 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" [9].

وقد ربط الفرا مفهوم الاستراتيجية بعملية التخطيط الاستراتيجي واعتبرها أولى مراحل التخطيط الاستراتيجي حيث عرفها بأنها " الطريقة التي تسلكها الجامعة في تحقيق أهدافها"[10]، واعتبر أن الاستراتيجية متعددة الأبعاد لأنها تمثل :

1. وسيلة لتشكيل أهداف طويلة الأجل.
2. توضيح النمط الذي ينتهجه تدفق قرارات الجامعة.
3. تعريف مجال نشاط أو تنافس الجامعة.
4. استجابة لنقاط القوة والضعف والفرص والمخاطر

يعرف النجار التخطيط الاستراتيجي الجامعي بأنه "تحديد شكل الجامعات بعد (50 أو100) عام من الآن" [10]، ويمكننا القول ان التخطيط الاستراتيجي هو عملية استشراف مستقبلي للجامعات، وهو يرتكز على متغيرات البيئة للمؤسسة والتي تعتبر المؤشرات الرئيسة لأداء المؤسسات الواردة في كل من تقرير التنافسية العالمي وضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي من بين تلك المتغيرات.

لذا فإن أي مؤسسة أكاديمية تحتاج إلى تحديد استراتيجية خاصة بها تبني عليها الخطط الاستراتيجية، وفقاً للأبعاد التالية [11]:

- تحديد مهام الإدارة العليا والوسطى ومهام الإدارة المركزية والفروع والأقسام.
- تعريف الإسهام الاقتصادي وغير الاقتصادي الذي تقدمه المؤسسة.
- كيفية الاستجابة للفرص والتهديدات الخارجية ونقاط القوة والضعف الداخلية.
- التعرف على المجال التنافسي للمؤسسة.
- تحديد مقاصد وغايات المؤسسة وأولويات تخصيص الموارد.
- الاطار الذي يتم وفقه اتخاذ القرار.

وتحدد الأبعاد السابقة الاستراتيجية لنوع الاسهام الذي يمكن أن تقدمه المؤسسة بما يراعي تحقيق المصلحة لكافة المستفيدين على المدى البعيد، والتي تعتبر القوة الدافعة في المؤسسة لوضع الخطط الاستراتيجية.

ثانياً: خصائص التخطيط الاستراتيجي

تعرف موسوعة ويكيبيديا التخطيط الاستراتيجي على أنه عملية منظمة ومتكاملة تقوم بتحديد مصالح المؤسسة وتحليل بيئة العمل الداخلية والخارجية بشكل دقيق(نقاط القوة ، الضعف، الفرص، التهديدات)، مع التحليل الشامل للمؤسسة من الناحية التقنية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وتحليل العوامل التنظيمية والبيئة الثقافية داخل المؤسسة [12].

وهو عبارة عن "عملية التخطيط الرسمي طويل الأجل والذي يستخدم في تحديد وانجاز غايات وأهداف عامة لأي مؤسسة" [13].

و يعتبر التخطيط الاستراتيجي من الوظائف الإدارية المهمة لأنه يعد أساس هذه الوظائف فعدم وجود خطة لدى الإدارة يعني أنها لن تستطع ممارسة بقية الوظائف الإدارية, وأشار العارف[14] إلى أن من أهم مزايا التخطيط الاستراتيجي التي وردت في دراسات كل من (الحوسني, 2009)[15]، و(غنيم,242,2001)[16]، و(أبودولة,22,2005)[17]، و(الأغا,65,2005)[18] تمحورت في النقاط التالية:

1. أنه عملية شاملة ومتكاملة ومتنوعة الأبعاد لصياغة وتطبيق خطة استراتيجية شاملة تؤدي إلى إكساب أو خلق الميزة التنافسية للمؤسسة.
2. ينطلق التخطيط الاستراتيجي من تحليل منهجي شامل للمركز التنافسي الحالي للمؤسسة، وللفرص والتهديدات الحالية والمتوقعة في بيئة الأعمال، ولعناصر القوة والضعف الذاتية الموجودة في داخل المؤسسة من جهة أخرى.
3. التخطيط الاستراتيجي "عملية واسعة متعددة الأوجه، ومتنوعة الأنشطة، تتجاوز النظرة التقليدية للأنماط الأخرى

من التخطيط، فالتخطيط الاستراتيجي 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)"[19].

4. يسعى التخطيط الاستراتيجي إلى إيجاد تصور يمكن من خلاله تحقيق ميزة تنافسية وذلك من خلال تحليل الاتجاهات المتوقعة والممكنة والتركيز على المستقبل، ويتميز التخطيط الاستراتيجي بأنه نوعي و يركز على إنتاج وتوريد الأفكار غير المسبوقة[20] .

5. يؤدي التخطيط الاستراتيجي إلى التفاعل والحوار البناء بين المستويات الإدارية الثلاث في التخطيط (العليا _ الوسطى _ الدنيا) عن مستقبل التنظيم وسبل نجاحه وتطوره، ويجعل اتخاذ القرارات رشيدة في العملية الإدارية.

6. يسهم التخطيط الاستراتيجي في دعم أساليب اتخاذ القرارات المستقبلية في المؤسسة بشكل علمي قائم على الدراسة والتحليل والتنبؤ والمقارنة بين البدائل المختلفة لاتخاذ أفضل القرارات وأكثرها قابلية للتنفيذ[21].

7. يعمل التخطيط الاستراتيجي على التقليل من الآثار السلبية للظروف المحيطة على نشاط التنظيم وزيادة فاعليته وكفاءته والإسهام في إحداث جودة أفضل للمنتج أو الخدمة [22].

ثالثاً: مراحل التخطيط الاستراتيجي

قبل الانطلاق لمراحل التخطيط الاستراتيجي لابد من التطرق للنماذج التي ارتكزت عليها المؤسسات بمختلف طبيعة عملها في عملية التطوير لتحقيق التنافسية من خلال ما تم تحقيقه بناء على مراحل التخطيط الاستراتيجي. وهناك العديد من النماذج المتبعة في تحديد مراحل التخطيط الاستراتيجي نذكر منها على سبيل المثال نموذجي (Pfeiffer) و (Howe) والتي لخصها في الخطوات التالية[23]:

نموذج (Pfeiffer وزملائه) وقد اشتمل النموذج على المكونات التالية:	نموذج (Howe) وقد اشتمل النموذج على المكونات التالية:
1. التخطيط للخطة–الاستراتيجية	1. تحليل البيئة الخارجية.
2. الفحص البيئي	2. تحديد الفرص والتهديدات بشكل عام.
3. مراجعة القيم	3. تحليل القدرات والمهارات المتاحة.
4. صيانة وتشكيل الرسالة	4. تحليل وتحديد نقاط القوة والضعف التشغيلية بالإضافة إلى المصادر المتاح.
5. نمذجة الأعمال الاستراتيجية	5. تحديد الفرص والتهديدات بشكل عام.
6. مراجعة الأداء	6. تحديد الخيارات الاستراتيجية.
7. تحليل الفجوة.	7. تقويم البدائل والخيارات الاستراتيجية.
8. تخطيط الطوارئ	8. تحديد قيم الإدارة العليا.
9. تكامل الخطط الوظيفية	9. تحديد الفرص والغايات والأهداف.
10.تطبيق الاستراتيجية	10. تحديد الاستراتيجية والسياسات والبرامج.
11.إعتبارات التطبيق	11. اتخاذ القرارات الاستراتيجية.

يلاحظ أن النماذج السابقة تدور حول التخطيط الاستراتيجي المناسب والشام لكافة جوانب المؤسسات ، وقد اعتمدت في مكوناتها على التحليل واختيار البدائل التي تحقق أهداف وغايات الشركة، لقد قدمت هذه النماذج الجوانب والعناصر الهامة بالتخطيط الاستراتيجي والافتراضات المؤثرة على هذه العملية الإدارية والتي يمكن خلالها تحديد مراحل التخطيط في التالي:

المرحلة الأولى: الإعداد Preparing

مع ازدياد أعباء المنافسة والتي يفرضها التطور المتلاحق، لابد من الإعداد الجيد لمستقبل المؤسسة، ووضع الرؤية المناسبة لما ينبغي أن تكون عليه لتجاوز العقبات التي يمكن أن تعترضها، وللتغلب على المخاطر ورسم مستقبل أفضل لها ينبغي أن تتضمن مرحلة الإعداد للتخطيط الاستراتيجي عدة خطوات هي:-

1.التحليل الاستراتيجي Strategic Analysis

ويقصد بها مراجعة كل من البيئة الخارجية بغرض التعرف على أهم الفرص والتهديدات التي تواجه المؤسسة، والبيئة الداخلية بغرض التعرف على أهم نقاط الضعف والقوة فيها. ويوضح Thompson[24] بأن التحليل الاستراتيجي يعني " فهم المؤسسة التعليمية لبيئتها الداخلية والخارجية، وتحديد

أفضل سبل الاستجابة للتغيرات السريعة، واستغلالها باتجاه تحقيق أفضل أداء"، وينقسم التحليل البيئي الي قسمين:

أ- تحليل البيئة الخارجية Analysis of the External Environment

من خلال تحديد الفرص المتاحة للمؤسسة، والتعرف على الظروف المحيطة بها في المكان التي تعمل فيه، وفي فترة زمنية محددة، وتتمكن المؤسسة من استغلال تلك الفرص لتحقيق أهدافها الاستراتيجية، وتحديد التهديدات أو المخاطر المحتملة التي قد تسبب آثاراً سلبية للمؤسسة[25]، ومن العوامل الخارجية العوامل، الاقتصادية، والسياسية، والثقافية، والديموغرافية.

ب- تحليل البيئة الداخلي Analysis of the internal Environment

يقصد بتحليل البيئة الداخلية : إلقاء نظرة تفصيلية على داخل التنظيم المؤسسي لتحديد مستويات الأداء، مجالات القوة، ومجالات الضعف[26].

2- صياغة الاستراتيجية:

وهي رسم المسار المستقبلي بالنسبة للخدمات التعليمية التي ستقدم للمجتمع وكيفية القيام بذلك ولصياغة الاستراتيجية وتكوينها، فإن ذلك يتطلب اتخاذ قرارات حول التالي[27] :

أ- تحديد فلسفة الجامعة، وغرضها، ورسالتها.

ب- وضع أهداف طويلة الأجل لتحقيق الرسالة.

ت- اختيار الاستراتيجية لتحقيق الأهداف طويلة الأجل.

3. وضع الخطة الاستراتيجية :

ويمر وضع الخطة الاستراتيجية للمؤسسة بثلاث خطوات هي:

أ. صياغة رؤية المؤسسة : وتبين الرؤية إلى أين تتجه المؤسسة، كما توفر الإرشاد بشأن الأساس الذي يجب المحافظة عليه، وتصور المستقبل الذي ينبغي حث خطى الأعمال تجاهه[28].

ب. تحديد رسالة المؤسسة: وتعكس رسالة المؤسسة الهدف العام الذي يوجه ويرشد عملية اتخاذ القرارات على مختلف مستويات المؤسسة، كما تحدد خطوات الأعمال التي يجب على المؤسسة أن تسير فيها والمخرجات التي تنسجم وحاجة المجتمع، وهي أيضا محكومة بزمن محدد وتجيب على أسئلة محددة (من نحن، وماذا نريد، وبماذا نتميز)، وتعرف الرؤية بأنها " وثيقة مكتوبة تؤسس على القيم والاعتقادات، وتعليمات الطريق الذي تسير فيه المؤسسة التربوية، وتحدد علاقاتها مع أصحاب المصالح الرئيسة فيها" [29].

4- وضع الغايات الاستراتيجية والأهداف Goals and Objectives

وتمثل الغايات الاستراتيجية العنصر المحوري في عمليات التخطيط والإدارة الاستراتيجية، حيث تحدد الإطار العام للجهود والأنشطة التي تقوم بها المؤسسة، وتساعد في تحويل الرؤية الاستراتيجية والرسالة التنظيمية إلى مستويات مرغوبة لأداء.

وتُعرف الأهداف بأنها : " الرغبة التي تسعى المؤسسة إلى تحقيقها "، ويتوافق هذا

التعريف مع المرسي في تصنيف الأهداف بحسب المستوى التنظيمي إلى أهداف عامة(غايات) تتعلق بالإدارة العليا، ويطلق عليها الأهداف الاستراتيجية، أما الأهداف التي تتعلق بالإدارة الوسطى فهي تنطلق من الأهداف الاستراتيجية وتكون على شكل أهداف محددة[30].

المرحلة الثانية: تطبيق الاستراتيجية Strategic Implementation

تعد عملية تطبيق الاستراتيجية من المراحل المهمة في ترجمة الرؤى والأهداف العامة إلى واقع عملي، ويتم تطبيق الاستراتيجية من خلال وضع الإطار العملي المتمثل بالخطط التنفيذية التي تشمل ما يلي:

1. وضع الأهداف قصيرة الأجل:

وتعرف الأهداف قصيرة الأجل بأنها " عبارة عن نتائج مطلوب التوصل إليها في فترة تقل عادة عن سنة، و تسهم في تحقيق الأهداف طويلة المدى[31].

2. وضع البرامج التنفيذية:

والبرامج عبارة عن خطط تنفيذية يتم تصميمها متضمنة مجموعة من الأنشطة لتحقيق هدف معين، وينتهي البرنامج بمجرد تحقيق هذا الهدف، فالبرنامج خطة مؤقتة تستخدم لمرة واحدة [32] .

3. الموازنات المالية:

وتعني 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[33].

المرحلة الثالثة: الرقابة والتقييم

تأتي عملية الرقابة والتقييم للاستراتيجية في إطار كونها جزءاً ومكوناً رئيساً من عناصر لإدارة الاستراتيجية، والرقابة لا تستهدف بالدرجة الأولى رصد الأخطاء، أو التجاوزات أو

الانحرافات، وإنما تهدف أساساً إلى التأكد من صحة التفكير ودقة التخطيط وكفاءة التنفيذ ، و عملية الرقابة على تطبيق الخطة الاستراتيجية، وكما ذكر أبو بكر ولتقييم مدى دقة التنبؤات التي تحتويها الخطط، ويتطلب ذلك مقارنة النتائج الفعلية بالأهداف المتوقعة من تطبيق الاستراتيجية وبالتالي اكتشاف الانحرافات سواء كانت في التصميم، أو في تطبيق الاستراتيجية[34].

ثالثاً: التنافسية العالمية

مفهوم التنافسية العالمية:

يعتبر مفهوم التنافسية ثورة حقيقة في عالم إدارة الأعمال على المستوى الأكاديمي والعلمي, فأكاديميا لم يعد ينظر للإدارة كعبء داخلي أو كمواجهة وقتية مع مشاكل ليست ذات بعد استراتيجي, ولكن أصبح ينظر للإدارة كعملية ديناميكية ومستمرة تستهدف معالجة الكثير من المشكلات الداخلية والخارجية لتحقيق التفوق والتميز للمؤسسة على المنافسين والموردين والمشترين وغيرهم[35]، وبسبب ديناميكية التغير المستمر لمفهوم التنافسية ارتبط مفهوم التنافسية مع عدة مفاهيم أخرى, من بينها التنمية الاقتصادية وازدهار الدول, ففي بداية السبعينات كانت ترتبط بالتجارة الخارجية, ثم بالسياسة الصناعية خلال سنوات الثمانينات، أما في سنوات التسعينيات فارتبطت بالسياسة التكنولوجية للدول, وحاليا ارتبطت مفهومها بتنافسية الدول مما يعني مدى قدرتها على رفع مستويات معيشة مواطنيها [36](الطيب,2005, 65).

ومن أهم تعريفات التنافسية العالمية:

- **تعريف التنافسية العالمية حسب قطاع النشاط:** تعني التنافسية لقطاع ما قدرة المؤسسات المنتمية لنفس القطاع الصناعي مثلا في دولة ما على تحقيق نجاح مستمر في الأسواق العالمية دون الاعتماد على الدعم والحماية الحكومية، وهذا ما يؤدي إلى تميز تلك الدولة في هذه الصناعة (عدنان, 2001, 4).
- **تعريف التنافسية العالمية حسب المؤسسات:** يتمحور تعريف التنافسية للمؤسسات حول قدرتها على تلبية رغبات المستهلكين المختلفة, وذلك بتوفير سلع وخدمات ذات نوعية جيدة تستطيع من خلالها النفاذ إلى الأسواق العالمية[36].
- **تعريف التنافسية العالمية على مستوى دول العالم** أهتم الكتاب والاقتصاديون وكذا المنظمات والهيئات الدولية بتعريف التنافسية على مستوى الدول أكثر من تعريفها على مستوى المؤسسات وقطاع النشاط[37]، لذلك نجد أن هناك العديد من التعريفات تختلف حسب الزاوية التي ترى منها التنافسية ومن أهم هذه التعريفات.
- **تعريف المجلس الأمريكي للتنافسية العالمية للتنافسية العالمية:** هي "قدرة الدولة على إنتاج سلع وخدمات تنافس بها في الأسواق العالمية، وفي نفس الوقت تحقق مستويات معيشة مطردة في الأجل الطويل" [38].
- **تعريف المجلس الأوربي ببرشلونة للتنافسية العالمية:** "القدرة على التحسين الدائم لمستوى المعيشة للمواطنين وتوفير مستوى تشغيل عالي وتماسك اجتماعي، وهي تغطي مجال واسع وتخص كل السياسة الاقتصادية" [39]
- **تعريف منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OCDE) للتنافسية العالمية:** هي "المدى الذي من خلاله تنتج الدولة وفي ظل شروط السوق الحرة والعادلة, منتجات وخدمات تنافس في الأسواق العالمية, وفي نفس الوقت يتم تحقيق زيادة الدخل الحقيقي لأفرادها في الأجل الطويل" [40].

من التعريفات السابقة يتضح أن:

- ارتباط مفهوم التنافسية مع عدة مفاهيم مثل: السياسة الصناعية, التجارة الخارجية, السياسة التكنولوجية للدول، وحاليا ارتبط مفهوم التنافسية بمدى قدرة الدول على رفع مستويات معيشة مواطنيها [41].
- قد ينظر إلى التنافسية من وجهة نظر جزئية تقوم على أساس تحقيق التنافسية لمؤسسة ما تعمل ضمن مجال محدد, وقد ينظر إليها من وجهة نظر كلية تعتمد على تحقيق التنافسية العالمية على مستوى الدولة مقارنة مع بقية الدول [42].
- تقدم التنافسية العالمية منافع عديدة مثل: إنتاج سلع وخدمات تنافس بها عالميا, توفير مستوى تشغيل عالٍ, تماسك اجتماعي، التحسين الدائم لمستوى معيشة المواطنين, تحقيق زيادة الدخل الحقيقي لأفرادها في الأجل الطويل. بمعنى تسعى التنافسية لتحقيق رضا المستفيدين.

رابعا: استراتيجيات تحقيق التنافسية

أولا: اقترح Porter ثلاث استراتيجيات عامة يمكن أن تحقق للمؤسسات ميزة تنافسية مؤكدة وهذه الاستراتيجيات هي استراتيجية قلة التكاليف, استراتيجية التمييز , استراتيجية التركيز [43].

ثانيا: أن تحقيق المؤسسات للتنافسية يمكن أن يتم بإحدى الوسائل التالية: الكفاءة المتوقعة, الجودة المتفوقة, الإبداع والتفوق, الاستجابة المتفوقة للزبائن[44].

واستنادا إلى التعريفات والاستراتيجيات الآنفة الذكر يتبين أن استراتيجيات تحقيق التنافسية تتضمن متغيرات ورد ذكرها في تقرير التنافسية العالمي والتي تعمل على زيادة قدرة المؤسسات على تحقيق التنافسية العالمية, ومن بين تلك المتغيرات : التركيز التميز, التكلفة, الكفاءة, الجودة, الإبداع, الاستجابة المتفوقة للزبائن.

متغيرات التنافسية العالمية **التركيز, التميز, التكلفة, الكفاءة, الجودة,** **الإبداع, الاستجابة المتفوقة للزبائن**	**مؤسسة تنافسية عالمية**

خامساً: تقرير التنافسية العالمي

يقوم المنتدى الاقتصادي العالمي في جنيف بدراسة سنوية شاملة منذ عام (1979) بالتعاون مع شبكة من المؤسسات الشريكة (معاهد أبحاث رائدة ومنظمات اقتصادية) في الدول التي تشملها الدراسة لتعطي تقريرا تنافسيا عالميا يصنف تلك الدول .

وحيث يستند تصنيف تقرير التنافسية العالمي على مؤشر التنافسية العالمي الذي طوره البروفيسور (خافير سلاى مارتن) لصالح المنتدى الاقتصادي العالمي عام (2004) ويتضمن المؤشر (12) محورا تنافسيا وهي (المؤسسات, البنية التحتية, بيئة الاقتصاد الكلي, الصحة والتعليم الأساسي, التعليم العالي والتدريب, كفاءة السوق, كفاءة سوق العمل, تطور الأسواق المالية, الجاهزية التكنولوجية, حجم السوق, مدى تطور بيئة الأعمال, الابداع). وبذلك يقدم هذا التقرير صورة شاملة لمشهد التنافسية في دول العالم في جميع مراحل تطورها . حيث يتم حساب التصنيف العالمي للدول اعتمادا على بيانات متاحة للجمهور, واستطلاع رأي الرؤساء التنفيذيين[45].

المراحل التي تمر بها محركات نمو التنافسية العالمية:

المجموعات الرئيسة لمحاور التنافسية العالمية	مراحل نمو التنافسية العالمية
<u>المتطلبات الأساسية</u> **المؤسسات** **البنية التحتية** **بيئة الاقتصاد الكلي** **الصحة والتعليم الأساسي**	**مرحلة النمو المعتمدة على (عوامل التنافسية)**
<u>محفزات الكفاءة</u> **التعليم العالي والتدريب** **كفاءة السوق** **كفاءة سوق العمل** **تطور الأسواق المالية** **الجاهزية التكنولوجية** **حجم السوق**	**مرحلة النمو المعتمدة على (كفاءة التنافسية)**
<u>عوامل الابتكار والتطوير</u> **مدى تطور بيئة الأعمال** **الإبداع**	**مرحلة النمو المعتمدة على (إبداع التنافسية)**

المحاور الرئيسة للتنافسية العالمية

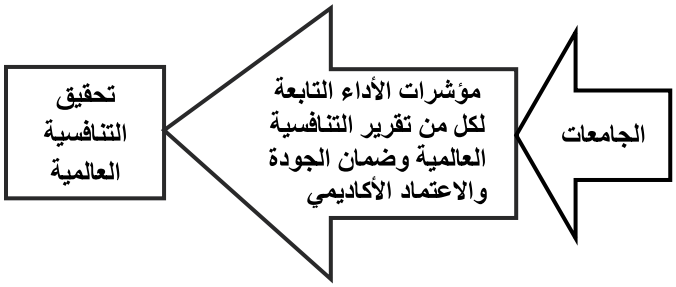
تصنف المحاور الرئيسة للتنافسية العالمية كما وردت في تقرير التنافسية العالمي لعام (2012/2011)[46] إلى ثلاثة مجموعات رئيسة وهي : المتطلبات الأساسية, محفزات الكفاءة, عوامل الابداع والتطور.

المتطلبات الأساسية	محفزات الكفاءة	عوامل الابداع والتطور
المؤسسات	1 التعليم العالي والتدريب	مدى تطور بيئة الأعمال
البنية التحتية	2 كفاءة السوق	الابداع
بيئة الاقتصاد الكلي	3 كفاءة سوق العمل	
الصحة والتعليم الأساسي	4 تطور الأسواق المالية	
	5 الجاهزية التكنولوجية	
	6 حجم السوق	

وفي حالة تطبيق هيئة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤشرات الأداء التي اعتمدتها الدولة بشكل فعلي في قياس أداء الجامعات سيؤدي ذلك إلى تحقيق تنافسية عالمية مستمرة لكل من الجامعات والدولة معا.

المؤسسات الجامعية والتنافسية العالمية:

عند النظر في تعريف الجودة بأنها "عملية مطابقة مجموعة من معايير الجودة بشكل مستمر لإرضاء المستهلك والمنتج وجميع المستفيدين" [47] ومقارنته بالتعريف الإجرائي للتنافسية العالمية في المؤسسات الجامعية " قدرة الجامعة على تلبية رغبات المستفيدين المختلفة, وذلك بتوفير مخرجات وخدمات ذات نوعية جيدة تستطيع من خلالها النفاذ إلى العالمية", نجد أن كلا التعريفان يتفقان في العمل على إرضاء الفرد بشكل مستمر، ويدل ذلك على أنه في حالة تفعيل الجامعة استراتيجيات متكاملة تجمع ما بين متغيرات البيئة مثل : مؤشرات الأداء الرئيسة التابعة لكل من التنافسية العالمية وضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي سيؤدي ذلك إلى تطوير المؤسسات التعليمية وتعزيز قدراتها لتحقيق منافسة عالمية مستمرة.



خامساً: المحاور الرئيسة لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي المؤسسي

ارتأت الكثير من الدول العربية والغربية إلى الاعتماد على آلية للحفاظ على الجودة ومن أجل ذلك أنشئت هيئات سمي بعضها هيئة اعتماد (Accreditation) والبعض الآخر سمي هيئة تقييم (Evaluation)[48] وتوجد هيئات جمعت بين الاعتماد والتقييم مثل الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية[49] كما توجد هيئات استعاضت عن تلك المسميات بمسمى مختلف مثل هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب في البحرين[50] .

سادساً: معايير ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي في الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية[51].

.الرسالة والأهداف	7.المرافق والتجهيزات
2.السلطة والإدارة	8.التخطيط والإدارة المالية
3.إدارة ضمان الجودة وتحسينها	9.عمليات التوظيف
4.التعليم والتعلم	10.البحث العلمي
5.إدارة شؤون الطلبة	11 . العلاقة مع المجتمع.
6.مصادر التعلم	

ولكي تزداد قدرة مؤسسات التعليم العالي على التنافسية العالمية يأتي دور هيئة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في إلقاء نظرة شاملة متوازنة تحقق مصلحة (الفرد , المؤسسة , المجتمع , الدولة) كما ورد في تعريفات التنافسية العالمية ويتم ذلك من خلال الربط بين رسالة هذه المؤسسات وأهدافها بمتغيرات وعوامل تميز أدائها كالمحاور الرئيسة الواردة في تقرير التنافسية العالمي وهي : (المؤسسات , البنية التحتية , بيئة الاقتصاد الكلي , الصحة والتعليم الأساسي , التعليم العالي والتدريب , كفاء السوق , كفاءة سوق العمل , حجم السوق , تطور الأسواق المالية , الجاهزية التقنية , تطور بيئة العمل , الابداع).

سابعاً: الموقف الراهن للجامعات السعودية في تخطيطها الاستراتيجي:

الجامعات السعودية هي جزء من الجامعات العربية وقد أشار النجار[42] إلى الوضع الراهن للجامعات العربية أنها لازالت ذات معدلات أداء منخفض مقارنة بالجامعات الأجنبية حيث تشير الإحصاءات الدولية أن الجامعات العربية خارج اكبر 500 جامعة في العالم على أسس مجموعة من المعايير الدولية ومنها أعداد الأبحاث المنشورة عن طريق أعضاء هيئة التدريس، وميزانية الأبحاث في السنة ,ونسبة عدد الطلاب لكل عضو هيئة التدريس، ودرجة التزام الجامعات بإدارة الجودة الشاملة والمواصفات الدولية ISO .

ثامناً: متغيرات البيئة المؤثرة في تنافسية الجامعات:

مما سبق يمكن تلخيص بعض متغيرات البيئة التي تؤثر في تنافسية الجامعات كما يلي:

1. رفع كفاءة مخرجات التعليم العالي من خلال الربط بين جودة التعليم العالي وجودة التعليم في المراحل المدرسية (الثانوية , المتوسطة , الابتدائية) بحيث تصبح هذه المراحل تأسيس لمعارف ومهارات محددة بدقة , بينما يصبح التعليم العالي مرحلة تطبيق عملي لهذه المعارف وتنمية هذه المهارات عن طريق التدريب العملي في الشركات والمصانع المحلية . حيث يعتبر التعليم العالي والتدريب من المحاور الرئيسة لتقرير التنافسية العالمي . كما تعتبر المرحلة الثانوية من ضمن مراحل التعليم العالي في هذا التقرير .
2. ربط خطة التعليم العالي بمتطلبات التنمية الوطنية .
3. ربط خطة التعليم العالي بمتطلبات التنمية الوطنية وباحتياجات المجتمع مثل : (البطالة ومتطلبات سوق العمل , رفع كفاءة الطلبة في الجانب المهاري , التوعية الصحية بالأوبئة المزمنة , الأمراض المعدية الخطيرة , محو الأمية) كما ورد ذلك في تقرير التنافسية العالمي لعام (2011/ 2012).
4. ربط خطة التعليم العالي بالسياق العالمي مثل:

المحاور الرئيسة لتقرير التنافسية العالمي، مؤشرات أداء المؤسسات الواردة، مؤشرات قياس جودة التعليم العالي والتدريب، عقد مقارنات مع جامعات معترف بها دوليا أو عقد شراكات معها لتقديم خدمات معينة .

تاسعاً: تجربة المملكة العربية السعودية في مجال الجودة والاعتماد

أشار مجيد والزيادات إلى تجربة السعودية في مجال الجودة والاعتماد كما يلي[53]:

في بداية الأمر كانت تطبيقات الجودة تنطلق من مبادرة لبعض الكليات أو الأقسام داخل المؤسسات التعليمية لتطبيق معايير الجودة في البرامج العلمية التي تقدمها . ففي الثمانينات قامت بعض الجامعات الحكومية في المملكة بإدخال أنظمة ضمان الجودة لبعض البرامج وذلك بالاتفاق مع هيئات اعتماد دولية لاعتماد برامج في مجالات مهنية رئيسة كالبرامج الهندسية وبرامج الحاسب الآلي باعتمادها من الهيئة الأمريكية للاعتماد الأكاديمي (Accreditation ABET (Bord for engineering and Technonogy كما في جامعتي الملك سعود والملك فهد للبترول والمعادن . وفي منتصف التسعينات قامت بعض الجامعات بإنشاء مركز للجودة كما في جامعة الملك عبدالعزيز ثم تم تطوير بعض هذه المراكز لتصبح عمادة للتطوير الأكاديمي كما في جامعة الملك فهد للبترول والمعادن . ولضمان تحقيق الجودة في مخرجات البرامج التعليمية , قامت بعض الجامعات بوضع اختبارات للقبول لضمان جودة في المدخلات ابتداء كما في جامعة الملك فيصل وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن . إن معظم الجامعات بالمملكة تستخدم استبانات تقويم للمقررات والأساتذة تملء من قبل الطلاب في نهاية الفصل الدراسي ولكن نسبة الاستفادة من نتائج هذه الاستبانات محدودة نظرا لغياب نظام الجودة المتكامل , بشكل عام لم يكن هناك نظام متكامل للجودة بل كانت هناك مبادرات واجتهادات في تطبيق معايير الجودة تختلف من جامعة إلى أخرى ومن مؤسسة إلى أخرى.

في مطلع الألفية الثانية تبنت المملكة استراتيجية لإجراء عملية تطوير شاملة لنظام التعليم العالي من خلال تنفيذ عدة مشاريع (أساسية) منها:

1. المركز الوطني للقياس والتقويم: وتولى تصميم وتنفيذ الاختبارات لقياس قدرات الطلبة ومهاراتهم واتجاهاتهم, وتصميم وتنفيذ اختبارات لقياس التحصيل العلمي لدى الطلبة وتكون هذه الاختبارات موحدة التخصصات التي تدخل تحت نوعية محددة. حيث استخدمت هذه الاختبارات كأحد المعايير في قبول الطلبة في التخصصات التي يرغبون في دراستها.

2. الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي: تأسست الهيئة الوطنية كمبادرة مهمة لمساندة التحسينات في جودة التعليم العالي فوق الثانوي, وهي هيئة مستقلة تتبع المجلس الأعلى للتعليم, إلا أنها تعمل بالتعاون مع الوزارات والجهات الأخرى المسؤولة عن إدارة مؤسسات التعليم العالي فوق الثانوي والإشراف عليها. وتتمتع هذه الهيئة بالشخصية المعنوية والاستقلال الإداري والمالي تحت اشراف مجلس التعليم العالي فوق الثانوي عدا التعليم العسكري لإمكانية الارتقاء بجودة التعليم العالي الخاص والحكومي, وضمان الوضوح والشفافية وتوفير معايير مقننة للأداء الأكاديمي.

كما أشار مجيد والزيادات إلى العديد من النتائج الباهرة التي أمكن التوصل إليها من قبل لجان وفرق عمل الجودة الشاملة بعد عامين كاملين من العمل المتواصل, وكان من أهم تلك النتائج ما يلي:

1.تأهل كلية الهندسة وحصولها على الاعتماد الأكاديمي لكافة برامجها من قبل الهيئة الأمريكية للاعتماد الأكاديمي للبرامج الهندسية والتقنية ABET(Accreditation Bord for engineering and Technonogy) وقد تضمنت معايير الاعتماد الأكاديمي عددا من العناصر شملت (أعضاء هيئة التدريس, الخطة الدراسية, الطلبة, الإدارة, التسهيلات).

2. اختصار العديد من الخطوات الإجرائية لعدد كبير من من العمليات المرتبطة بالنواحي الأكاديمية والإدارية والفنية مثل: إجراءات الترقية العلمية, التعيين (أعضاء هيئة تدريس) الابتعاث, متابعة المبتعثين وحل مشاكلهم. إلخ.

3. تطوير الخطط الدراسية لمعظم الكليات واعتماد مناهج جديدة تتفق مع احتياجات المجتمع وخطط التنمية ومطابقة لمعايير الجودة.

4. افتتاح عدد من الكليات والأقسام العلمية الجديدة من منطلق رؤية جديدة للجامعة للآفاق المستقبلية.

5. تطوير العديد من الخدمات المقدمة لمنسوبي الجامعة.

6. الانفتاح على المجتمع وإيجاد صيغة للتكامل مع مختلف مؤسسات القطاع الحكومي والأهلي, وتكوين هيئات استشارية للكليات يتكون أعضاؤها من رجال من القطاع الجامعي والأهلي ومن الكتاب المتميزين من أصحاب المهن المرموقين في مجالاتهم, والتي لها صلة وثيقة بتخصصات الكليات, بهدف أن تتعاون الهيئة الاستشارية مع الكلية في التعريف بالمهارات المطلوبة في الطالب والمساهمة في صقل هذه المهارات ومن ثم العمل على تدريب الخريج وتوظيفه.

7. استحداث منصب وكيل كلية/ عمادة لشؤون الجودة والتطوير لتفعيل تطبيق إدارة الجودة الشاملة في قطاعات الجامعة ومتابعة التطوير عن كثب.

8. انطلاق عمليات التطوير في كليات الجامعة من خلال لجان وفرق عمل الجودة ليشمل كافة المجالات المرتبطة بالعملية التعليمية[54] .

أما أهم المؤشرات التي أشار إليها مجيد والزيادات كما حددها المجلس السعودي لجودة الأداء الجامعي بما يأتي:

– الطلبة (وتشمل اختيار الطلبة, كثافة الفصل, كلفة الطالب, الدافعية والاستعداد, خدمات الطلبة, نسبة الرسوب والتسرب, مستوى الخريجين, نسبة المسجلين إلى المتخرجين).

– أعضاء هيئة التدريس (حجم المدرسين, كفايتهم العددية, مستوى التدريب على مستجدات المناهج مستوى الإعداد والتطوير, المساهمة في خدمة المجتمع, مدى احترام الطلبة وتقديرهم إمكانياتهم).

– الإدارة (الالتزام بمعايير الجودة, طرق اختيار الإداريين وتدريبهم, ممارسات العملية الإدارية, العلاقات الإنسانية والروح المعنوية للعاملين ومشاريع خدمة المجتمع وصيانة وتطوير المباني, التفاعل مع أفراد المجتمع المحلي والاستفادة من إمكانياته)

– الإمكانيات المادية (مرونة المباني ومراعاة الشروط الهندسية, مدى استفادة أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة من المكتبة والمعامل والورش وخدمات الإنترنت وقواعد المعلومات واستخدام التكنولوجيا, ومدى توافر الملاعب للممارسة الأنشطة الرياضية وحجم المبنى وقابليته للاستيعاب, ونصيب الطالب من مساحة المبنى وكثافة الفصل الدراسي).

– المناهج الدراسية (مدى ملائمة المناهج لمتطلبات سوق العمل ولبيئة الطالب وقدرتها على استيعاب متغيرات العصر وتنميتها للتفكير الناقد العلمي وقدرتها في مساعدة الطلبة

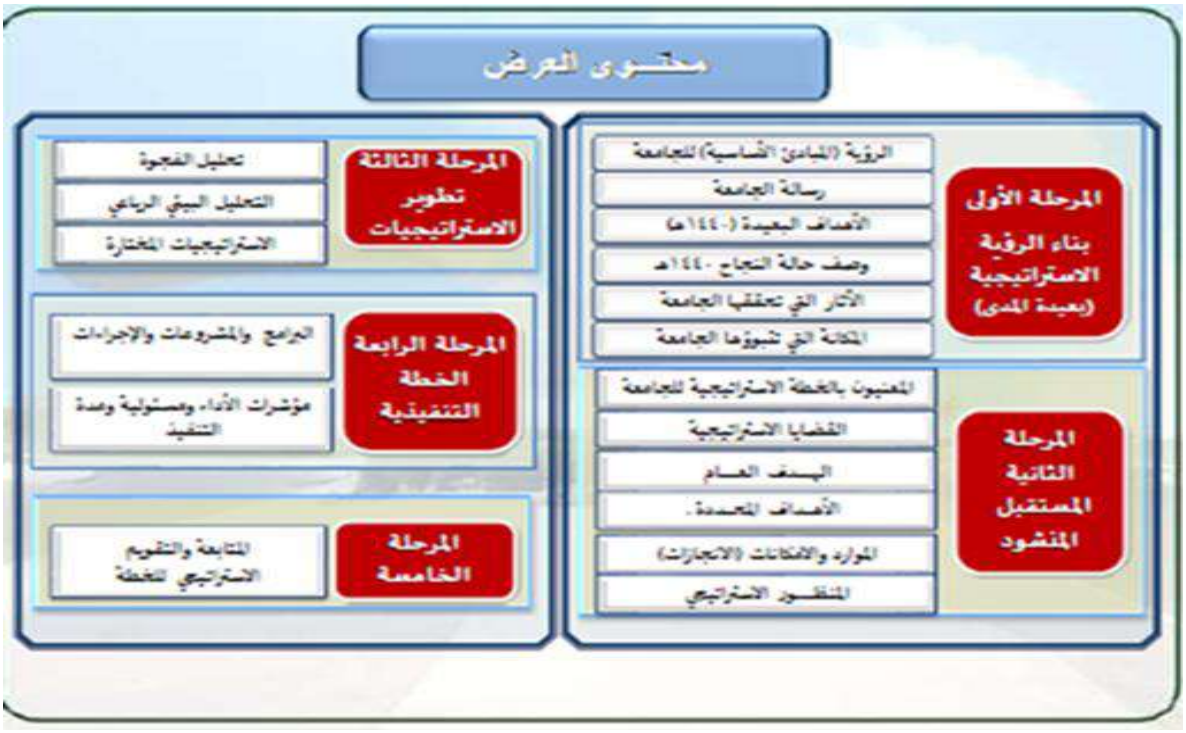
علـى حـل مشـاكلهم وقـدرتها علـى تنميـة روح الـولاء والانتمـاء للوطن[55] .

عاشراً: بعض تجارب الجامعات السعودية في التخطيط الاستراتيجي لرفع القدرة التنافسية

شهدت السنوات الأخيرة حركة متسارعة في الجامعات السعودية في عملية التخطيط الاستراتيجي رغبة منها في اللحاق بالمنظمات التعليمية العالمية عن طريق تحقيق الجودة الشاملة والحصول على الاعتماد المؤسسي، لرفع القدرة التنافسية للجامعات، وهذه بعض الخطط الاستراتيجية لبعض الجامعات السعودية والتي توضح صورة التخطيط الاستراتيجي فيها وفق المعايير العالمية للتخطيط الاستراتيجي:

جامعة الملك فيصل

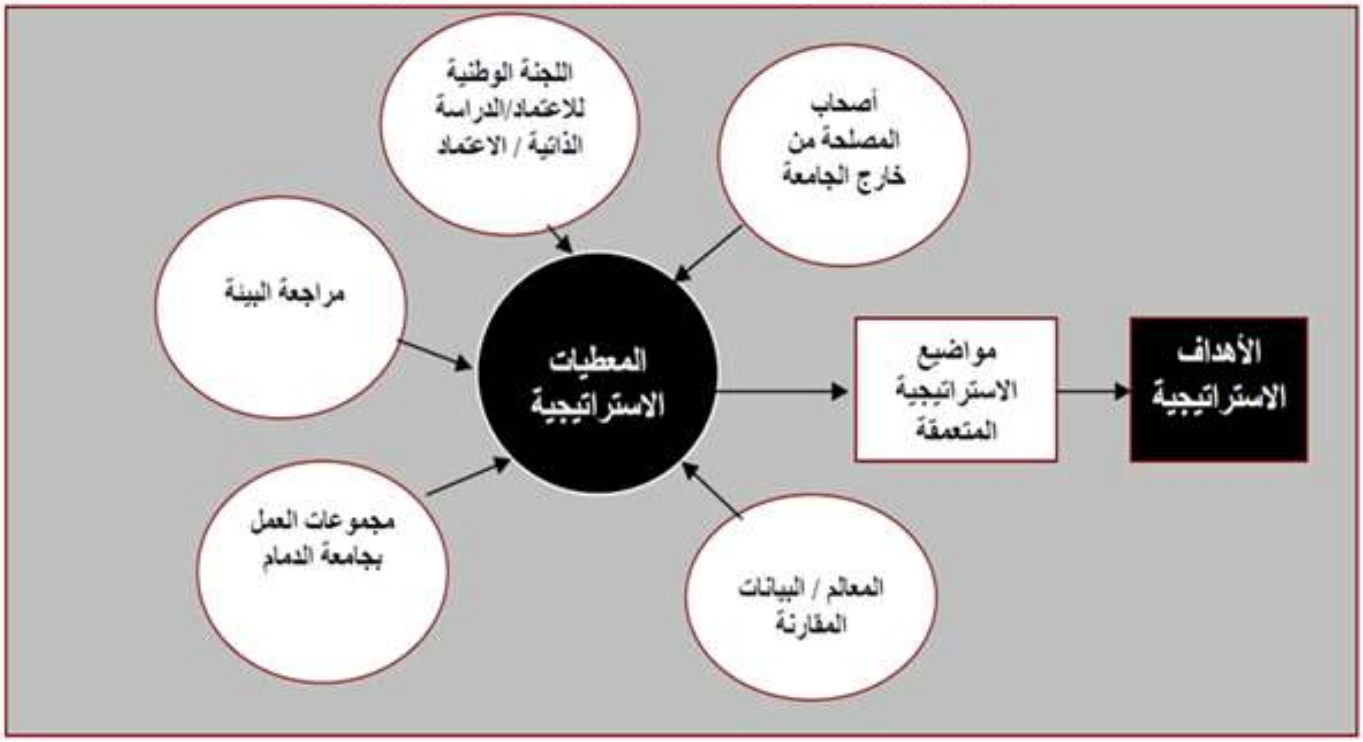
جامعة الملك عبد العزيز



جامعة أم القرى

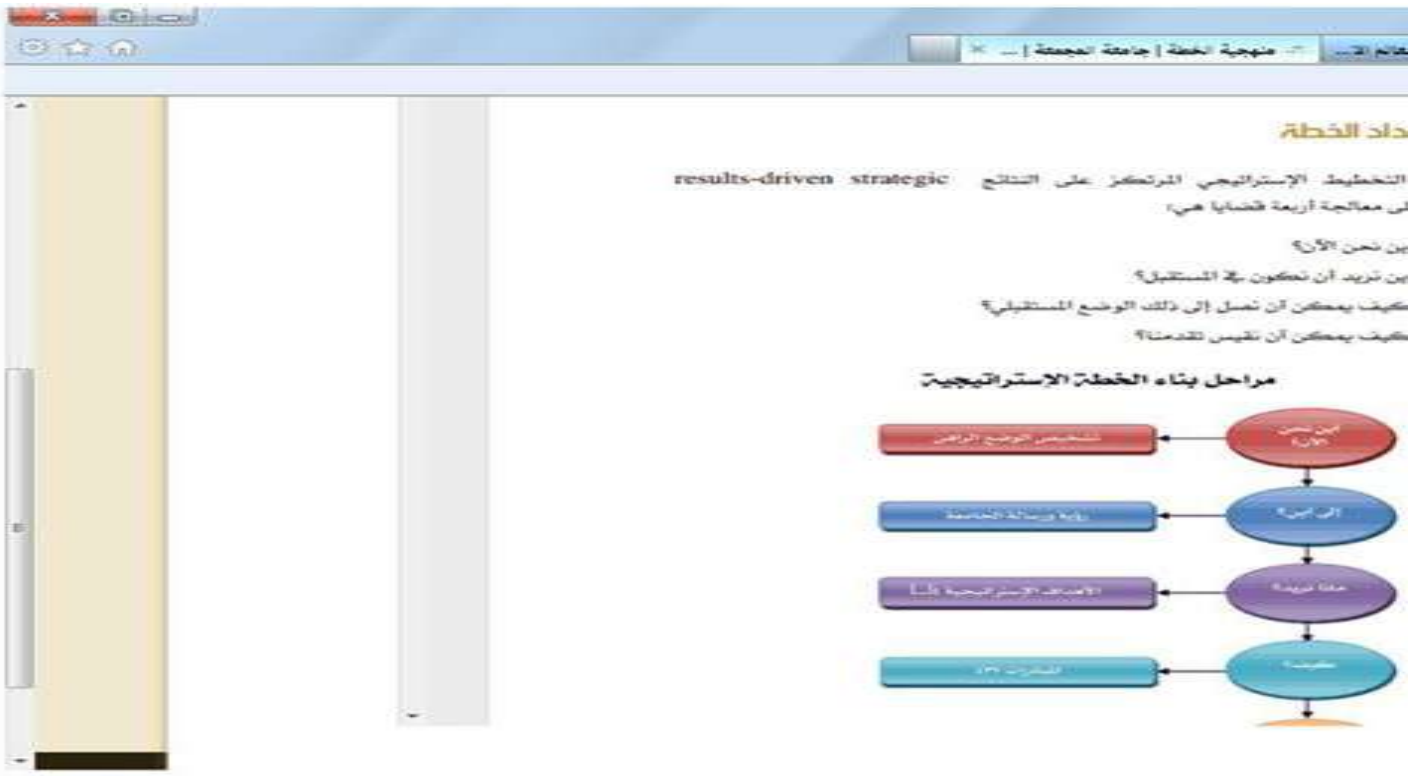
جامعة الدمام

الشكل رقم (٩) إطار الاستراتيجية المتعمقة وتعريف الأهداف الاستراتيجية .



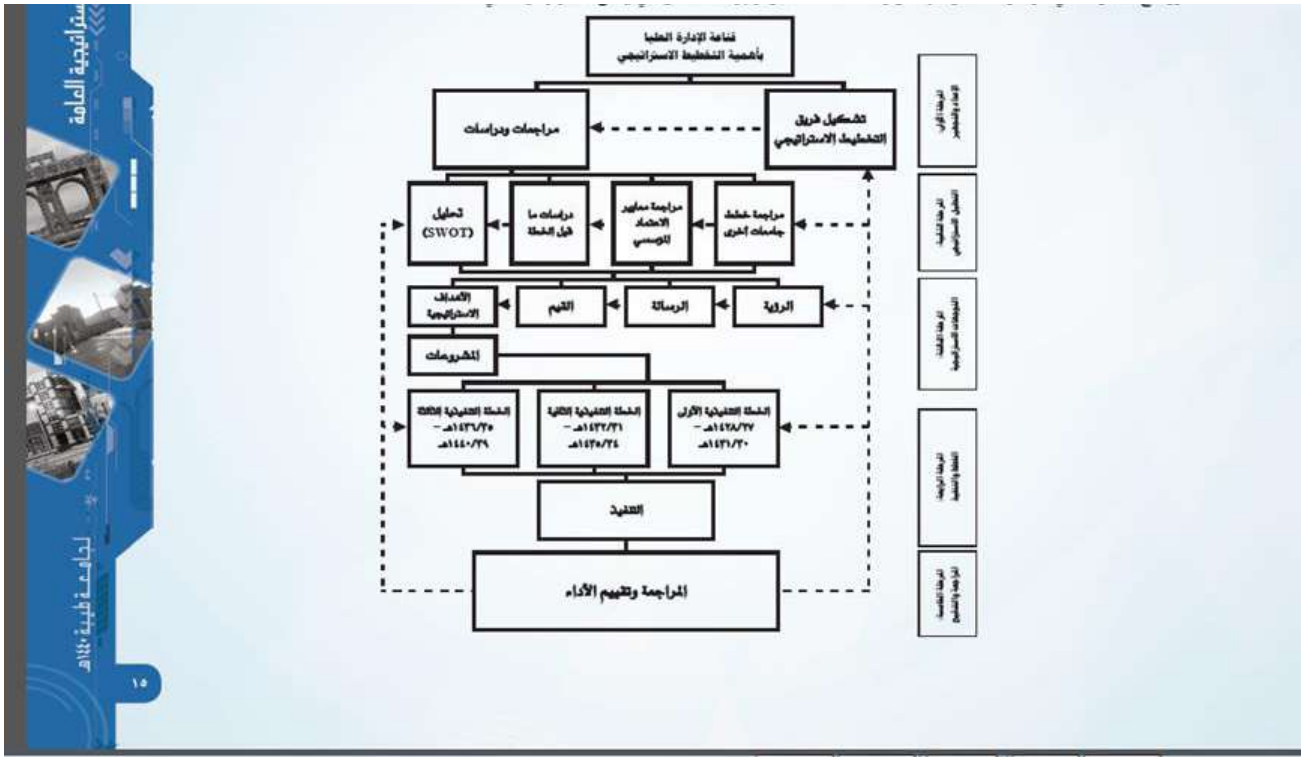
جامعة القصيم

جامعة المجمعة



جامعة الملك سعود

جامعة طيبة



من الواضح أن نماذج الجامعات التي تم عرضها تسعى الي خلق ثقافة التميز في بيئتها من خلال الخطط الاستراتيجية لها والتي بدأت في العمل بها .وتشير خطة آفاق :"التجارب الناجحة والتحديات" . التي جاءت تنفيذاً للأمر السامي لإعداد خطة استراتيجية طويلة المدى للتعليم الجامعي تمتد لـ25 عاماً . والتي ركزت على الوضوح وإمكانية التطبيق، وتحقيق التوازن في التوسع، والجودة، والتنوع المتكامل بين مؤسسات التعليم العالي . والجامعات تحقق خطوات متسارعة نحو التنافسية العالمية. وهذا ما تسعى اليه الجامعات السعودية من خلال التخطيط والموائمة للوصول الى تحقيق المصلحة العامة لخدمة المجتمع عن طريق التكامل بين جميع قطاعات الجامعية بما فيها مواردها المادية والبشرية.

الحادي عشر: التوصيات:

1.إجراء مراجعة دورية بشكل سنوي للخطة الاستراتيجية والتأكد من مدى تحقق أهداف الخطة للعام الواحد من خلال النماذج الخاصة بتحديد الانحرافات وسبل معالجتها، واتخاذ الإجراءات التصحيحية من خلال الخطط البديلة.

2 . توصي الباحثة أن تولي الجامعات أهمية في بناء فرق العمل داخل الجامعة كضمانة أساسية لتحقيق التميز ، وتدريب القادة على بناء الفرق وإدارتها بالشكل الذي يؤدي إلى تحقيق التميز داخل القطاعات.

3 . أن تتبنى الجامعات مشروع الشراكات مع الجامعات ذات السمعة العالمية واختيار برامج تدريبية مكثفة تتصل بمواضيعها بالمواضيع المختلفة التي وضعتها الجامعة ضمن خططها، لتعزيز قدرات مواردها البشرية لتحقيق التميز في الجامعة نحو الممارسات العملية الناجحة والتي تسير نحو تسخير المهارات والقدرات الفردية في تحقيق الأهداف الموضوعة والنتائج المرجوة على طريق التميز.

4 . على الجامعة وضع دليل سياسات واضح، وموثق، ومعلن، يتضمن مجالات العمل المختلفة وذلك لضمان توحيد تنفيذ الأعمال وفق رؤية موحدة لتوجهاتها وسياساتها.

5 . العمل على إحداث تكامل في قو اعد البيانات بحيث تغطي جميع أنشطة الجامعة وتوثقها، من أجل دعم اتخاذ القرار بطريقة صحيحة من قبل الإدارة العليا.

6 . توصي الباحثة أن تسعى الجامعات إلى تطبيق أسلوب مرن وتدريجي في التحول المالي للتمويل الذاتي، واعادة صياغة السياسات كلما دعت الحاجة لذلك . وهذا تجاوباً مع تغيرات الظروف الدولية في تحقيق التنافسية العالمية.

المراجع:

1. ميا، علي ، وآخرون، (٢٠٠٧) الادارة الاستراتيجية وأثرها فى رفع أداء منظمات الأعمال، مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية – سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد (٢٩) العدد (١)،
2. السلمي, علي (2002), الإدارة بالمعرفة, القاهرة, دار قباء للطباعة والنشر. ص7
3. رزيق, كمال (2009), نماذج عربية لتحقيق التميز في الأداء الحكومي, المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية " نحو أداء متميز في القطاع الحكومي" , معهد الإدارة العامة, الرياض، ص22-27.
4. مشروع الملك عبدالله
5. ماهر, أحمد (2009), دليل المديرين إلى: التخطيط الاستراتيجي , الدار الجامعية للنشر, الطبعة الأولى, الإسكندرية, مصر. ص 17
6. إدريس, ثابت، والمرسى, جمال الدين. (2002). الإدارة الاستراتيجية (مفاهيم ونماذج تطبيقية), الدار الجامعية, القاهرة، ص44.
7. Geneva,1999,P2
8. العارف , نادية (2002م) الإدارة الاستراتيجية، إدارة الألفية الثالثة ، الإسكندرية: الدار الجامعية،56.
9. الفرا، ماجد(2005)، دورة تدريبية في التخطيط الاستراتيجي، الجامعة الإسلامية، غزة.
10. النجار, فريد راغب (2009), التخطيط الاستراتيجي والمدير العربي "آليات استشراف المستقبل عام 2050" , الدار الجامعية للنشر, الطبعة الأولى, الإسكندرية, مصر، ص32.
11. الحمالي, راشد محمد (1429), التقويم والاعتماد أداة لضمان الجودة في الجامعات الإسلامية ، مؤتمر الجودة والاعتماد في الجامعات الإسلامية ،جامعة أم القرى مكة المكرمة .
12. Strategic Planning Wikipedia(2014), The free Encyclopedia:14/11/2014: Available at: http://ar.wikipedia.org/wiki
13. ثابت، أدريس (2002)، التفكير الاستراتيجي والإدارة الاستراتيجية ، المنظمة العربية للتنمية الإدارية: القاهرة، ص44.
14. مرجع سابق.
15. الحوسني، محمد بن شامس (2009م) درجة تطبيق مراحل عملية التخطيط الاستراتيجي في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، مجلة دراسات العلوم التربوية ، المجلد 36.
16. غنيم، عثمان (2001), التخطيط أسس ومبادئ عامة ، الطبعة الثانية، عمان, دار رضا للنشر والتوزيع.
17. أبودولة، جمال، وصالحيه، لؤي (2005م) تقييم مستوى ممارسة التخطيط الاستراتيجي في إدارة الموارد البشرية: دراسة مقارنة بين منظمات القطاعين العام والخاص الأردنية، المجلةالعربية للإدارة, المجلد 25 , العدد 1 .
18. الأغا، محمد (2005), محاضرات في التخطيط التربوي ، الجامعة الإسلامية, غزة, فلسطين.
19. المجمع العربي للمحاسبين القانونيين (2006)، بيان ممارسة التدقيق الدولي 1006، الصادر عن الاتحاد الدولي للمحاسبين، المجمع الدولي للمحاسبين القانونيين، عمان، ص 6.
20. الأغا، محمد (2005)، مرجع سابق، ص65.
21. حافظ، إجلال، ووهب، سوسن(2003)، أصول الإدارة، مدخل متكامل، ط1، جامعة عين شمس، مصر، ص 119.
22. غنيم، محمد(2001)، التخطيط أسس ومبادئ عامة، ط2، دار رضا للنشر والتوزيع، عمان، ص242.
23. ابو العينين، عبد الشافي محمد (1994), نحو نموذج فعال للإدارة الاستراتيجية , مجلة النهضة الإدارية، طنطا, أكاديمية السادات للعلوم الإدارية، ص 43-53.
24. Thompson, John, L,(2002), " Strategic Management: Awareness& Cbange", 3rd ED, international Publishing Co, U.K. P32.
25. الدوري، زكريا (2005), الإدارة الاستراتيجية مفاهيم وعمليات وحالات دراسية ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع, عمان, الأردن، ص 158.
26. إدريس, ثابت، والمرسى, جمال الدين. (2002). الإدارة الاستراتيجية (مفاهيم ونماذج تطبيقية), الدار الجامعية, القاهرة. ص38.
27. الفرا، ماجد(2005)، مرجع سابق، ص 8.
28. Kusnis, M, W, & Owen, D,(1996), " Harverd

8 Business School Press, Boston, Massachusetts, p150.

29 غنيمة، محمد متولي(2005)، التخطيط التربوي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان: الأردن، ص456 .

30 العبد، جلال(2003)، إدارة الأعمال مدخل اتخاذ القرارات وبناء المهارات، دار الجامعة الجديدة للنشر، مصر، ص 118.

31 غنيم، محمد(2005)، التخطيط التربوي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان: الأردن، ص 454.

32 العبد، جلال(2003)، مرجع سابق، ص 127.

33 مرسي، نبيل(2003)، الإدارة الاستراتيجية تكوين وتنفيذ استراتيجيات التنافس، دار الجامعة، مصر، ص 318.

34 أبو بكر، مصطفى(2001)، دليل المدير المعاصر والوظائف - الأدوار - المهارات - الصفات، الدار الجامعية للنشر، القاهرة، ص 6.

35 مجيد، سوسن شاكر والزيادات، محمد عواد (2008) الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي، الطبعة الأولى، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ص 63.

36 الطيب، دويس محمد (2005)، التنافسية ومؤشرات قياسها، المؤسسة العربية للتنمية الإدارية ، جامعة الدول العربية، القاهرة، مصر، ص56.

37 عدنان، وديع محمد (2001)، محددات القدرة التنافسية للأقطار العربية في الأسواق الدولية، بحوث ومناقشات . المعهد العربي للتخطيط ومعهد الاقتصاد الكمي، تونس، ص12.

38 World economic forum,"Worlc competitiveness report", Geneva, 1999, P2.

39 نفس المرجع السابق.

40 OCDE: Organisation de Cooperation et Developpement Economique.

41 الطيب، دويس محمد (2005)، مرجع سابق، ص65.

42 رزيق، كمال (2009)،نماذج عربية لتحقيق التميز في الأداء الحكومي، المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية "نحو أداء متميز في القطاع الحكومي"، معهد الإدارة العامة، الرياض، ص33.

43 الأيوبي، عمر سعيد (2010)، الاستراتيجية التنافسية أساليب تحليل الصناعات والمنافسين، ط1، أبوظبي، هيئة أبوظبي للثقافة والتراث(كلمة)، ص 79.

44 الشيخ، بدر (2004)، العلاقة بين نظم المعلومات والميزة التنافسية في قطاع الأدوية الأردني، دورية الإدارة العامة، مجلد (44)، العدد (3)، ص16.

45 تقرير التنافسية العالمية http://81.144.208.20:9090/pdf/2010/09/09-09/qec.pdf).

46 تقرير التنافسية العالمية (2012/2011) http://www3.weforum.org/docs/WEF_GCR_Report_2011-12.pdf

47 Belawati,Tian, & Zuhairi, Amin(2007): The Practice of Quality Assurance System in Open and Distance Learning: Acase Study at Universitas Terbuka, International Review of Research in Open and Distance Learning,V8, N1.

48 مجيد، سوسن شاكر والزيادات، محمد عواد (2008) الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي، الطبعة الأولى، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ص32.

49 الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد في المملكة العربية السعودية. www.ncaaa.org.sa

50 هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب في البحرين. www.qaa.edu.bh .

51 الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد في المملكة العربية السعودية. مرجع سابق.

52 النجار، فريد راغب (2009)، مرجع سابق، ص 24.

53 مجيد، سوسن شاكر والزيادات، محمد عواد (2008). مرجع سابق، ص 44.

54 المبعوث . محمد (2003) . تصور مقترح للتخطيط الاستراتيجي في إدارة مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية . مجلة التربية . العدد (8)، ص19.

55 العبادي ،محمد عيسى (2006)، التعليم العالي مابين التطور ومتطلبات الاعتماد والجودة، المؤتمر العربي الأول جودة الجامعات ومتطلبات الترخيص ونظم الاعتماد المؤسسة العربية للتنمية الإدارية وجامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، الشارقة، ص 22.

ضمان الجودة بين جودة الحياة والجودة الاجتماعية: قراءة فى المبادئ والنظريات السائدة

دكتور علي عبد الرازق جلبي
أستاذ علم الاجتماع – كلية الآداب – جامعة الإسكندرية – جمهورية مصر العربية
Alygalaby@Yahoo.com

ملخص:

حددت مشكلة البحث فى سؤال رئيسى: هل تفيد مراجعة النظريات السائدة ومفاهيم ضمان الجودة وجودة الحياة والجودة الاجتماعية فى إثراء مفهوم ضمان الجودة فى تنظيمات التعليم العالى وتمكننا من المفاضلة بين النظرية الجزئية والنظرية الكلية لقضايا ومشكلات ضمان الجودة هذه؟ وقد صيغت المشكلة فى عدة أهداف وتساؤلات فرعية منها إلى أى حد يمكن قبول التداخل بين هذه المفاهيم واستخدامها بالتبادل؟ وهل يمكن توظيف مفاهيم جودة الحياة والجودة الاجتماعية فى إثراء مفهوم ضمان الجودة، وإضافة معانى أخرى جديدة له؛ وهل هناك مايدعونا إلى إعادة النظر فى الاهتمام بضمان الجودة من خلال تبنى المنظور الكلى الذى يربط بين هذه المفهومات؟ واعتمد البحث على منهج إعادة تحليل نتائج الدراسات السابقة وبحوث وأدبيات الجودة، وعلى طريقة دراسة حالة بعض التجارب العربية لضمان الجودة. وانتهى البحث إلى عدة نتائج منها؛ قد ساعد ربط مفهوم ضمان الجودة مع مفاهيم جودة الحياة والجودة الاجتماعية على إثراء المفهوم وإضافة معايير موضوعية وذاتية نبهت إلى مجموعة معانى جديدة يمكن إضافتها إلى مفهوم ضمان الجودة. وأكدت النتائج صعوبة استخدام هذه المفاهيم بالتبادل، تجنباً للكثير من الخلط فى الأدبيات بين هذه المفهومات. وأوضحت النتائج أن تطبيق نظم الجودة فى بعض الجامعات العربية، كان له انعكاساته السلبية على جودة الحياة، وتراجع مشاركة أعضاء هيئة التدريس فى برامج ضمان الجودة، وأيضاً على الجودة الاجتماعية وعلى تعزيز التمكين الاجتماعى للمواطنين وتشكيل رأس مال ثقافى وبشرى ورأس مال معرفى ضرورى فى التحول إلى اقتصاد المعرفة.

الكلمات المفتاحية: *ضمان الجودة. جودة الحياة. الجودة الاجتماعية. الأنساق الاجتماعية. التنمية البشرية المستدامة. تسليع التعليم. إقتصاد المعرفة.*

مقدمة:

تكشف متابعة أدبيات الجودة على المستويات المحلية والعالمية، عن أن هناك نظريات متنوعة سائدة فى تفسير قضايا الجودة ومشكلاتها، ربما كان من بينها نظريات الأنساق الاجتماعية والتنمية البشرية المستدامة والمسئولية الاجتماعية للتنظيمات (تعليم وشركات وغيرها) والجودة الاجتماعية. وقد يلاحظ تعدد المفاهيم وثيقة الصلة بالجودة، وفى مقدمتها مفاهيم ضمان الجودة وجودة الحياة وجودة المجتمع. وقد يصادف القارئ لهذه الأدبيات بعض الخلط فى استخدام المفاهيم أو حتى فى استخدامها بالتبادل عند تناول مشكلات الجودة. ولاشك أن الاهتمام المتسارع بقضايا الجودة فى عدد كبير من الدول، وفر لنا حصيلة ثرية من التجارب المتنوعة، التى تحاول استثمار هذه النظريات، وقد يقوم بعضها على نظرية جزئية لقضايا الجودة، أو ينطلق بعضها الآخر من نظرة كلية للجودة ومشكلاتها. وفى هذا السياق تحددت مشكلة البحث فى سؤال رئيسى، **هل تفيد مراجعة النظريات السائدة ومفاهيم ضمان الجودة وجودة الحياة والجودة الاجتماعية، فى إثراء مفهوم ضمان الجودة فى تنظيمات التعليم العالى وتمكننا من المفاضلة بين النظرة الجزئية والنظرة الكلية لقضايا ومشكلات ضمان الجودة هذه؟**

والدراسة تهدف أولاً إلى تناول مفاهيم الجودة وخاصة مفاهيم ضمان الجودة وجودة الحياة والجودة الاجتماعية، وتحليل الخلفية التاريخية لكل مفهوم وتوضيح المقصود بكل منهما، وبيان الحدود التى تميز بينها على نحو قد يسهم فى تجنب الخلط بين هذه المفهومات، والوقوف على إمكانية التداخل فيما بينها **وإلى أى حد يمكن استخدامها بالتبادل؟**. ويتطرق التحليل إلى تناول الأسس النظرية التى ينطلق منها كل مفهوم والمتغيرات التى يستعين بها الباحثون فى استخدامهم لهذه المفهومات والبيانات وأساليب البحث ومستويات التحليل المتبعة فى كل منها، وإلى أى حد يقف مفهوم ضمان الجودة على مستوى التنظيم (كمؤسسات التعليم العالى) ويعبر مفهوم جودة الحياة عند مستوى الفرد، أما مفهوم الجودة الاجتماعية فهو يعبر عن مستوى المجتمع الأكبر، وثانياً **تهدف الدراسة** الحالية إلى توظيف مفهومات جودة الحياة والجودة الاجتماعية فى تأصيل **وإثراء موضوع ضمان الجودة** فى مؤسسات التعليم العالى (الجامعات والمعاهد) باعتبار ضمان الجودة بمثابة عمليات داخلية، ترتبط بمجموعة مدخلات ومخرجات النسق الاجتماعى المفتوح لهذه التنظيمات، وبيان إلى أى حد يتوقف ضمان جودة التعليم العالى على جودة الحياة من ناحية والجودة الاجتماعية من ناحية أخرى. **وهل هناك مبررات تدعونا إلى إعادة**

النظر فى الاهتمام بضمان جودة التعليم وتبنى المنظور الكلى الذى يربط بين ضمان الجودة وجودة الحياة والجودة الاجتماعية؟

وتستعين الدراسة فى تحقيق هذه الأهداف **أولاً:** بمنهج **إعادة التحليل،** من خلاك تفكيك وإعادة تركيب نتائج الدراسات السابقة وبحوث التراث والأدبيات ذات الصلة، **وثانياً: طريقة دراسة الحالة لبعض التجارب العربية لضمان الجودة؛** من خلال الاستفادة من دراسة تناولت ملامح التجربية المصرية لضمان الجودة والاعتماد فى التعليم العالى وأخرى أجريت حول تسليع التعليم والاستبعاد الاجتماعى فى مصر، **وثالثة:** اهتمت بالتعليم فى دبى من الكم إلى الجودة. وقد تم تقسيم الدراسة إلى خمسة مباحث؛ الأول ضمان الجودة: قراءة فى المفهوم والثانى جودة الحياة ومؤشراته الموضوعية والذاتية، والثالث من جودة الحياة إلى الجودة الاجتماعية، والرابع بعض التجارب العربية لضمان جودة التعليم العالى (مصر ودبى)، والأخير خاتمة؛ النتائج العامة وخيارات المستقبل.

المبحث الأول: ضمان الجودة؛ قراءة في المفهوم

أولاً: الخلفية التاريخية لضمان الجودة:

عندما بدأ الحرفيون فى صناعة الأدوات والمنتجات وطرحها فى الأسواق، أخذوا بمبدأ الجودة القائل " دع المشترى يعلم" واحتاجت المشاريع الهندسية المدنية الأولى إلى البناء وفق مواصفات، وكانت النقابات خلال العصور الوسطى هى المسئولة عن مراقبة جودة أعمال أعضائها، والحفاظ على المعايير شرطاً لعضوية النقابة. ثم بدأت حكومات المملكة المتحدة تهتم بمراقبة الجودة، وتعيين مشرفين لمراقبة جودة المنتج، فى مجال بناء وإصلاح السفن مثلاً. وفى بداية الثورة الصناعية، وتجميع أعداد كبيرة من العمال يؤدون واجبات متنوعة من العمل فى داخل المصنع، ثم تعيين رئيس للعمال لمراقبة جودة العمل. وعندما أصبحت عمليات التصنيع أكثر تعقيداً ونمى الإنتاج بالجملة، وظهرت مشكلات سوء التصنيع وأدخل نظام مراقبة الجودة، ثم ظهر شكل أكثر ملائمة لمراقبة الجودة، عرف بالمراقبة الإحصائية للجودة، حيث تسمح الأساليب الإحصائية بأخذ عينات من المنتجات لفحص جودتها والتحقق من بقائها عند المستوى المطلوب من الجودة والثقة.

وعندما دمرت الحرب العالمية الثانية الكثير من قدرات التصنيع لبلدان مثل اليابان، أرسلت الولايات المتحدة خبراء لها لإعادة بناء اليابان، وقد ساهم ذلك فى تطوير مفاهيم الجودة الحديثة، وتم توجيه صناعات الولايات المتحدة نحو نهج أكثر شمولاً للجودة، يضم مفهومات ضمان الجودة، ومراقبة الجودة وإدارة الجودة، وتحسين الجودة، وأصبح من المعتاد استخدام الاستشاريين والفنيين عند إدخال أساليب وممارسات جودة جديدة، يتوافر لديهم الخبرات المناسبة التى يفتقر إليها العاملون فى التنظيم. (1)

وخلال عام 1980 قفز إلى القمة مفهوم جودة الشركة الذى كان يركز على الإدارة والمشاركين. وأن الجودة تتحقق إذا كانت كل الأقسام تتعامل مع الجودة بعقل مفتوح ويكون النجاح ممكناً إذا قامت الإدارة بقيادة عملية تحسين الجودة، وكان مدخل جودة الشركة يركز على أربعة جوانب:

1- العناصر الأساسية مثل ضوابط وإدارة العمل، والكفاءة، ومعايير الأداء والتكامل وحفظ السجلات.
2- المتطلبات الضرورية مثل المعرفة والمهارة والخبرة والكفاءة.
3- العناصر غير الملموسة، مثل تكامل الهيئة والثقة والثقافة التنظيمية والدافعية وروح الفريق والعلاقات الجيدة.
4- البنية التحتية، باعتبارها تعزز أو تحد من الأداء الوظيفى.

بحيث تكون جودة المنتجات فى خطر إذا حدث قصور فى أحد هذه الجوانب.

ولقد اتسع مفهوم ضمان الجودة ولم يعد مقصوراً على الشركات والتصنيع، وإنما أخذ يمتد تطبيقه ليشمل أى نشاط عمل أو غيرها من النشاطات والخدمات، مثل مشروعات العمل والخدمات الإدارية، والبنوك وشركات التأمين، وتطوير برامج الحاسب الآلى، والنقل والأهم من كل ذلك مؤسسات التعليم العالى. باعتبار عملية تحسين الجودة عنصراً أساساً فى ضمان الجودة، وتؤسس نمطاً سلوكياً يعمل على دعم عملية انجاز الجودة وتحقيقها. (2)

ثانياً: ضمان الجودة ومراقبة الجودة (التعريف والمبادئ):

يشير مصطلح ضمان الجودة إلى النشاطات المنظمة التى يتم انجازها فى نسق الجودة حتى تتحقق متطلبات جودة المنتج والخدمة المقدمة من التنظيم كهدف أساسى له. وهى بمثابة قياس منظم ومقارنة للمعايير، ورصد للعمليات وما ينجم عن ذلك من تغذية مرتدة تضمن منع وقوع الأخطاء.

وبالإمكان مقابلة ضمان الجودة، بمراقبة الجودة Q Control التى تركز على مخرجات العملية. وهناك مبدآن ينطوى عليهما ضمان الجودة: الأول"المناسب للهدف" Fit for purpose بمعنى أن يكون المنتج مناسباً للغرض الذى يقصده. والثانى الصحيح للمرة الأولى Right first time، ولا ينبغى الوقوع فى الخطأ. وتشمل عملية ضمان الجودة **إدارة** جودة المواد الخام وعمليات التجميع والمنتجات والمكونات، والخدمات المرتبطة بالإنتاج، والإدارة، وعمليات الإنتاج والفحص. والجودة المناسبة تحدد بواسطة المستفيدين من المنتجات، والعملاء والزبائن، وليس من خلال المجتمع بوجه عام. وهى لا ترتبط بالتكاليف والتعديلات، أو ما يتم وصفه بالمستوى العالى أو الفقير، لأنها تقديرات لايمكن تطبيقها. (3)

ويعتبر ضمان الجودة مدخلاً يركز على العمليات وتوفر من خلاله الشركة أو التنظيم المنتج أو الخدمة الأفضل والممكنة وهو يرتبط بمراقبة الجودة Q.C ، والتى تركز على النتائج النهائية، مثل اختيار عينة من البنود بعد الإنتاج وفحصها وعلى الرغم من أن هذه المصطلحات تستخدم على نحو تبادلى أحياناً فإن ضمان الجودة يركز على تعزيز وتحسين العملية التى تستخدم فى الوصول إلى المنتج النهائى، أكثر مما يركز على النتيجة ذاتها ومن بين مكونات هذه العملية التى تؤخذ فى الاعتبار فى ضمان الجودة، هناك التخطيط والتصميم والتطوير والإنتاج والخدمة.

وغالباً ما يختلط ضمان الجودة مع مراقبة الجودة وعلى الرغم من التشابه بينهما إلا أن هناك اختلافات أساسية بينهما. فمع **مراقبة الجودة** هناك الهدف وهو العمل داخل نظام قائم حتى تتمكن الشركة من تحقيق هدفها من الوصول إلى منتجات تتسم بالجودة وهو تحرك يكمل أساساً المهمة الشاملة التى تم تصميم كل من ضمان الجودة وضبط الجودة لإنجازها. وأحد الأسباب وراء استخدام الكثير من الناس لضمان الجودة ومراقبة الجودة على نحو تبادلى هو أن هناك قدراً كبيراً من التداخل فى المصطلحات التى يستخدمها العاملين المشاركين فى كل جانب منهما. (4)

ثالثاً: أدوات وأساليب فى تطبيق ضمان الجودة:

هناك أدوات عديدة يمكن أن تستخدمها التنظيمات قد تساعد على توجيه الخطوات المطلوبة لضمان أن تكون عملياتها على قدر من الكفاءة والإنتاجية بقدر الإمكان. ومن أحد أكثر هذه الأدوات شهرة ما عرف باسم دائرة شوهارت التى قام بتطويرها أدوارد دمينج E.Deming وهو مستشار الإدارة الأمريكية فى القرن العشرين والذى سمى هذه الأداة بعد مشاركته مع والتر شوهارت. وتشتمل هذه الدائرة لضمان الجودة على أربع خطوات: خطة/ عمل/ مراقبة/ فعل (PDCA). وفى نهاية دائرة شوهارت، والتى يطلق عليها أيضا دائرة دمينج Deming يتم تكرار نفس الخطوات لضمان أن العملية ثم تقويمها وتحسينها على أساس دائم ومستمر.

الخطوات الأربع لدائرة شوهارت:

وخلال الخطوات الأربع لدائر ة شوهارت، هناك التخطيط كخطوة أولى وأنه ينبغى على التنظيم أن يحدد أهدافه والعمليات أو التغيرات فى هذه العمليات التى تعتبر مطلوبة للوصول إلى النتائج المرغوبة، وفى الخطوة الثانية (العمل Do)، وتحدث عندما يتم تطوير العمليات والتغيرات واختبارها. وفى خطوة المراجعة Check أو الثالثة، يتم رصد العمليات والتغيرات وتقويمها وتحديد أى النتائج تتمشى مع الأهداف التى سبق تحديدها. والخطوة الأخيرة؛ الفعل Act عندما تكون الأفعال التى تعد ضرورية لانجاز التحسينات المرغوب فيها قد تم إنجازها كلية فى العملية ويمكن بعد ذلك تكرار الدائرة، بداية بأهداف جديدة ثم التخطيط لها.

وتمثل دائرة شوهارت منهجاً فعالاً من أجل إنجاز ضمان الجودة لأنها تقوم بتحليل الظروف القائمة والطرق المستخدمة فى توفير منتج أو خدمة للعملاء. والهدف هو التأكيد من أن التميز يعتبر أمراً أصيلاً فى كل مكون من مكونات العملية. ويساعد ضمان الجودة أيضاً على تحديد ما إذا كانت الخطوات التى تم استخدامها لتوفير المنتج أو الخدمة تعتبر مناسبة مع الوقت والظروف. هذا بالإضافة إلى أنه إذا تم تكرار الدائرة فى كل جوانب ومدة حياة المنتج أو الخدمة فإ ن هذا يساعد على تحسين كفاءة الشركة من خلال ضمان أن العملية دائما يتم تنقيحها وتحسينها. (5)

رابعاً: نماذج ومعايير ضمان الجودة:

هناك نماذج عديدة تمثل معايير وتحدد متطلبات ضمان الجودة نذكر منها:

1- (ايزور 17025) الذى يمثل معياراً دولياً، يحدد المتطلبات العامة لكفاءة إجراء الاختبارات وهو يشمل (15) متطلب إدارى و (10) متطلبات فنية وتحدد هذه المتطلبات المعالم التى يجب على المعمل أو المصنع أو التنظيم أن يقوم بها لكى يحصل على الاعتماد. ويشير هذا النسق فى الإدارة إلى بناء وتصميم التنظيم من أجل إدارة عملياته أو نشاطاته التى تحول المدخلات من الموارد إلى منتج أو خدمات والتى تحقق أهداف التنظيم. مثل الوفاء بمتطلبات الجودة فى نظر العميل والامتثال أو الاستجابة للضوابط ، أو تحقيق الأهداف البيئية.
2- ويعتبر نموذج تكامل القدرات (CMMI) من النماذج التى يتم استخدامها على نطاق واسع لتحقيق ضمان الجودة فى التنظيم وقد تم تقسم النموذج إلى 5 خطوات؛ والتى تستطيع الشركة أن تنجزه من خلال أداء نشاطات معينة داخل التنظيم. (6)

ويعتبر تأسيس نظام ضمان الجودة أفضل أحد مكونات الصفقات الناجحة التى تقوم بها إدارة العمل Business. كما أن الحفاظ على معايير مراقبة جودة عالية يمكن أن يساعد على تحسين سمعة الشركة ويجعل مكان العمل آمنا وأكثر جلباً لسعادة وسرور العاملين، وفى كثير من الحالات من المهم أن تختار الشركة فنيين اكتسبوا مؤهلات مهنية ضرورية كل فى تخصصه، لإنجاز ذلك. (7)

وربما كان هناك متطلبات لضمان الجودة فى التعليم خاصة وأن ضمان الجودة لايحدث على نحو آلى، وإنما يجب التخطيط له. وأكثر من ذلك تكون المؤسسة مسئولة عن ضمان وتعزيز الجودة لبرامجها، ومن الضرورى التركيز على تقدير جودة التعليم والعملية

وكذلك المعلم. طالما كان المعلم يظل فى مكانة محورية فى كل أوجه عملية تقدير العملية التعليمية، من حيث الأهمية والمجالات والأساليب والقيود التى تواجه عملية التقدير هذه، كما أن ضمان جودة التعليم العالى وتعزيزها يمكن أن يتحقق من خلال جهود مخلصة وتكريسية Dedicated للإدارة والكلية والمؤسسات. وأن ضمان الجودة يمثل مفهوماً دينامياً ولكى يتم تحقيق التوازن فى ضمان الجودة، يجب أن يكون البرنامج الدراسى ومستوى المعلمين والطلاب وبيئة التعليم على مستوى جودة عالية. (8)

المبحث الثانى: جودة الحياة ومؤشراته الموضوعية والذاتية

أولاً: الخلفية التاريخية لمفهوم جودة الحياة أو نوعية الحياة :Quality of life

انبثق مفهوم جودة الحياة فى إطار حركة المؤشرات الاجتماعية، بحيث يمكن إرجاع حركة المؤشرات الاجتماعية عامة ومؤشرات نوعية الحياة خاصة، إلى الإطار السياسى والاقتصادى والثقافى الذى أخذ يموج بالتيارات الرافضة للنظام السياسى والاقتصادى السائد، فى الغرب بمعنى أن بداية ظهور هذا المصطلح قد شهدها دول الغرب الصناعية، فى إطار حرص صانعى السياسة على إبقاء الوضع القائم على ماهو عليه، وأن لا تأتى نوعية الحياة المبتغاه، متعارضة مع التوجهات الإيديولوجية لهذا النظام، وتتمشى مع مستوى المثقفين والجماهير الرافضة لنوعية الحياة التى يطرحها هذا النظام، والذين كانوا يطالبون بإحداث تغيرات راديكالية ونوعية حياة مختلفة. وفى منتصف الستينيات طرح مفهوم لنوعية الحياة يمثل إضافة للجوانب الكمية وليس بديلاً عنها وتوجيه السياسات نحو الاستمتاع بوقت الفراغ، والانفاق فى المجالات الثقافية والاجتماعية، وأن يتيح العمل فرصة تحقيق الفرد لذاته، ليصبح المفهوم معبراً عن مطالب مرحلة مابعد الصناعة، واستخدام الوفرة الاقتصادية فى ا تباع الطموحات الناجمة عن التقدم السريع فى التنمية الاقتصادية.

ومع نهاية الستينيات أخذ المفهوم منحى مغاير ليعبر عن حركة المعارضة لمجتمع الاستهلاك والنظام الاقتصادى السائد فى دول الغرب، وطرحت فكرة جودة الحياة كفكرة معارضة وليست مكملة لفكرة الكم التى يطرحها النظام الاقتصادى القائم ولم تكن حركة نقد النظام قاصرة على جذوره الاقتصادية والإيديولوجية وإنما امتدت لتشمل المستوى العالمى وانتقاد النظام الاقتصادى الذى يقوم على استغلال دول العالم الثالث، وطرح مفهوم جديدة لجودة الحياة يهتم أساساً بالأبعاد البيئية والإيكولوجية لنوعية الحياة، وصاحبه اهتمام آخر بالأبعاد الإنسانية وأن الإنسان هو الغاية النهائية لأية سياسات. وأن ما كان يمثل مطامح فى السابق، أصبح يمثل حاجات أساسية اليوم. ولما كان من الصعب الاتفاق على ماهية نوعية الحياة، ظل المفهوم يعانى من الغموض، لأن رفض ماهو قائم، لا يطرح بشكل محدد ما هو منشود وأصبح يمثل إشكالية وتحدى أمام الباحثين كان عليهم مواجهته. (9)

ثانياً: مفهوم نوعية الحياة والمفهومات وثيقة الصلة:

لم يمكن مثيراً للدهشة أن يأتى الاهتمام بالبحث العلمى فى مجال نوعية الحياة، وبالتالى تحديد المفهوم، من جانب الباحثين المهتمين بالمؤشرات الاجتماعية. وقد أثرت منطلقاتهم الإيدلولوجية والنظرية وتصوراتهم لما ينبغى أن تكون عليه نوعية الحياة، وماتسعى السياسات إلى تحقيقه، وتنوع تخصصاتهم، فى تحديد مفهوم جودة الحياة، وأبعاده وبناء مؤشراته.

وفى هذا الصدد ظهر اتجاهان أساسيان فى تحديد المفهوم. يعتبر الأول مضمون نوعية الحياة بمثابة تقويم موضوعى للأحوال والأوضاع السائدة، وعند التناول الإجرائى للمفهوم تبدأ أول خطوة بتحديد مجالات الاهتمام التى تعبر عن نوعية الحياة، ثم تختار المؤشرات التى تدل على نوعية الحياة فى كل مجال منها. وتوصف مؤشرات نوعية الحياة هنا بأنها مؤشرات موضوعية، ويعنى مفهوم نوعية الحياة وفقاً لهذا الاتجاه، تقويماً موضوعياً لمستوى جودة الحياة.

ويقوم الاتجاه الثانى على أساس رفض الظروف الموضوعية والمادية كمضمون لمفهوم نوعية الحياة، لأن نوعية الحياة تستند إلى إدراك الفرد واستجابته وتقويمه الذاتى لهذه الظروف، ومدى شعوره بالرضا والسعادة، وبالتالى فإن جودة الحياة تمثل تقويماً للحالة الأفضل أو الأسوأ للأفراد، وتوصف مؤشرات جودة الحياة طبقاً لذلك، بأنها مؤشرات ذاتية، تبنى على أحكام الشخص ذاته وهناك اتجاه ثالث آخذ يتنامى، ويبلور مفهوما لجودة الحياة يشمل الإشباع المادى للحاجات الأساسية، وكذلك الجوانب اللامادية المتمثلة فى تحقيق الذات وتنميتها والتعبير عنها. وأن المفهوم يمثل كلا من الواقع المادى والموضوعى كما ترصده المؤشرات الموضوعية، والإدراك الذاتى كما تعبر عنه المؤشرات الذاتية وقد يقترب مفهوم جودة الحياة من مفهوم مستوى المعيشة Standard of living لأنهما يشتركان فى رصد وتقدير وتقويم مدى إشباع الحاجات المادية واللامادية إلا أنهما يتمايزان من حيث طبيعة المؤشرات ومضمونها، إذ يتم الاعتماد فى الدلالة على مستوى المعيشة، على مؤشرات مباشرة ترصد ظروف خاصة بالدخل والخدمات ونصيب الفرد من الدخل القومى والسلع والخدمات. أما الدلالة على نوعية الحياة ومستواها، فإنه يعتمد على مقاييس غير مباشرة والتعبير عن مدى الشعور بالإشباع أو الرضا أو السعادة.

كما يقترب مفهوم أسلوب وطريقة الحياة Way of life من مفهوم جودة الحياة إلا أن المفهوم الأخير يعبر عن ذلك الكل المركب

الذى يلخص ويوثق ويكامل بين المفهومات الثلاثة: أسلوب الحياة، ومستوى المعيشة، ونوعية الحياة. (10)

وهناك مدخل موضوعى فى بناء مؤشرات نوعية الحياة يركز على المؤشرات الموضوعية ومدخل ذاتى يركز على المؤشرات الذاتية ومدخل ثالث يجمع بين المدخلين. وفى إطار المدخل الموضوعى، تأتى محاولات وضع دليل لنوعية الحياة على أساس تحديد مجالات الاهتمام الاجتماعى، ثم اختيار المؤشرات الموضوعية لكل مجال حيث حددت مجالات الاهتمام الاجتماعى فى بعض المحاولات، فى تسعة مجالات هى الصحة والأمن العام والتعليم والعمل والدخل والفقر والإسكان والاستقرار الأسرى والمساواة. ويستند المدخل الذاتى إلى قياس اتجاهات أو مسارات التغير سواء فى نوعية الحياة ككل، أو فى أحد جوانبها، والتى يدركها أو يخبرها ويستجيب لها الأفراد وما تحققه من إشباعات، ومن ثم مدى شعورهم بالرضا أو السعادة. ويعتمد المدخل الموضوعى فى بناء مؤشرات نوعية الحياة على تحليل السياسات العامة لاستخلاص أهدافها وغاياتها، ويعتمد المدخل الذاتى، على استطلاع آراء الأفراد فى رصد مجالات الاهتمام و التعرف على الطموحات والقيم. وتبذل جهودا حالياً، للجمع بين المدخلين، من خلال إصدار تقارير اجتماعية قومية والتى ترصد التغير فى أحوال المجتمع بمؤشراته الموضوعية، واستجابة الأفراد لهذه الأحوال وتغيراتها بمؤشرات ذاتية. (11)

رابعاً: من جودة الحياة إلى الجودة الاجتماعية:

وإذا كانت جودة الحياة تمثل نظرية اجتماعية تركز على رفاهية الفرد، من خلال تحديد مجموعة مؤشرات موضوعية من ناحية (مثل الدخل و ظروف السكن والتشغيل...الخ) ومؤشرات ذاتية من ناحية أخرى، تتعلق بكيفية رضا الأفراد عن هذه الجوانب المتباينة فى حياتهم. ولهذا فهو يمثل مفهوماً يركز إلى حد كبير على الفرد والمستويات الفردية للحياة وظروف المعيشة وإدراك الفرد الذاتى لهذه الظروف (الرضا والسعادة) وقد تبنت المفوضية الأوربية هذا المدخل كطريقة فى النظر إلى المجتمعات الأوربية. وقياس مدى تقدمها ولفهم رفاهية المواطنين عبر أوربا وهكذا شكلت جزءاً من إطار السياسة الأوربية. وطريقة لرصد التغير الاجتماعى وقياس حالة الرفاه فى المجتمع. غير أن هذا المدخل وجه إليه نقداً نظرياً. يتمثل فى أنه يقيس مجموعة من العوامل الذاتية والموضوعية، بدون أن يقدم إطاراً نظرياً حقيقياً. وفى بداية السبعينيات حاول ألاردت Allardt تطوير مدخلاً نظرياً حول ظروف المعيشة من خلال تجميع هذه العوامل فى مقولات مثل الحاجات المادية والحب والعلاقات الاجتماعية والأصدقاء والأسرة والرفاه والنمو الشخصى والتكامل، ولكن هذه المحاولة لم ترق إلى مستوى النظرية الاجتماعية بقدر ما كانت تميل إلى العوامل السيكولوجية. (12) ولهذا استمر نقد مدخل جودة الحياة نظرياً ومنهجياً؛ من حيث أن عدد المجالات يمكن أن تمتد إلى ما لا نهاية. مع زيادة عدد المؤشرات ومع ذلك فهى لا تشمل المشاركة الاجتماعية والثقافية والفنون وجودة البيئة. وإذا كان مدخل جودة الحياة يعتبر موجهاً على أساس فردى ويعتبر الفرد وحدة تحليل منعزلة. وأن الفرد يمثل ملاحظاً سلبياً لظروف حياته، أكثر منه فاعلاً فى تصور وبناء هذه الحياة. وأن الرضا عن الحياة لا يرتبط دائما بظروف الحياة التى تقيسها معايير أخرى، كما أن السعادة تعتبر بعيدة عن هذه الظروف، فإن الانتقادات المنهجية تتركز على طبيعة المؤشرات الأساسية، مثل الرضا عن الحياة وفكرة السعادة. وكيف أنها تنطوى على مفارقات وأن ضغوط العمل وحياة العمل التى يعيشها الفقراء لا ترتبط بالرضا عن الحياة، وكذلك عمل المرأة وهكذا. وأدت هذه الملاحظات النظرية والمنهجية إلى إعادة صياغة مدخل جودة الحياة فى صياغة جديدة بلورها مفهوم الجودة الاجتماعية Social Quality . لأن مدخل جودة الحياة ثبت أنه عند بلوغ مستوى تنمية اقتصادية معين، لا يزيد الرضا الذاتى بل يظل ثابتاً فى المجتمعات الغربية، وأصبح الناس يهتمون بعمليات توزيع الدخل وعبء العمل المنزلى غير مدفوع الأجر وتكاليف البطالة. وحدث تآكل الثقة فى المجتمع ومستقبله ناجماً عن فقد الثقة فى الدولة وخصخصة الحياة، وانهيار القيم التقليدية، وضعف شبكة العلاقات الأسرية، والاتجاه نحو الاستهلاك وأصبح المواطن الأوربى أكثر اهتماماً بالقضايا الاجتماعية والبيئية بمثل اهتمامه بالنمو الاقتصادى. فظهر مدخل الجودة الاجتماعية ليبحث عن تفسير لهذه العوامل الأوسع أكثر من الاعتماد على مؤشرات الرضا والسعادة وليؤكد على المواطن الفعال والنشط والمعيشة فى ظروف اجتماعية تتسم بالنمو. والعلاقة الجدلية بين تشكيل الهويات الجمعية وتحقيق الذات أو بين البنية والفعل. ويقدم رؤية للمستقبل، ويعرض للرابطة الجوهرية بين الحاجات، والفعل، والسياسات وهكذا. (13)

المبحث الثالث: الجودة الاجتماعية

أولاً: الخلفية التاريخية لمجتمع الجودة أو الجودة الاجتماعية:

ظهر مفهوم الجودة الاجتماعية عام 1991 خلال سلسلة اجتماعات عقدها الخبراء لبحث عمليات التحول فى أوربا وآثارها على المواطنين وكبار السن، ومناقشة أسباب عدم المساواة الاجتماعية، والاستبعاد الاجتماعى، وكشفوا عن وجود علاقة غير متكافئة بين السياسة الاقتصادية والسياسة الاجتماعية، أثرت على السياسة الاجتماعية فى أوربا فى ذلك الوقت. وقد تبلور مفهوم الجودة الاجتماعية لأول مرة عام 1997، كمفهوم سوسيولوجى، بناء على مبادرة أطلقها الاتحاد الأوربى، وانتقاد الاتجاه السائد فى أوربا الذى يعتمد على المقاييس الاقتصادية لتحديد جودة الحياة، وأكدوا ضرورة

أخذ البعد الاجتماعى فى الاعتبار والاهتمام بتحسين النظام الاجتماعى وتحقيق جودة حياة أفضل لجميع الأفراد فى إطار العدالة الاجتماعية والكرامة الإنسانية. (14)

وكان انتقاد تبعية السياسة الاجتماعية فى تحقيق النمو الاقتصادى من العوامل الرئيسية وراء مبدأ العمل طبقاً لمفهوم الجودة الاجتماعية، تلك العلاقة التى تعززت مع صعود الليبرالية الجديدة وميلها إلى استبعاد ماهو اجتماعى والتقليل من أهمية السياسة الاجتماعية وربط مطالب الرفاهية بمطالب المنافسة ومبادئ الليبرالية الجديد والنفعية الصارمة، وما ترتب عليها من عواقب وخيمة على كل من هم أكثر فقراً وضعفاً فى أوربا والفشل فى مواجهة نتائج تخفيضات الإنفاق الاجتماعى وزيادة معدلات البطالة. وقد شهد التراث السيوسولوجى فى هذه الأونة توسعاً فى استخدام المؤشرات والإحصاءات الاجتماعية من قبل واضعى السياسة خاصة تلك المؤشرات المرتبطة بموضوعات مثل الفقر وجودة الحياة والرفاهية والحقوق الإنسانية مما أدى إلى تجزئة السياسة العامة، ووجود مشكلة فى الطريقة التى يدرك بها المواطنون ما ذا يحدث فى المجتمع.

وهكذا ظهر مفهوم الجودة الاجتماعية لمواجهة الليبرالية الجديدة وطرح رؤية وسياسة اجتماعية جديدة تهدف إلى تعزيز التماسك الاجتماعى ومكافحة الاستبعاد الاجتماعى وتمثل توجهاً تنموياً يبدأ من أسفل إلى أعلى ويُعلى من قيم العدالة الاجتماعية والمواطنة والتماسك الاجتماعى والاندماج الاجتماعى، ويؤسس مجتمعاً يتميز بالعدالة الاجتماعية والإنصاف وتحقيق الاستدامة ويمنح القدرة على الحياة، ويمثل فى ذات الوقت نهجاً جديداً يهدف إلى إقامة التوازن بين التنمية الاجتماعية والاقتصادية.(15)

ثانياً: تعريف مفهوم الجودة الاجتماعية:

يذهب البعض إلى أن الجودة الاجتماعية تعبر عن المدى الذى يتيح للمواطنين القدرة على المشاركة فى الحياة الاقتصادية والاجتماعية فى مجتمعاتهم فى ظل ظروف تعزز من قدراتهم الفردية ورفاهيتهم، ولذلك فهى تتطلب تمكين الأفراد وتوفير الأمن الاقتصادى، والقدرة على المشاركة فى الحياة الاجتماعية وفى المعايير والقيم.

وتتشكل الجودة الاجتماعية، وبالتالى مجتمع الجودة من أربعة عناصر أو مقومات هى الأمن الاجتماعى الاقتصادى، والاندماج الاجتماعى، والتماسك الاجتماعى والتمكين الاجتماعى. ويشير الأمن الاجتماعى الاقتصادى، إلى الحماية من الفقر والبطالة والمرض وغيرها من أشكال الحرمان المادى. ويقف الإندماج الاجتماعى فى مقابل الاستبعاد الاجتماعى، ويعنى إدماج الأفراد والجماعات فى المشاركة الكاملة والمتساوية فى الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية داخل المجتمع، أما التماسك فيعنى قوة العلاقات الاجتماعية بين الأفراد، كدالة على تكامل المعايير والقيم خاصة قيم الثقة والتضامن. ويشير التمكين الاجتماعى إلى بناء القدرات الإنسانية فى المجالات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية وتعزيزها من أجل التحكم فى حياتهم والاستفادة من الخيارات المتاحة أمامهم، والتأثير فى بيئتهم.

وهناك أربعة عوامل تتيح إمكانية الوصول إلى مجتمع الجودة، تتمثل فى الاعتراف الاجتماعى (الاحترام) وسيادة القانون وحقوق الإنسان والعدالة الاجتماعية والاستجابة الاجتماعية من جانب المجتمع، وقدرة الفرد على الإنخراط، وتحقيق ذاته. وتعتمد الجودة الاجتماعية على وجود فاعلين لديهم القدرة على تحقيق الذات والمشاركة فى بناء المجتمع، بمعنى الإسهام فى التنمية الذاتية للفرد، والتنمية المجتمعية، والجمع ما بين عالم الحياة اليومية وعالم المؤسسات والنظم. (16)

ثالثا: ضمان الجودة بين جودة الحياة والجودة الاجتماعية

ربما كان من المناسب أن نتوقف أمام هذه المفاهيم المتنوعة للجودة، ونوضح جوانب الاتفاق والاختلاف فيما بينها؛ من خلال توضيح الأساس النظرى لكل مفهوم والمتغيرات التى يهتم بها، والبيانات التى يسعى إلى جمعها، والأساليب المستخدمة فى الوصول إليها ومستوى التحليل الذى يميزه، وأخيراً أهمية ذلك فى تأصيل موضوع جودة التعليم العالى.

1- الأساس النظرى لمفاهيم الجودة:

تستند مفاهيم الجودة (ضمان الجودة وجودة الحياة ومجتمع الجودة) إلى أسس نظرية مختلفة. إذاً يعتبر مفهوم ضمان الجودة واحداً من مكونات الإطار التصورى لنظرية الأنساق الاجتماعية، والتى تنظر إلى التنظيمات (اقتصادية، اجتماعية، سياسية، تعليمية .. الخ) باعتبارها أنساق اجتماعية مفتوحة. إذ يعتبر ضمان الجودة مدخلاً يركز على العمليات وتعزيز وتحسين عمليات الوصول إلى المنتج النهائى مثل التخطيط والتطوير والإنتاج. أما مفهوم جودة الحياة فإنه يمثل أحد مكونات الإطار التصورى لنظرية التنمية البشرية المستدامة، وأن الإنسان هو الغاية النهائية لأية سياسات اقتصادية وسياسية واجتماعية. أما مفهوم الجودة الاجتماعية فهو يمثل رؤية مستقبلية وسياسة اجتماعية وتوجهاً تنموياً يبدأ من أسفل إلى أعلى يركز على قيم المواطنة والتماسك الاجتماعى والإندماج الاجتماعى ويؤسس لمجتمع يتميز بالعدالة الاجتماعية والإنصاف وتحقيق الاستدامة والتوازن بين التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

2- متغيرات مفاهيم الجودة والمؤشرات التى تدل عليها:

ينطوى مفهوم ضمان الجودة على عدة متغيرات منها مراقبة الجودة، وتحسين الجودة، ومعايير الجودة. وإذا كان ضمان الجودة يركز

على العمليات فإن مراقبة الجودة تهتم بالمخرجات والنتائج النهائية والوصول إلى منتج يتسم بالجودة، وتعتبر عملية تحسين الجودة عنصراً أساسياً فى ضمان الجودة، وتؤسس نمطاً سلوكياً يعمل على إنجاز الجودة وتحقيقها.

وتستعين عمليات ضمان الجودة بمجموعة نماذج ومعايير تحدد متطلبات ضمان الجودة مثل ايزو (17025) كمعيار دولى يشمل (15) متطلب إدارى و (10) متطلبات فنية. أما متغيرات جودة الحياة، فتتمثل فى مجموعة متغيرات موضوعية وأخرى ذاتية، وإشباع الحاجات الأساسية المادية والرضا عن إشباع الحاجات اللامادية، ويستعين الباحثون فى تناول متغيرات جودة الحياة، بأسلوب المؤشرات الاجتماعية كمقياس مركب لمجموعة من الأبعاد الموضوعية والذاتية.

أما مفهوم الجودة الاجتماعية فإنه يتشكل من متغيرات الأمن الاجتماعى والاقتصادى والتمكين الاجتماعى والإندماج الاجتماعى والتماسك الاجتماعى، ويستعين الباحثون فى تناول هذه المتغيرات بأسلوب المؤشرات الاجتماعية.

3- البيانات ومستويات تحليل مفاهيم الجودة:

عادة ما تنحصر بيانات ضمان الجودة فى كل ما هو متاح من بيانات رسمية توفرها التنظيمات فى صورة إحصائيات رسمية أو تقارير دورية عن كل ما يتعلق بعمليات مراقبة الجودة وتحسين الجودة وغيرها، ويتم تحليل هذه البيانات على مستوى التنظيم (المستوى المتوسط Mezo) (شركة – بنك مستشفى – جامعة ... الخ). أما البيانات التى تحتاجها جودة الحياة فهى تعتمد على الاستبيانات والمقابلات ا لشخصية وربما البيانات الإحصائية المتوافرة، ويجرى تحليل هذه البيانات على مستوى الفرد (المستوى الميكرو Micro). وتستخلص بيانات الجودة الاجتماعية من مصادر متعددة ربما كان الأفراد والجماعات والمؤسسات أو التنظيمات المختلفة فى المجتمع، ومن تقارير التنمية البشرية والتعدادات وغيرها. ويجرى تحليل هذه البيانات على مستوى المجتمع ككل (المستوى الماكرو Micro).

المبحث الرابع: بعض التجارب العربية لضمان الجودة

أولاً: التجربة المصرية لضمان الجودة فى الجامعات

1- ملامح التجربة المصرية لضمان الجودة والاعتماد فى التعليم؛ جامعة القاهرة نموذجاً.

وتعتبر هذه الدراسة ورقة عمل تتبعت التحولات فى وظائف وأهداف التعليم الجامعى فى عالمنا المعاصر وفى ظل تحديات مجتمع المعرفة والتقدم الصناعى والتكنولوجى الهائل والمتسارع، والعولمة والتنافسية العالمية، حيث أصبح للتعليم الجامعى وظائف وأهداف جديدة ولم تعد مهمة التعليم الجامعى تقتصر على تزويد الطلاب بمعارف وعلوم العصر أو تخريج مايحتاجه سوق العمل وتحقيق الأغراض التنموية. وإنما إعدادهم لمواكبة التغيرات المحيطة بهم، ولذلك أصبح من أهداف التعليم سلوك المتعلم وقيمه، وتهيئة الطلاب سلوكياً للعمل وفق معايير العمل الجديدة التى تقوم على المنافسة وتنمية الاتجاهات الإيجابية والدافعية نحو التعليم والعمل واتقان تخصصاتهم العلمية وتبنى قيم ومبادئ أخلاقية جديدة تتعلق بالديموقراطية والمواطنة، بالإضافة إلى تنمية القدرات الإبداعية والابتكارية لدى الطلاب والقدرة على المساهمة بفعالية فى إنتاج المعرفة الجديدة عن طريق البحث، وكل ذلك يتطلب أساليباً جديدة فى التعليم والمعرفة من خلال التعليم الذاتى والتعليم المستمر مدى الحياة. وأوضحت الورقة كيف أن هذه المتغيرات المتعددة كان لها انعكاسها على مايعانيه التعليم العالى من مشكلات فى مختلف دول العالم سواء النامية أو المتقدمة. ومن هنا اهتمت معظم دول العالم منذ تسعينيات القرن الماضى بقضية جودة التعليم واعتبرتها فى صدر أولياتها باعتبار أن التقدم الاقتصادى والاجتماعى لا يتحقق بدون تعليم تتوافر فيه شروط الجودة الشاملة وكيف ظهر مفهوم الجودة وضمان الجودة وضرورة استخدام آلياتها لمواجهة مشكلات التعليم واحداث التطور المنشور فى نظمه وبرامجه ومناهجه لكى يواكب التنافسية العالمية[17]. ثم انتقلت الورقة إلى التجربة المصرية وكيف كان شأنها شأن العديد من البلدان العربية، وقد جاء الاهتمام بالجودة فى التعليم فى السنوات الأخيرة كاستجابة لمتغيرات التطوير والتغيير فى منظومة التعليم الجامعى وفقاً للمؤشرات العالمية، وكنتيجة فى الواقع لما يعانيه التعليم العالى ومؤسساته من مشكلات وتحديات أهمها ضعف الانفاق على التعليم، وضآلة الميزانيات المخصصة للبحث العلمى، وسياسات قبول الطلاب للمرحلة الجامعية، فضلاً عن عدم جودة التعليم فى المراحل السابقة مما كان له أثره الواضح على جودة أحد أهم مدخلات التعليم العالى المتمثلة فى الطلاب هذا فضلاً عن مشكلات أخرى أهمها تراجع مستويات البحث العلمى، **ومستوى كفاءة الخريجين ومدى تناسب أعدادهم وتخصصاتهم مع إحتياجات سوق العمل وخطط التنمية**. وتم إنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد فى مصر منذ عام 2007 كهيئة اعتبارية مستقلة، كما تم إنشاء مراكز للجودة فى الجامعات والكليات والمعاهد الجامعية المختلفة، تقوم عليها لجان مهمتها إستجلاء مؤشرات الجودة فى كل كلية، وعلى مستوى كل جامعة، ورفعها إلى الهيئة وذلك على فترات زمنية لتأكيد الجودة والاعتماد الأكاديمى.

وقد تمكنت العديد من الكليات فى بعض الجامعات المصرية من الحصول على الاعتماد حتى عام 2010، وعلى رأسها جامعتى القاهرة وأسيوط. ولقد طرحت الورقة مجموعة تساؤلات حول مدى

اتفاق واختلاف نظم الجودة فى المؤسسات الجامعية مع نظم الجودة على المستوى العالمى، وأهم ملامح الاستراتيجية القومية لضمان الجودة والاعتماد فى مصر، من حيث المدخلات والعمليات والمخرجات والعلاقة بين القدرة المؤسسية والفاعلية التعليمية، وفلسفة التقييم، وتحليل عوامل النجاح فى التجربة المصرية لتطبيق نظام الجودة والاعتماد والصعوبات التى يواجهها أعضاء هيئة التدريس، وكشفت الورقة عن أهم المعوقات التى تواجه جامعة القاهرة فى تطبيق نظم ضمان الجودة، وقد تمثلت فى عدم قناعة غالبية أعضاء هيئة التدريس باخضاعهم للمساءلة وتقييم أدائهم. (18)

2- تسليع التعليم العالى فى مصر وسؤال الاستبعاد الاجتماعى.

انطلقت هذه الدراسة من سؤال محدد هل تحويل العملية التعليمية فى الجامعات إلى سلعة يؤدى إلى تداعيات سلبية على جودة التعليم، بمعنى هل من يدفع أكثر فى التعليم الخاص سوف يحصل على مستوى تعليمى جيد، ومن يحصل على تعليم جامعى حكومى يحصل على مستوى تعليمى ردئ وتظهر الفجوة بين المستويين عند الالتحاق بسوق العمل بعد التخرج فى ظل اقتصاد السوق الذى يعزز روح المنافسة، الأمر الذى يترتب عليه استبعاد الحاصلين على التعليم العالى الحكومى من فرص العمل.

ويوضح البحث أن **مسايرة الاتجاهات الليبرالية المحدثة لما يسمى بتسليع التعليم العالى،** وأن يصبح التعليم سلعة تخضع لآليات العرض والطلب، قد تجسد من خلال برامج متعددة كالتعليم المميز فى الجامعات الحكومية والجامعات الخاصة والبرامج التى تدرس باللغات الأجنبية، وبرامج الانتساب، والتعليم المفتوح فى الجامعات المصرية. وهذا التوجه نحو اعتبار التعليم سلعة تباع وتشترى فى السوق، **يحول التعليم إلى نظام للنخبة والقلة القادرة على دفع الكلفة،** ويؤدى إلى **الاستبعاد الاجتماعى لفئات محددة** غير قادرة على شرائها، مما يقلل من فرص الاندماج **والتماسك الاجتماعى** فى المجتمع. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج نتوقف أمام أهمها؛ حيث غلبة نظرة المبحوثين السلبية للتعليم العالى، وكيف **أنه يكرس التفاوت والتمايز الطبقى،** وكيف تحول التعليم العالى إلى سلعة بفضل تفشى ظاهرة الدروس الخصوصية والتجارة فى الكتب وزيادة المصروفات وبحث الأساتذة عن الربح المادى، وكيف **تحولت العملية التعليمية إلى مجرد تلقين تعتمد على الحفظ والاسترجاع، هذا فضلاً عن خصخصة التعليم العالى،** بسبب دخول بعض رجال الأعمال الذين يعتبرون المؤسسات التعليمية مشروعاً تجارياً وفق منطق الربح والخسارة. وكيف أن التسليع التربوى له آثار واضحة على تشويه قيم الطلاب، وإغترابهم، وزيادة معدلات الاستبعاد الاجتماعى، والتهميش والانسحاب الاجتماعى وزيادة وتيرة العنف. (19)

ثانيا: تجربة دبى لضمان جودة التعليم الجامعى:

مع انتقال دبى على نحو متزايد نحو الاقتصاد القائم على المعرفة، أصبح تطوير منظومة التعليم أمراً ملحاً. ورغم أن إتاحة فرص التعليم قد تزايدت على نحو ظاهر إلا أن جودة هذا التعليم لم تحقق تقدماً بنفس السرعة. ولقد بدأت الحكومة حديثاً فى وضع مقاييس لتحسين الجودة، إلا أن هذه المقاييس محدودة إذ تعتبر فى مراحلها الأولى. وبدأت الحكومة الاتحادية الاهتمام بمعالجة القيود الشديدة أمام التعليم العام والجامعات الوطنية. ورغم أن جامعات **دبى** والإمارات المتحدة لاتزال شابه، إلا أن **الحكومة** عينت لها دوراً كحجر أساس فى الاقتصاد القائم على المعرفة. ومع أن القبول بالتعليم العالى قد تم التوسع فيه على نحو ملحوظ فى العقود الأخيرة فى دبى لكن لاتزال معدلات القبول أقل من المعايير الدولية ومتطلبات اقتصاد المعرفة، ولوحظ أن التسجيل فى الجامعات بين المواطنين لم يكن متجانساً، حيث بلغت نسبة الإناث 70% والذكور 25% **وحسب المقاييس الدولية فإن جامعات دبى قد تخلفت وراء جامعات فى بلدان عربية أخرى** مثل المملكة العربية السعودية ومصر وتونس، من ناحية، ووراء **جامعات سنغافورة وهونج كونج وتايوان من ناحية أخرى من حيث الإسهام فى الابتكار وتقدم المعرفة وتعزيز الخبرات التنافسية طبقاً لمؤشر الترتيب الأكاديمى لجامعات العالم.** (ARWA)، ولم تظهر جامعة واحدة فى دبى بين أعلى 500 جامعة فى العالم بينما وصلت جامعة الإمارات العربية المتحدة فى العين إلى الترتيب (372) بين 400 جامعة طبقا (Qs). وطبقاً لمقياس جودة البحث الذى يتم بناء على عدد ماتم نشره فى الدوريات العلمية كما يوضح تقرير المعرفة العربى الذى أصدره البرنامج الإنمائى للأمم المتحدة عام 2009، فإن دولة الإمارات العربية المتحدة تخلفت بشكل ملحوظ وراء معظم بلدان المنطقة، وظهر أن البحث العلمى لا يزال عند مرحلة الطفولة(20)، وطبقاً لمسح اقتصاديات البحث ومؤشر الاقتباسات العلمية (ISI) لوحظ أن غالبية البحوث العلمية المنشودة بمعرفة باحثين إماراتيين قد أجريت بالفعل خارج دبى وفى جامعة الشارقة والجامعة الأمريكية بالشارقة. ولايبدو أن أداء نظام **التعليم العالى فى دبى قادر على المنافسة** وذلك أيضاً طبقاً للمعايير الدولية ومن بين الأسباب العديدة وراء تخلف جامعات دبى وخاصة فروع الجامعات الدورية التى بدأت حديثاً نشاطها التعليمى فى دبى، أنها ركزت برامج التدريس فيها على الدرجة الجامعية الأولى، واقتصر البحث والتشبيك مع الصناعة على أدوار ضئيلة. وتقدم الغالبية العظمى من الجامعات فى دبى برنامج دراسى واحد أو أثنين تنحصر فى درجات الماجستير المهنية فى إدارة الأعمال وتكنولوجيا المعلومات، وقد أنتجت ماده ومحتوى هذه البرامج فعلاً فى الخارج، والمحصلة

أنه ليس من المدهش ألا يكون للبحث والابتكار وجوداً، وإن كان هناك جامعات ومعاهد قليلة مثل الجامعات الأمريكية فى دبى وغيرها تقدم مجالات أوسع من البرامج، مما جعلها تحقق كتلة حرجة فيما يتعلق بالتدريس والبحث فى مجالات الهندسة أو التكنولوجيا..

وتميل الجامعات إلى التركيز على البرامج قليلة التكاليف وتتجنب النظم الفكرية والعلوم التى تتطلب استثماراً ضخماً (كالمستشفيات التى تحتاجها كليات الطب أو المعامل التى تحتاجها العلوم الطبيعية). ولا تملك دبى إلا برامج قليلة للغاية من التى توفر عرضاً من **الباحثين المهرة والعلماء الذين يحتاجهم التحول إلى الاقتصاد القائم على المعرفة، مما جعل دبى تستمر فى الاعتماد على الخبرات المستورة لدعم قدراتها على البحث والتطوير فى المستقبل المنظور**، ولهذا كان الضعف النسبى على مؤشرات البحث والابتكار يتلاءم مع الجودة المنخفضة للتعليم[21]. وإذا كان هناك 15.000 من العاملين المقيمين فى مجال الإبداع والابتكار تستخدمهم بعض شركات دبى فإن ذلك يدلل على أن تراجع جودة التعليم العالى فى دبى، كان له انعكاسات سلبية على عمليات التمكين الاجتماعى للمواطنين وتشكيل رأس مال بشرى وثقافى ومعرفى يستند إليه التحول إلى إقتصاد المعرفة الذى تنشده دبى. [22]

خاتمة: النتائج العامة وخيارات للمستقبل:

1. أن ضمان الجودة باعتباره إحدى عمليات التنظيم ترتبط بمدخلات ومخرجات أى تنظيم (مؤسسات التعليم العالى/ الجامعة/ المعهد) وتشتمل عمليات ضمان الجودة على عمليات فرعية أهمها مراقبة الجودة، ومعايير الجودة وتحسين الجودة ولذلك فإن عملية مراقبة الجودة المفترض أن تتولاها وحدات الجودة فى مؤسسات التعليم تعتبر حجر أساس فى ضمان جودة هذه المؤسسة أو التنظيم، وتعتمد فعالياتها على مدى أسهامها فى عمليات ضمان الجودة من تخطيط وتطوير وإنتاج، تلك التى تتوقف على المشاركة الإيجابية للمشاركين فى التنظيم (هيئات تدريس الإداريين والمعاونين ... الخ). وربما كانت معايير الجودة موضوعية فى مجملها، غير أن هذه المعايير الموضوعية، يمكن الإضافة إليها معياراً موضوعياً آخر يتمثل فى إسهام التنظيم (الجامعة/ المعهد) فى تحقيق التمكين الاجتماعى باعتباره مقوماً أساسياً من مقومات الجودة الاجتماعية، بمعنى بناء قدرات الأفراد والجماعات فى المجتمع الأكبر، وتزويدهم بالمهارات والخبرات والقدرة على التأثير فى بيئتهم لضمان أن تقدم مؤسسات التعليم للمجتمع خريجين يستطيعوا المشاركة بفعالية فى سوق العمل، وتحقيق النمو الاقتصادى ، وكذلك يمكن إضافة مجموعة أخرى من المعايير الذاتية إلى معايير الجودة فى التنظيمات، ومدى رضا العاملين (هيئات التدريس/ الهيئة الإدارية والفنية المعاونين والطلاب) عن جودة العملية التعليمية، وهكذا تستطيع مؤسسات التعليم (جامعات ومعاهد) أن تتحمل مسئولياتها المجتمعية عن التنمية المستدامة للمجتمع الأكبر. أما مسألة تحسين الجودة، فهى تلك العملية التى لا تحدث تلقائياً، وإنما تتطلب جهوداً مخلصة وأن تكرس إدارة التنظيم (جامعة/ معهد) جهودها من خلال التركيز على المعلم والعمليات التعليمية، والتغلب على القيود التى تواجه عمليات ضمان الجودة، وتحافظ على أن يكون البرنامج الدراسى ومستويات تعليم الطلاب وبيئة العمل على مستوى جودة عالياً، تحقيقاً للتوازن فى عملية ضمان الجودة ، وما تنطوى عليه من عمليات فرعية.

وهكذا ساعد ربط مفهوم ضمان الجودة بمفاهيم جودة الحياة والجودة الاجتماعية.. **أولاً** على إثراء هذا المفهوم لأن إمكانية الاستفادة من بعض المعايير الموضوعية والذاتية المرتبطة بالجودة الاجتماعية من ناحية وجودة الحياة من ناحية أخرى فيه إضافة لمجموعة معانى جديدة توسع من مفهوم ضمان الجودة فى التنظيمات وخاصة الجامعات ومعاهد التعليم العالى. كما ساعد تحليل مفهوم ضمان جودة التنظيمات فى مقابل مفاهيم جودة الحياة والجودة الاجتماعية على التأكيد بأن هناك صعوبة فى استخدام هذه المفاهيم بالتبادل كما لو كانت متساوية، طالما أن لكل مفهوم منها معناه المحدد وأساسه النظرى المميز ومتغيراته وبياناته الخاصة التى يستعين بها الباحثون فى تحليل المفهوم، وذلك على مستويات متباينة أيضاً؛ الفرد والتنظيم والمجتمع. وهذا التوضيح قد يجنبنا الكثير من الخلط الشائع فى التراث والأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة. الأمر الذى يتطلب المزيد من البحث والدراسة.

2. لقد تمكنت العديد من الكليات فى بعض الجامعات المصرية من الوفاء بمتطلبات الجودة والحصول على الاعتماد، ولكن ظلت هناك مجموعة معوقات تواجه عملية تطبيق نظم الجودة فى هذه الكليات، تمثلت أهمها فى عدم قناعة غالبية أعضاء هيئة التدريس باخضاعهم للمساءلة وتقييم أدائهم ظناً منهم أن الأمر قد يعرضهم لفقدان فرص عملهم، وما يشير إلى أن هناك تهديداً للأمن الاجتماعى والاقتصادى فى حياتهم، وهذا يعنى أن عقبات تطبيق نظم الجودة فى الجامعات تنعكس على الجودة الاجتماعية، باعتبار الأمن الاجتماعى والاقتصادى واحد من مقومات هذه الجودة. ومن ناحية أخرى كان لمسايرة سياسات التعليم فى مصر للاتجاهات الليبرالية المحدثة، من خلال تسليع التعليم الجامعى، وإدخال برامج مدفوعة الأجر فى

الجامعات الحكومية والخاصة وبهدف مواجهة مشكلات التعليم والإسهام فى جودته من شأنه أن يحول التعليم إلى نظام للنخبة والقلة القادرة على دفع الكلفة وهذا ما كان له انعكاساته على تكريس التفاوت الطبقى فى المجتمع والتمييز بين شرائحه، وزيادة معدلات الاستبعاد الاجتماعى والتهميش والانسحاب الاجتماعى وبالتالى ضعف الاندماج الاجتماعى كبعد آخر أساسى فى الجودة الاجتماعية.

3. مع تحول دبى إلى الاقتصاد القائم على المعرفة، أصبح تطوير منظومة التعليم أمراً ملحاً، وقد بدأت حكومة دبى حديثاً وضع مقاييس لتحسين جودة الجامعات ومعاهد البحث، وعينت لهذه التنظيمات دوراً أساسياً فى الاقتصاد القائم على المعرفة لكن حسب المقاييس الدولية لاتزال جامعات دبى بعيدة عن ماحققته جامعات فى بلدان عربية مثل المملكة العربية السعودية، وغير عربية مثل سنغافورة من تقدم فى مجال ضمان الجودة بالجامعات من حيث الإسهام فى الابتكار وتقدم المعرفة وتعزيز الخبرات التنافسية طبقاً لمقاييس متعددة فى هذا الصدد، لأن أداء نظام التعليم العالى فى دبى غير قادر على المنافسة ولاتملك دبى إلا برامج دراسية وبحثية قليلة للغاية من التى توفر عرضاً من الباحثين المهرة والعلماء الذين يحتاجهم التحول إلى الاقتصاد القائم على المعرفة، مما جعل دبى تستمر فى الاعتماد على الخبرات المستوردة لدعم قدراتها على البحث والتطوير فى المستقبل المنظور، وظهر هناك ما يزيد على 15000 من العاملين غير الإماراتيين فى مجال الإبداع والابتكار تستخدمهم بعض شركات قرية المعرفة فى دبى، وهذا يدلل على أن عمليات ضمان جودة التعليم العالى فى دبى كان له انعكاساته السلبية على عمليات التمكين الاجتماعى للمواطنين وتشكيل رأس مال بشرى وثقافى وأيضاً رأس مال معرفى يستند إليه التحول إلى مجتمع واقتصاد المعرفة الذى تنشده دبى. وبناء على ذلك ربما جاز لنا أن نوصى بضرورة أن تستمر دبى فى عمليات مراجعة السياسات التعليمة، وأن تعطى استراتيجيات ضمان جودة التعليم العالى الأولية لفروع العلم الطبيعى الأساسى والتطبيقى وتحفز المواطنين على برامج التعليم العالى التى يتوقف عليها التمكين الاجتماعى من فرص العمل فى اقتصاد المعرفة.

وبناء على ماسبق يمكن القول أن النظر إلى ضمان جودة التعليم العالى بعيداً عن جودة الحياة أو الجودة الاجتماعية، يمثل نظرة جزئية تحتاج إلى إعادة نظر، وأنه كلما كانت تنظيمات التعليم العالى باعتبارها أنساقاً اجتماعية مفتوحة " تبنى عمليات ضمان الجودة داخلها بناء على مدخلات من رأس مال بشرى يتوافر له جودة الحياة، ويتمتع بالعيش فى مجتمع يتسم بالجودة أيضاً، كلما زادت فعالية برامج ضمان الجودة داخل هذه التنظيمات. تلك هى القضية التى يمكن طرحها على بساط البحث فى المستقبل وتحتاج إلى عناية واهتمام من جانب الأكاديميين وصناع السياسة.

الهوامش:

1- ASQ, Historry of Quality, Quality Assurance, Wikipedia, The Free Encyclopedia.(http://www.google.com.eg. énwikipedia. org/wiki/ Quality assurance) accessed oct 4, 2014.
2- Ibid.
3- Ibid.
4- Wise GEEK.What is Quality Assurance, .(http://www. wiseggk. com/ sciense. htm). accessed oct 4, 2014.
5- Ibid.
6- ASQ, Historry of Quality, Quality Assurance, Wikipedia. Op. cit.
7- Wise GEEK.What is Quality Assurance, Op. cit.
8- Nust, Seminar on Quality Assurance, The National University of Science & Technology, Islam Abad, Pakistan.(http:// www.nust.edu.pk/.) accessed Apr.8,2013.
9- ناهد صالح، البحث العلمى الاجتماعى فى قضاياه ومناهجه، (المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة، 2009)، ص – ص 349-355.
10- المرجع السابق، ص – ص 355 – 362.
11- المرجع السابق، ص – ص 364 – 371.
12- C. Wallace & P. Abbot, From Quality of life to Social Quality, Relevance for Work and Care in Europe, (http:// www. to/oldiccv/roman/ rcalivit/pdf2/ cv 2007.1-2aod.% wallac clair, pdf), accessed Apr. 9, 2013).
13- Ibid.
14- حمدى على، الأسس النظرية والأبعاد الإمبيريقية للجودة الاجتماعية، دراسة استطلاعية، مجلة العلوم العربية والإنسانية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية، 2011، المجلد (5) العدد (1) ص 185.
15- سارة البلتاجى ، الأمن الاجتماعى الاقتصادي والمواطنة النشطة فى المجتمع المصرى؛ دراسة سوسيولوجية لتداعيات ثورة 25 يناير، (رسالة ماجستير، جامعة الإسكندرية، 2013).
16- المرجع السابق.
17- عفاف ابراهيم عبد القوى، ملامح التجربة المصرية لضمان الجودة والاعتماد فى التعليم الجامعى؛ جامعة القاهرة نموذجاً، ورقة عمل، المؤتمر السنوى الثامن والثلاثون للإحصاء وعلوم

الحاسب، قضايا التعليم فى مصر،(المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة، 2013).

18-المرجع السابق.

19-وجدى شفيق عبد اللطيف، تسليع التعليم العالى وسؤال الاستبعاد الاجتماعى، مجلة بحوث الشرق الأوسط، العدد السابع والثلاثون، مركز بحوث الشرق الأوسط، جامعة عين شمس، بحث مقبول للنشر، سبتمبر 2015.

20- Raimundo Soto, Education in Dubai from Quantity to Quality, Dubai, Economic Council, WP: 05, 2012, P. 5.

21- Ibid, P.8.

22- Smart Living City: Dubai 2014. (http://www.smart Living city. Com). accessed Nov, 20, 2014.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1- البلتاجى، ساره، (2013)، الأمن الاجتماعى الاقتصادى والمواطنة النشطة فى المجتمع المصرى، دراسة سوسيولوجية لتداعيات ثورة (25) يناير، (رسالة ماجستير)، جامعة الاسكندرية، الاسكندرية، جمهورية مصر العربية.

2- صالح، ناهد، (2009)، البحث العلمى الاجتماعى فى قضاياه ومناهجه، طبعة أولى، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة.

3- عبد اللطيف، وجدى شفيق (2015)، تسليع التعليم العالى وسؤال الاستبعاد الاجتماعى، مجلة بحوث الشرق الأوسط، العدد السابع والثلاثون، 1 – 90.

4- عبد القوى، عفاف ابراهيم، (2013)، ملامح التجربة المصرية لضمان الجودة والاعتماد فى التعليم العالى؛ جامعة القاهرة نموذجاً، المؤتمر السنوى الثامن والثلاثون للإحصاء وعلوم الحاسب، قضايا التعليم فى مصر، جمهورية مصر العربية.

5- على، حمدى، (2011)، الأسس النظرية والأبعاد الأمبيريقية للجودة الاجتماعية، دراسة استطلاعية، مجلة العلوم العربية والإنسانية، جامعة القصيم، المجلد (5)، العدد (1)، 179-217.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1- Soto, R. (2012). Education in Dubai From Quantity to Quality, (PP. 5-8) - Dubai; Economic Council.

ثالثاً: مواقع الإنترنت:

1- ASQ, History of Quality, Quality Assurance, Wikipedia, The Free Encyclopedia.(http://www.Google.comeg. Enwikipedia. Org/wiki/ quality assurance). Accessed Oct 4, 2014.

2- Nust, Seminar on Quality Assurance, The National University of Science & Technology, Islam Abad, Pakistan. (http://www.nust. Edu. Pk/), accessed Apr. 8, 2013.

3- Smart Living City: Dubai 2014. (http://www.smart Living city. Com). accessed Nov. 20, 2014.

4- Wallace, C.&. Abbot, P. From Quality of life to social Quality, Relevance for work and Care in Europe. (http://www. to/oldiccv/ roman/roman/rcalivit/pdf2/cv 2007. 1-2aod.% Wallace clair, pdf). accessed Apr. 9, 2013.

5- Wise GEEk. What is Quality Assurance, (http://www.wiseggk.com/sciencse) accessed oct. 4, 2013.

التخطيط الاستراتيجي وأثره على تطبيق متطلبات محاور الجودة الشاملة في التعليم الجامعي
دراسة ميدانية على كليات جامعة سرت- ليبيا

د. مصطفى عبدالله محمود الفقهي
قسم الإدارة- كلية الاقتصاد والعلوم السياسية- جامعة الزيتونة
Mustafaab490@gmail.com

د. محمد عمر شقلوف
مدير فرع مصرف ليبيا المركزي- سرت
Moshgllof@yahoo.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعريف بمفهوم التخطيط الاستراتيجي وتحديد مدى تطبيق عناصر هذا المفهوم في الكليات العلمية بجامعة سرت وكذلك التعرف على مدى تطبيق محاور الجودة الشاملة بالكليات المختلفة كما يراها أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ، وذلك بالتركيز على محاور توصيف المناهج ، و النظم واللوائح ، والتقنيات التعليمية ، والمكتبة. وقياس أثر تطبيق مفهوم التخطيط الاستراتيجي على تطبيق متطلبات محاور الجودة الشاملة من ناحية أخرى.

وقد أُجريت هذه الدراسة على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس مجتمع الدراسة تم توزيع استبانة عليهم حيث تم توزيع عدد (75) استبانه على مختلف الكليات ، وتم استرداد (58) من مجموع الاستبيانات الموزعة.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية التي تتلاءم مع طبيعة بيانات هذه الدراسة حيث تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) لتفريغ ولتحليل الاستبيانات. فقد أُستخدم التكرارات والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل ألفا كرونباخ وذلك للتحقق من صحة البيانان للاختبار وتم استخدام اختبار (t) لمعرفة مدى تطبيق التخطيط الاستراتيجي والجودة الشاملة واستخدم تحليل التباين الأحادي ANOVA لمعرفة مدى وجود فروقات معنوية في وجهة أعضاء هيئة التدريس ، وكذلك استخدم تحليل الانحدار البسيط لقياس أثر هذا التطبيق التخطيط الاستراتيجي على محاور إدارة الجودة الشاملة . ومن خلال تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أهمها أنّ الكليات العلمية بجامعة سرت تطبق كلٍ من مفهوم التخطيط الإستراتيجي ، ومحاور إدارة الجودة الشاملة في التعليم الخاضعة للاختبار والتحقق والمتمثلة في (توصيف المناهج ، النظم واللوائح ، الوسائط التعليمية وتقنية المعلومات حيث كانت نتيجة التطبيق ايجابي وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق معنوية في نظرة أعضاء هيأة التدريس لمستويات تطبيق إدارة الجودة الشاملة يعزى للدرجة العلمية. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ايجابي ذو دلالة إحصائية لمفهوم التخطيط الاستراتيجي على تطبيق محور التقنيات التعليمية .

وبناء على هذه النتائج خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات أهمها الدعوة إلى زيادة الاهتمام بمفهوم التخطيط الاستراتيجي والتأكيد على ضرورة إيلاء أهمية اكبر لتطبيق محاور إدارة الجودة الشاملة بما ينعكس إيجابا على الكفاءة لعلمية اللازمة في الأداء لتحقيق الفاعلية المطلوبة وصولاً للغاية المأمولة .

الكلمات الدالة : *التخطيط الإستراتيجي ، إدارة الجودة الشاملة ، كليات جامعة سرت.*

المقدمة :

لقد شهد التعليم العالي تحولاً جذرياً في أساليب التدريس وأنماط التعليم ومجالاته، وقد أتى هذا التطور استجابة لجملة من التحديات التي واجهت التعليم العالي، والتي تمثلت في تطور تقنيات التعليم وزيادة الإقبال عليه ، والانفجار المعرفي الهائل وظاهرة العولمة، مما حذا بالقائمين عليه إلى ضرورة إحداث تغيير في طريقة التفكير نحو التوجهات الإستراتيجية ، والقيادة الفاعلة القائمة على استثمار الموارد البشرية، وإعدادها الإعداد الملائم لاستيعاب كافة المتغيرات، وحسن اختيار البدائل في ضوء رؤية واضحة ونظرة مستقبلية واعية لعملية التغيير. ويعد التعليم العالي من أهم المراحل التعليمية في حياة الإنسان ، لأنه يأتي استكمالاً لما تم تحقيقه في مراحل التعليم الأساسية والثانوية ، ولذلك فإن تحقيق الأهداف التربوية التي يتوخاها المجتمع يعتمد على قدرة النظام التربوي على تحقيق أهدافه في هذه المراحل. وإذا كان النظام التربوي والتعليمي في مراحل التعليم العالي قادراً على بناء المعارف والاتجاهات ، فإن تحقيق النوعية في هذا التعليم لا يتحقق إلا من خلال توجيه وتخطيط استراتيجي يحقق التميز والتنمية للمؤسسات الجامعية. ولكي تتمكن الجامعات من معايشة عصر العولمة والتعامل مع مفرداته، واستيعاب التقنية التي فرضت نفسها على مختلف قطاعات الحياة المعاصرة ، فإن عليها أن تخوض عملية تغيير شامل وجذري يتعدى الشكل إلى المضمون ، بحيث يحقق الصورة المتناسبة مع متطلبات العصر. وتتطلب عملية التغيير هذه تحديد الأهداف الإستراتيجية ، والمبادئ الهادية للمنظومة القومية للتعليم الجامعي ، لتكون أساساً ينطلق منه برنامج تطوير التعليم الجامعي والعالي في ضوء الرؤية الواضحة للتحولات الجذرية

والمحلية والإقليمية والعالمية ، وتستند استراتيجية التغيير إلى إدراك واعٍ لطبيعة الدور الخطير الذي يلعبه التعليم الجامعي في نمو الأمم والشعوب (السلمي،2001، ص270).

المشكلة :

لم يحظى التخطيط الاستراتيجي باهتمام كاف من قبل الجامعات الليبية بالرغم أن الجامعات التي تستخدم هذا الأسلوب تعد أكثر نجاحاً وفاعلية من الجامعات التي لا تتبع منهج التخطيط الاستراتيجي، على الرغم من أن تطبيق الجودة الشاملة في مجال التعليم بالجامعات الليبية قد حقق اهتماماً ملحوظاً، سواء في التغلب على مشكلات التعليم ، أو في الوفاء بمتطلبات المجتمع منه، حيث لاحظ الباحث خلال عمله في قسم الجودة، ومشاركته في المؤتمرات العلمية وأنشطة وورش التي عقدتها الجامعات ، أن عملية التخطيط وصياغة الخطط الإستراتيجية لا تزال توضع بشكل منفصل عن محاور ومعايير الجودة ، كما لاحظ أن مؤسسات التعليم العالي الليبية تضع خططها الإستراتيجية ثم تضع خططا للجودة لتحسين أدائها، الأمر الذي يشير إلى ضعف في إدراك أهمية دور التخطيط الاستراتيجي وتكامله في تحقيق متطلبات الجودة .

ومن هنا تبرز مشكلة البحث في التعرف على مدى تطبيق عناصر التخطيط الاستراتجي المتمثلة في (الرؤية، الرسالة، الأهداف الإستراتيجية) في كليات جامعات سرت ،والتعرف على مدى تطبيق متطلبات محاور الجودة في كليات جامعة سرت، والتعرف أيضا على أثر هذا التطبيق على محاور إدارة الجودة الشاملة في كليات جامعة سرت ويمكن صياغة المشكلة في التساؤلات التالية :

- إلى أي مدى تطبق كليات جامعة سرت مفهوم التخطيط الاستراتجي والمتمثلة في الرؤية، الرسالة، الأهداف الإستراتيجية؟
- إلى أي مدى تطبق كليات جامعة سرت مفهوم محاور إدارة الجودة الشاملة والمتمثلة في محور توصيف المناهج، ومحور النظم واللوائح، ومحور التقنيات التعليمية، ومحور المكتبة ؟
- هل يوجد أثر لمفهوم التخطيط الاستراتيجي على تطبيق محاور إدارة الجودة الشاملة في كليات جامعة سرت ؟

أهمية الدراسة

1- تنبع الغاية من هذه الدراسة إلى الحاجة الماسة لإدارة مؤسسات التعليم العالي الليبي عام وجامعة سرت بشكل خاص لمثل هذه الدراسات التي ستسهم في تطوير وتحسين أداء هذه المؤسسات .

2- أهمية التخطيط الاستراتيجي في كليات جامعة سرت ودوره في تقديم الحلول للمشاكل في مؤسسات التعليم العالي.

3- المساهمة في موضوع إدارة الجودة الشاملة في مؤسساتنا العلمية والتعليمية.

أهداف الدراسة

1. تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى تطبيق التخطيط الاستراتيجي في كليات جامعة سرت.
2. تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على تطبيق محاور الجودة الشاملة في كليات جامعة سرت، والمتمثلة في محور توصيف المناهج، محور النظم واللوائح، محور التقنيات التعليمية، محور المكتبة.
3. تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أثر التخطيط الاستراتيجي على محاور الجودة الشاملة في كليات جامعة سرت.

حدود الدراسة

- الحدود الزمنية: تم إجراء هذه الورقة البحثية أو الدراسة خلال الفصل الدراسي الخريف 2014-2015
- الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على الكليات التابعة للجامعة سرت.
- الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس في كليات جامعة سرت .

فرضيات الدراسة

الفرضية الرئيسة الأولى:- تطبق كليات جامعة سرت مفهوم التخطيط الاستراتيجي المتمثلة في (الرؤية، الرسالة، الأهداف الإستراتيجية).

الفرضية الرئيسة الثانية :- تطبق كليات جامعة سرت محاور إدارة الجودة الشاملة المتمثلة في (محور توصيف المناهج، محور النظم واللوائح، محور المكتبة، محور التقنيات التعليمية). حيث يمكننا تقسيم هذه الفرضية الرئيسة إلى الفرضيات الفرعية التالية:-

أ) تطبق كليات جامعة سرت محور توصيف المناهج .

ب) تطبق كليات جامعة سرت محور النظم واللوائح.

ج) تطبق كليات جامعة سرت محور المكتبة .

د) تطبق كليات جامعة سرت محور التقنيات التعليمية.

الفرضية الثالثة :- توجد فروق معنوية في نظرة أعضاء هيأة التدريس في كليات جامعة سرت لمستويات تطبيق إدارة الجودة الشاملة يعزى للدرجة العلمية.

الفرضية الرابعة:- يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمفهوم التخطيط الاستراتيجي على تطبيق محاور الجودة الشاملة في كليات جامعة سرت .حيث يتم تقسيم هذه الفرضية إلى فرضيات الفرعية التالية:

أ) يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمفهوم التخطيط الاستراتيجي على تطبيق محور توصيف المناهج.

ب) يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمفهوم التخطيط الاستراتيجي على تطبيق محور النظم واللوائح.

ج) يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمفهوم التخطيط الاستراتيجي على تطبيق محور المكتبة.

د) يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمفهوم التخطيط الاستراتيجي على تطبيق محور التقنيات التعليمية.

الدراسات السابقة :

1- دراسة الطائي (2014) بعنوان التخطيط الاستراتيجي للجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي العربية،دراسة ميدانية على عينة من المتخصصين بالجودة في التعليم العالي وتوصلت إلى أن 68% من المبحوثين في العينة، يربطون نجاح برامج الجودة والاعتماد بالتخطيط الاستراتيجي لهذه البرامج، مقابل 07% لا يعتقدون ذلك.

2- دراسة محمود (2013) بعنوان مدى تطبيق كليات التعليم التقني الليبية للتخطيط الاستراتيجي وأثره في تفعيل محاور الجودة الشاملة فيها، توصلت الدراسة أنّ كليات التعليم التقني تطبق مفهوم التخطيط الاستراتيجي، ومحاور إدارة الجودة الشاملة الخاضعة للاختبار والتحقق والمتمثلة في (توصيف المناهج، النظم واللوائح، الوسائط التعليمية وتقنية المعلومات، أعضاء هيئة التدريس)، حيث كانت نتيجة التطبيق بدرجة متوسطة ،كما أظهرت الدراسة على وجود أثر ذو دلالة إحصائية للتخطيط الاستراتيجي على محاور الجودة الشاملة قيد الدراسة.

3- دراسة الدجني (2011) بعنوان دور التخطيط الاستراتيجي في جودة الأداء المؤسسي، وتهدف الدراسة إلى تعرف دور التخطيط الاستراتيجي في جودة الأداء المؤسسي، وتطوير معايير ومؤشرات لقياس جودة الأداء المؤسسي في الجامعات الفلسطينية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات الجامعات الفلسطينية في مستوى جودة الأداء المؤسسي ومجالاته تعزى لمتغير الجامعة لصالح الجامعة الإسلامية، كما توصلت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين مستوى دور التخطيط الاستراتيجي وجودة الأداء المؤسسي للجامعات الفلسطينية حيث بلغ المتوسط الحسابي النسبي لجميع فقرات المحور(75.97) .

4- دراسة الحارتي (2011) بعنوان مؤشرات التخطيط الاستراتيجي في كليات البنات في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وكانت نتائج الدراسة أظهرت إن كليات البنات تتبنى منهجية التخطيط الاستراتيجي بها مع التركيز على مجال القيم وخاصة بما يتعلق بالشفافية، والإبداع، والتركيز على مجال الرؤية المستقبلية على مواكبة التطور في أساليب التعليم، وفي مجال رسالة الجامعة والتركيز على التحسين والتدريب المستمر.

5- دراسة (Defifo،2008) بعنوان عملية التخطيط الاستراتيجي: تحليل في كليتين في امريكيا. هدفت الدراسة إلى تشخيص عملية التخطيط الاستراتيجي، ودوره في بناء علاقة الثقة في عملية صنع القرار، والدور الذي يجب أن يلعبه رئيس الكلية في عملية التغيير المخطط، ودور التخطيط الاستراتيجي في تنمية أداء المؤسسات. واتبع الباحث منهج دراسة الحالة، واستخدم المقابلات الفردية والمجموعات البؤرية، وتحليل الوثائق والبريد الإلكتروني، وملاحظات على الاجتماعات، واستخدم العينة الهادفة ا لتي يمكن أن يستفيد منها بدرجة قصوى، وبناء على ذلك تم اختيار مؤسستين من ضمن 4004 مؤسسة تعليم عالي في الولايات المتحدة الأمريكية، حسب تصنيف كارينجي (2005)، وحسب مواصفات معينة وضعها الباحث، وهاتان المؤسستان هما (أوكينيا وكوبر). وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها -: إن التخطيط الاستراتيجي يساعد العاملين على الفهم المشترك للمؤسسة ومستقبلها، وهذا يعتمد على عدة عوامل منه: الثقة بين الرئيس ومجلس الإدارة، والثقة بين الإدارة والعاملين، وإن استخدام نمط الإطار المتعدد للقيادة)السياسي والبيروقرطي والزميل والاجتماعي يؤهل لمستوى عالٍ من التكامل والتميز والمرونة.

6- دراسة كاوبيرن (Cowburn,2005) بعنوان التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي البريطانية، وتكونت عينة الدراسة من خمسون مؤسسة تعليم عالي في بريطانيا، وتوصلت الدراسة أن الجامعات البريطانية محل الدراسة لا تمارس عمليات التخطيط الاستراتيجي، ويرجع ذلك إلى قلة الموارد المالية المتاحة، وازدواجية القرار، كما أشارت الدراسة إلى عدم وضع خطط واقعية للعمل وذات أهداف محددة أدى إلى فشل عمليات التخطيط.

الإطار النظري للدراسة

مفهوم التخطيط الاستراتيجي

يعرف التخطيط الاستراتيجي في المؤسسات التعليمية بأنه " : 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 (الفرا،2005) وقد ربط الفرا

مفهوم الإستراتيجية بعملية التخطيط الاستراتيجي واعتبرها أولى مراحل التخطيط الاستراتيجي حيث عرفها بأنها " الطريقة التي تسلكها الجامعة في تحقيق أهدافها."

واعتبر أن الإستراتيجية متعددة الأبعاد لأنها تمثل-:

1. وسيلة لتشكيل أهداف طويلة الأجل.
2. تبيان النمط الذي ينتهجه تدفق قرارات الجامعة.
3. تعريف مجال نشاط أو تنافس الجامعة.
4. استجابة لنقاط القوة والضعف والفرص والمخاطر.

أهمية التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي:

تنبع أهمية التخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي في النقاط التالية(عبدالمنعم،والمبيضيين،2012،ص322):-

1- وضع إطار عام لتحديد التوجهات المستقبلية للتعليم العالي.
2- تشجيع الجهات المشرفة على التعليم العالي على العمل معاً والمشاركة في صياغة رؤية مشتركة وموحدة للتعليم العالي.
3- وضوح الرؤية والأهداف والغايات المستقبلية لجميع المستفيدين والقائمين على هذا القطاع الحيوي.
4- فنج مجال لمشاركة قطاع عريض من فئات المجتمع المتنوعة في صياغة الإستراتيجية.
5- رفع درجة الوعي بأهمية التغيير ورفع الكفاءة الإدارية لإحداث التغيير المطلوب.
6- يساعد في ابتكار طرق واليات عمل جديدة تحسن من مستوى الأداء.
7- تحديد مجالات التغيير والتحديات التي تواجه النظام التعليمي ووضع الحلول المناسبة لعلاجها.

خصائص ومزايا التخطيط الاستراتيجي

للتخطيط الاستراتيجي مزايا عديدة تنطلق من كونه يأتي تطوراً نوعياً لأنواع التخطيط المختلفة ولعل أهم ما يميز التخطيط الاستراتيجي ما يلي:

1- أنه عملية متكاملة ومتنوعة الأبعاد لصياغة وتطبيق خطة إستراتيجية شاملة تؤدي إلى إكساب أو خلق الميزة التنافسية للمؤسسة.
2- ينطلق التخطيط الاستراتيجي من تحليل منهجي شامل للمركز التنافسي الحالي للمؤسسة، وللفرص والتهديدات الحالية والمتوقعة في بيئة الأعمال، ولعناصر القوة والضعف الذاتية الموجودة في داخل المؤسسة من جهة أخرى.
3- والتخطيط الاستراتيجي عملية واسعة متعدد ة الأوجه، ومتنوعة الأنشطة، تتجاوز النظرة التقليدية للأنماط الأخرى من التخطيط، فالتخطيط الاستراتيجي ليس مجرد نشاط وظيفي وديناميكي متخصص، وإنما هو أوسع شمولاً، وأغنى أبعاداً، وأعمق مستوى من التفكير العقلاني التحليلي.
4- يسعى التخطيط الاستراتيجي إلى إيجاد تصور تستطيع من خلاله أن تحقق ميزة تنافسية، وذلك من خلال تحليل الاتجاهات المتوقعة والممكنة.
5- يسعى التخطيط الاستراتيجي إلى إيجاد تصور تستطيع من خلاله أن تحقق ميزة تنافسية، وذلك من خلال تحليل الاتجاهات المتوقعة والممكنة والتركيز على المستقبل، ويتميز التخطيط الاستراتيجي بأنه نوعي و يركز على إنتاج وتوريد الأفكار .
6- يحقق التخطيط الاستراتيجي التفاعل والحوار البناء بين المستويات الإدارية الثلاث في التخطيط) العليا _ الوسطى _ الدنيا (عن مستقبل التنظيم وسبل نجاحه وتطوره، ويرشد اتخاذ القرارات في العملية الإدارية.

مفهوم إدارة الجودة في التعليم :

مفهوم الجودة في التعليم فإنه يتعلق بكافة السمات والخواص التي تتعلق بالمجال التعليمي والتي تظهر مدى التفوق والإنجاز للنتائج المراد تحقيقها، وهي ترجمة احتياجات الطلاب إلى خصائص محددة تكون أساسا لتعميم الخدمة التعليمية وتقديمها للطلاب بما يوافق، تطلعاتهم (الرشيد،1995) وينطبق هذا المفهوم على مؤسسات التعليم العالي مع التخصيص الذي تتميز به في تعريفه لإدارة الجودة الشاملة في : مؤسسة الكلية أو الجامعة كما أوضح (عشيبة،2000) التعليم العالي بأنها" : جملة المعايير والخصائص التي ينبغي أن تتوافر في جميع عناصر العملية التعليمية بالجامعة، سواء ما يتعلق بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات التي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته، ورغبات المتعلمين وحاجاتهم، وتتحقق من خلال الاستخدام

الفعال لجميع العناصر البشرية والمادية بالجامعة. " ونلاحظ هنا أن معظم التعريفات تتفق على الغاية النهائية للجودة الشاملة وهي خدمة المستفيد، وهي غاية تنسجم مع المفهوم التربوي لها، وتصلح لتكون أساسا يبنى عليها في ترجمة القيم، وقد اختلفت التعريفات السابقة في ماهية وكينونة الجودة فمنهم من ركز على كونها ثقافة، ومنهم من عرفها بأنها فلسفة أو مجموعة من المبادئ الهادية، ومنهم من اعتبرها مجموعة سمات وخصائص تعبر عن جوهر التربية.

مؤشرات الجودة في التعليم العالي:

تعتبر المعايير التي وضعها رواد الجودة الأوائل أمثال بالدريدج وكروسبي من الأسس المهمة التي بنى على أساسها العديد من الباحثين الذين طوروا مؤشرات للجودة في التعليم العالي وتصلح أن تكون أداة للقياس الدقيق لمدى تقدم وتطور المؤسسة، فقد طور،

مؤشرات للجودة في التعليم العالي تضمنت أربعة وعشرين مؤشرا- 27 21،) كنعان،2003 توزعت على المحاور التالية:

1- محور الطلبة : ويتناول مؤشرات الانتقاء وسياسة القبول، ونسبة عدد الطلبة إلى أعضاء هيئة التدريس المقبولة بحسب المعايير العالمية في هذا المجال، ومتوسط تكلفة الطالب باعتبارها مؤشرا مهما لتحقق الجودة على أن يكون مؤشرا من بين عدد من المؤشرات التي تدعم تحقق الجودة، ومن المؤشرات المهمة الخدمات المقدمة للطلبة كالخدمات الصحية، والإرشاد، والإقامة، والمساعدات المالية، ويعتبر استعداد ودافعية الطلبة للتعليم وتهيئة الظروف المناسبة للعملية التعليمية قبل بدء الدراسة وأثنائها من المؤشرات المهمة التي تسهم في تحقيق النجاح ورفع نسبة الخريجين ومستواهم العلمي والعملي والتي تعتبر من أهم المؤشرات في هذا المحور، فمستوى الخريج الجامعي هو المخرج النهائي والمؤشر الذي يحقق رضى المجتمع عن أداء الجامعة، ويعبر عن مستواها الأكاديمي والإداري.

2- محور أعضاء هيئة التدريس : ويتضمن مؤشرات المؤهل، والتدريب والتأهيل لأعضاء هيئة التدريس، والإنتاج العلمي المنشور ، ومدى تفرغهم للعمل الجامعي، ومدى مشاركتهم في الجمعيات المهنية والعلمية، وعلاقة المدرسين بالطلبة القائمة على احترام أعضاء هيئة التدريس لطلبتهم.

3- محور جودة المناهج الدراسية : حيث يعد المنهج الدراسي عنصرا رئيساً من عناصر العملية التعليمية، ويتسم المنهج الدراسي بالحداثة واستخدام التقنيات، إذا عكس مضمونه مفاهيم الأصالة والتجديد، ومدى ارتباطه بالبيئة وإثراء شخصية المتعلم بالمهارات اللازمة التي تعينه على فهم الحياة وتحديد المشكلات المرتبطة بالتخصص المهني والقدرة على حلها.

4- محور الإدارة الجامعية : ويعبر عن هذا المحور مؤشر مدى التزام القيادة العليا بالجودة ومبادراتها وتحقيقها، ومدى توفر العلاقات الإنسانية الطيبة التي ينبغي أن تسود بين أعضاء هيئة التدريس والمستويات الإدارية المختلفة داخل الجامعة، وطرق اختيار الإداريين وتدريبهم.

5- محور الإمكانات المادية : تتعدد الإمكانات المادية المطلوب توافرها في الجامعات، وتمثل هذه الإمكانات داعما مساندا للعملية التعليمية ومن مؤشرات الجودة المرتبطة به مدى مرونة المبنى وتعدد استخداماته، وكفاءته لاستيعاب أعداد الطلبة ومدى مناسبة موقعه الجغرافي، ومن أهم المرافق الجامعية وجود مكتبات تخدم الهيئة التدريسية والباحثين والطلبة، وشمول المكتبات على مصادر تخصصية وغير تخصصية وعلى الدوريات والمجلات، وتخضع المكتبة لمجموعة من المواصفات ينبغي أن تتوافر بها مثل المساحة المتاحة لغرف القراءة، وعدد ساعات العمل بها، ومدى توافر العاملين ونوعية المساعدة التي يقدمونها.

6- محور الجامعة والمجتمع : تعد خدمة المجتمع من الوظائف الرئيسة للجامعات ومن مؤشرات تميزها، وهذا يستدعي ربط التخصصات المختلفة في الجامعات بحاجات المجتمع وتحقيق التكامل والتفاعل بين وظائف التعليم العالي الثلاثة، وهي التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وتقاس مؤشرات الجودة بمدى تحقق إسهامات الجامعة في تطوير بنى المجتمع وموارده واقتصاده من خلال ربط البحث العلمي بمشكلات المجتمع بغية إيجاد حلول لها، والتواصل مع سوق العمل بشكل مستمر.

مبررات الاهتمام المتزايد لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات:

لعل من أبرز المبررات التي تدعو الجامعات لتطبيق إدارة الجودة الشاملة ما يلي: عامر،2007 ، ص368

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- 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. 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.

أهداف تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

إن تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في الجامعات سيؤدي إلى-: الزيادات، مجيد،2007 ص191

أ – إداريا-:

تحديد الأهداف ورسالة الجامعة والكليات بشكل واضح، توثيق العمليات الإدارية وتثبيتها، تحليل وتطوير العمليات الإدارية، توضيح الإجراءات الإدارية وتوضيح الأدوار المختلفة، تحسين عملية الاتصال، توفير المعلومات وتسهيل عملية اتخاذ القرار وتحسينها.

ب – أكاديمياً-:

توفير البيئة المناسبة للتعليم والتعلم، تحسين نوعية وكفاءة الخدمات التعليمية المقدمة، المراقبة المحكمة للعمليات التعليمية، زيادة خبرة المدرسين عن طريق القيام بعملية التدقيق المستمرة.

الإطار العملي :

القسم الأول: معلومات عامة

خصص القسم الأول من قائمة الاستبيان للأسئلة العامة، والتي تهدف إلى جمع بيانات يمكن من خلالها التعرف على خصائص عينة الدراسة، ولقد تم تحديد هذه الخصائص وبيانها كالتالي:

الجنس

يوضح الجدول رقم (1) تصنيف المشاركين في الدراسة حسب الجنس

جدول رقم (1): تصنيف المشاركين في الدراسة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة (%)
ذكر	48	87.3
أنثى	7	12.7
الإجمالي	55	100.0

المؤهل العلمي

يوضح الجدول رقم (2) تصنيف المشاركين في الدراسة حسب المؤهل العلمي

جدول رقم (2): تصنيف المشاركين في الدراسة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة (%)
ماجستير	16	29.1
دكتوراه	39	70.9
الإجمالي	55	100.0

الخبرة في الجامعة

يوضح الجدول رقم (3) تصنيف المشاركين في الدراسة حسب الخبرة في الجامع

الخبرة في الجامعة	العدد	النسبة (%)
أقل من خمس سنوات	24	43.6
من 5 إلى 9 سنوات	25	45.5
من 10 إلى 14 سنة	5	9.1
من 15 سنة فأكثر	1	1.8
الإجمالي	55	100.0

جدول رقم (3): تصنيف المشاركين في الدراسة حسب الخبرة في الجامعة

الدرجة العلمية

يوضح الجدول رقم (4) تصنيف المشاركين في الدراسة حسب الدرجة العلمية

الدرجة العلمية	العدد	النسبة (%)
مساعد محاضر	9	16.4
محاضر	35	63.6
أستاذ مساعد	11	20.0
الإجمالي	55	100.0

جدول رقم (4): تصنيف المشاركين في الدراسة حسب الدرجة العلمية

القسم الثاني: التحليل الإحصائي لفقرات الدراسة

المقدمة:

بعد جمع بيانات الدراسة، قام الباحث بمراجعتها تمهيداً لإدخالها للحاسوب، وقد تم إدخالها للحاسوب بإعطائها أرقاماً معينة، أي بتحويل الإجابات اللفظية إلى رقمية، وفي هذا الجزء أعطيت الإجابة "غير موافق على الإطلاق" درجة واحدة ، "غير موافق" درجتين، 3 درجات للإجابة "موافق"، فيما أعطت الإجابة "موافق جداً" 4 درجات، بحيث كلما زادت درجة الإجابة زادت درجة الموافقة عليها والعكس صحيح. وهذه الدرجات تمثل إجابات المشاركين في الدراسة (أفراد عينة الدراسة) على ألأسئلة الواردة بقائمة الاستبانة مخرجات الدراسة الميدانية، وهي ذاتها تعد مدخلات التحليل الإحصائي، والذي يهدف إلى استخلاص النتائج من خلال تحليل هذه المدخلات، وقد تم إحصائياً احتساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية، ونسبة الإجابات لكل فقرة.

واستخدم الباحثان اختبار T للعينة الواحدة One Sample T-Test، وذلك لاختبار فقرات كل مجال من مجالات الاستبانة، ومعرفة معنوية (دلالة) آراء المشاركين في الدراسة على محتوى كل فقرة، والجدول التالي يبين المتوسط الحسابي المرجح لكل فقرة من فقرات المجال والانحراف المعياري له، وكذلك نتائج اختبار T (قيمة الاختبار والدلالة الإحصائية)، وتكون الفقرة ايجابية بمعنى أن أفراد عينة الدراسة موافقين على محتواها إذا كانت قيمة الدلالة الإحصائية للفقرة أصغر من مستوى المعنوية 0.05 والمتوسط الحسابي المرجح للفقرة أكبر من 2.5، وتكون الفقرة سلبية بمعنى أن أفراد عينة الدراسة غير موافقين على محتواها إذا كانت قيمة الدلالة الإحصائية للفقرة أصغر من مستوى المعنوية 0.05 والمتوسط الحسابي المرجح للفقرة أصغر من 2.5، وتكون أراء أفراد عينة الدراسة محايدة إذا كانت قيمة الدلالة الإحصائية أكبر من مستوى

المعنوية 0.05 ، وهذا ينطبق على جميع الفقرات في استبانة الدراسة.

صدق أداة القياس (الاستبانة) وثباته:

1- صدق الاستبانة

يقصد بصدق الاستبانة أن تقيس أسئلة الاستبانة ما وضعت لقياسه، وقام الباحثان بالتأكد من صدق الاستبانة بطريقتين:

يقصد بصدق الاستبانة (الاتساق الداخلي) أن تقيس أسئلة الاستبانة ما وضعت لقياسه وكذلك تقيس مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع البعد الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، وقد قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي للاستبانة وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط (معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation) بين كل فقرة من فقرات الأبعاد والدرجة الكلية للبعد نفسه.

نتائج الاتساق الداخلي:

البعد الأول : الرؤية

يوضح الجدول رقم (5) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد الأول والدرجة الكلية للبعد، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة بالجدول دالة إحصائياً عند مستوى المعنوية 0.05، وبذلك يعتبر المجال صادق لما وضع لقياسه.

جدول رقم (5): معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد الأول والدرجة الكلية

ت	الفقرة	العدد	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية P-Value
1	تحدد رؤية الجامعة مجال نشاطها الحالي ووجهتها الإستراتيجية المستقبلية .	55	0.736	* 0.000
2	تتعامل رؤية الجامعة مع رسالتها وتعطي صورة واضحة عن طريق الوصول لتحقيق هذه الرسالة .	55	0.701	* 0.000
3	تقود رؤية الجامعة عملية التغيير الإداري نحو الوضع المأمول للجامعة	55	0.644	* 0.000
4	الرؤية الإستراتيجية هي الغاية الكبرى التي ترغب الجامعة في الوصول إليها وتنبثق منها الغايات والأهداف	55	0.695	* 0.000
5	تعمل الجامعة وفق رؤية واضحة لتطوير واستثمار نقاط القوة والتقليل من نقاط الضعف	55	0.832	* 0.000
6	يتوفر لدى الجامعة التي أعمل فيها نصوص واضحة منشورة تعبر عن رؤيتها ورسالتها وأهدافها .	55	0.530	* 0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى المعنوية 0.05

البعد الثاني : الرسالة

يوضح الجدول رقم (6) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد الثاني والدرجة الكلية للبعد، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة بالجدول دالة إحصائياً عند مستوى المعنوية 0.05، وبذلك يعتبر المجال صادق لما وضع لقياسه.

ت	الفقرة	العدد	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية P-Value
1	تنسجم البرامج التعليمية في الجامعة مع فلسفتها ورسالتها	55	0.389	* 0.003
2	تناسب فلسفة ورسالة الجامعة متطلبات التعليم العالي ومعاييره	55	0.621	* 0.000
3	تتكامل رسالة الجامعة مع الأهداف التي تضعها	55	0.799	* 0.000
4	رسالة الجامعة معلنة لمجتمع الجامعة الداخلي والخارجي	55	0.685	* 0.000
5	رسالة الجامعة واضحة لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة	55	0.523	* 0.000
6	تنسجم رسالة الجامعة مع الغايات والأهداف الإستراتيجية	55	0.559	* 0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى المعنوية 0.05

جدول رقم (6): معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد الثاني والدرجة الكلية

البعد الثالث : الأهداف الإستراتيجية

يوضح الجدول رقم (7) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد الثالث والدرجة الكلية للبعد، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة بالجدول دالة إحصائياً عند مستوى المعنوية 0.05، وبذلك يعتبر المجال صادق لما وضع لقياسه.

جدول رقم (7): معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد الثالث والدرجة الكلية

ت	الفقرة	العدد	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية P-Value
1	تتوفر في الجامعة موارد كافية لتحيق أهدافها	55	0.691	* 0.000
2	تحرص الجامعة على صياغة أهداف قابلة للقياس	55	0.670	* 0.000
3	تستخدم الجامعة مؤشرات الأداء للأهداف الإستراتيجية كمعيار رئيس لتقييم الأداء	55	0.747	* 0.000
4	تحدد الجامعة الأهداف التعليمية للبرنامج ووسائل تحقيق هذه الأهداف بدقة.	55	0.709	* 0.000
5	تلتزم إدارة الجامعة في تحقيق الغايات الأهداف التي تتضمنها الخطة الإستراتيجية للجامعة	55	0.638	* 0.000
6	تتسم غايات وأهداف الجامعة بالمرونة والقدرة علي التكيف مع المتغيرات غير المتوقعة	55	0.778	* 0.000
7	يشارك في صياغة غايات وأهداف الجامعة جميع الأطراف المسئولة عن تحقيقها	55	0.752	* 0.000

البعد الرابع : توصيف المناهج

يوضح الجدول رقم (8) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد الرابع والدرجة الكلية للبعد، والذي يبين أن معاملات الارتباط

المبينة بالجدول دالة إحصائياً عند مستوى المعنوية 0.05، وبذلك يعتبر المجال صادق لما وضع لقياسه.

البعد الخامس: النظم واللوائح

يوضح الجدول رقم (9) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد الخامس والدرجة الكلية للبعد، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة بالجدول دالة إحصائياً عند مستوى المعنوية 0.05، وبذلك يعتبر المجال صادق لما وضع لقياسه.

ت	الفقرة	العدد	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية P-Value
1	يوجد لدى الجامعة توصيف واضح ومحدد لمحتوى المقررات الدراسية في البرامج التعليمية بها خلال الفصل الدراسي .	55	0.453	* 0.001
2	تبلغ الجامعة طلابها بالوحدات الزمنية المعتمدة المخصصة للمقررات الدراسية.	55	0.496	* 0.000
3	تضع الجامعة تصميم وتوصيف للبرامج التعليمية وفقا لمتطلبات سوق العمل المستهدفة من قطاع التعليم.	55	0.722	* 0.000
4	يلتزم أستاذ المادة بتوصيف واضح ومحدد للمادة التعليمية المقررة من قبل الجامعة خلال الفصل الدراسي.	55	0.626	* 0.000
5	تتبنى إدارة الجامعة مبدأ التحسين المستمر لمهارات التدريس وأساليبه المتبعة.	55	0.646	* 0.000
6	تلتزم إدارة الجامعة بتوزيع الإشراف على الرسائل وفقا للتخصص الدقيق.	55	0.703	* 0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى المعنوية 0.05

جدول رقم (8) معامل الارتباط بين كل فقرة للبعد الرابع والدرجة الكلية

جدول رقم (9): معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد الخامس والدرجة الكلية

ت	الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	العدد	الدلالة الإحصائية P-Value
1	يوجد لدى الطالب لائحة الدراسات العليا.	0.752	55	* 0.000
2	تطبق الجامعة فعليا لائحة الدراسة والامتحانات المعتمدة من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.	0.495	55	* 0.000
3	تحرص إدارة الجامعة على مراجعة البرامج والمقررات التعليمية وتطويرها في ضوء المستجدات العلمية.	0.708	55	* 0.000
4	تطبق الجامعة فعليا خطط واستراتيجيات طويلة المدى للتعرف على احتياجات الطلبة.	0.795	55	* 0.000
5	تسعى إدارة الجامعة إلى التحسين المستمر في مستويات الأداء، وذلك من خلال سرعة الاستجابة للتغيرات من ناحية تبسيط الإجراءات من ناحية أخرى.	0.737	55	* 0.000

ت	الفقرة	العدد	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية P-Value
1	تتوفر في مكتبة الجامعة أفضل المصادر والمراجع والدوريات العربية الكافية الحديثة ذات العلاقة بالتخصصات التي تقدمها المؤسسة.	55	0.693	0.000
2	الطاقة الاستيعابية للمكتبة (الأماكن المخصصة للمذاكرة) تتناسب مع	55	0.612	0.000
	العدد الإجمالي للطلبة بالجامعة.			
3	توقيت العمل بالمكتبة مناسب وكاف.	55	0.725	0.000
4	يتوفر مناخ صحي في المكتبة (كالتهوية، والإضاءة الكافية، النظافة).	55	0.659	* 0.000
5	العاملون بالمكتبة مؤهلون مهنيا ومدربون للقيام بواجباتهم بفعالية.	55	0.717	* 0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى المعنوية 0.05

البعد السادس : المكتبة

يوضح الجدول رقم (10) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد السادس والدرجة الكلية للبعد، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة بالجدول دالة إحصائياً عند مستوى المعنوية 0.05، وبذلك يعتبر المجال صادق لما وضع لقياسه.

جدول رقم (10): معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد السادس والدرجة الكلية

ت	الفقرة	العدد	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية P-Value
1	تواكب إدارة الجامعة التقنيات الحديثة المتطورة التي تساعد في تطوير الأداء لتحسين جودة الخدمات التعليمية.	55	0.830	* 0.000
2	يوجد لدى الجامعة موقع الكتروني يعرف بالمؤسسة وبأنشطتها المختلفة لتفعيل التواصل بينها وبين الطلبة.	55	0.678	* 0.000
3	يتوفر بالجامعة عدد كاف وملائم من أجهزة الحاسوب المجهزة ببرمجيات متاحة للطلاب لغرض عمليتي التعليم والتعلم .	55	0.838	* 0.000
4	تتبنى إدارة الجامعة إستراتيجية تطوير وتحسين مستمر للخدمات التعليمية والتوسع في تقديمها بحيث تشمل كل الطلبة .	55	0.789	* 0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى المعنوية 0.05

البعد السابع: التقنيات التعليمية

يوضح الجدول رقم (11) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد السابع والدرجة الكلية للبعد، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة بالجدول دالة إحصائياً عند مستوى المعنوية 0.05، وبذلك يعتبر المجال صادق لما وضع لقياسه.

جدول رقم (11): معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد السابع والدرجة الكلية

2- ثبات الاستبانة

يقصد بثبات الاستبانة أن تعطي هذه الاستبانة نفس النتائج لو تم إعادة توزيعها أكثر من مرة تحت نفس الظروف والشروط، أو بعبارة أخرى أن ثبات الاستبانة يعني الاستقرار في نتائج الاستبانة وعدم

تغييرها بشكل كبير فيما لو تم إعادة توزيعها عدة مرات خلال فترة زمنية معينة.

اتّبَعَ الباحثان القياس الإحصائي لمعرفة ثبات أداة القياس (الاستبانة)، طريقة كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha Coefficient)، وفيها يتم احتساب معامل ألفا كرونباخ عن طريق المعادلة التالية*:

$$R_{tt}=\left(\frac{n}{n-1}\right)\times\left(\frac{SDt^2-\sum(SD)^2}{SDt^2}\right)$$

حيث:

R_{tt} : تشير إلى معامل ارتباط ألفا.

n : تشير إلى عدد فقرات القياس.

SDt^2 : تشير إلى تباين الاختبار الكلي.

$\sum(SD)^2$: تشير إلى مجموع تباينات فقرات القياس.

وتكون الاستبانة ذات ثبات ضعيف إذا كانت قيمة معامل ألفا كرونباخ أقل من 60%، ومقبولاً إذا كانت هذه القيمة ضمن الفترة (من 60% أو أقل من 70%)، وجيد إذا كانت قيمة معامل ألفا كرونباخ ضمن الفترة (من 70% أو أقل من 80%)، أما إذا كانت هذه القيمة أكبر من أو يساوي 80% يشير ذلك إلى أن الاستبانة تكون ذات ثبات ممتاز، و كلما اقترب المقياس من 100% تعتبر النتائج الخاصة بالاختبار أفضل.أما فيما يتعلق بثبات أداة هذه الدراسة (الاستبانة)، فقد تم احتساب معامل كرونباخ ألفا لمتغيرات الدراسة ولبالغ عددها 39 فقرة، ويوضح جدول (12) قيم معاملات ألفا كرونباخ لكل متغير.

جدول (12): قيم معامل الثبات (للاتساق الداخلي) لكل متغير من متغيرات الدراسة

	البُعد	عدد الفقرات	معامل الثبات %
مفهوم التخطيط الاستراتيجي	الرؤية	6	78.2
	الرسالة	6	65.0
	الأهداف الإستراتيجية	7	83.7
إدارة الجودة الشاملة	توصيف المناهج	6	66.9
	النظم واللوائح	5	74.7
	المكتبة	5	71.2
	التقنيات التعليمية	4	79.4
	الكل	39	90.6

واضح من النتائج الموضحة في جدول (ج8) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ كانت مرتفعة لجميع المتغيرات وتتراوح بين (65.0%، 83.7%) لكل متغير من المتغيرات. وكذلك قيمة ألفا لجميع المتغيرات 90.6%، وهي قيم ثبات عالية جداً في العرف الإحصائي.

* Anastasi Anne, Psychological Test, Fifth Edition, Macgregor publishing company N. Y. 1982.

بالنظر إلى المعاملات السابقة، يلاحظ أن جميع قيم الاختبار مرتفعة وهي تمثل مؤشرات جيدة ومطمئنة لأغراض الدراسة، ويمكن الوثوق بها وتدل على ثبات أداة القياس بشكل جيد.

وبذلك يكون الباحثان قد تأكد من صدق وثبات استبانة الدراسة مما يجعله على ثقة تامة بصحة الاستبانة وصلاحيتها لتحليل النتائج والإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

اختبار الفرضيات:

اختبار الفرضية الأولى :

البُعد الأول: الرؤية

لدراسة مدى تطبيق كليات جامعة سرت الرؤية، قام الباحثان بصياغة فرضية تناظر هذا المجال، وتم اختبار الفرضية التالية:

الفرضية المناظرة لهذا المجال هي:

H_0 : لا تطبيق كليات جامعة سرت الرؤية.

H_1 : تطبيق كليات جامعة سرت الرؤية.

لاختبار هذه الفرضية، استخدم الباحث اختبار T للعينة الواحدة One Sample T-Test، وذلك للتحقق من صحة هذه الفرضية، ومعرفة معنوية (دلالة) آراء أفراد عينة الدراسة في هذه الفرضية، والجدول التالي يبين المتوسط الحسابي المرجح للفرضية والانحراف المعياري لها، وكذلك نتائج اختبار T (قيمة الاختبار والدلالة الإحصائية).

جدول رقم (13): المتوسط الحسابي المرجح والانحراف المعياري ونتائج اختبار T

المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	إ اختبار T	الدلالة الإحصائية	النتيجة
3.18	0.443	11.323	* 0.000	رفض H_0

* دالة إحصائياً عند مستوى المعنوية 0.05

نلاحظ من خلال بيانات الجدول (13) أن المتوسط الحسابي المرجح 3.18 بانحراف معياري مناظر له 0.443 وان قيمة إحصاءة الاختبار 11.323 بدلالة إحصائية 0.000 وبما أن هذه القيمة أصغر من مستوى المعنوية 0.05 و قيمة المتوسط الحسابي المرجح أكبر من 2.5، مما يشير إلى رفض الفرضية الصفرية H_0 وقبول الفرضية البديلة H_1، مما يدل على **قبول الفرض** القائل بـ : **تطبيق كليات جامعة سرت الرؤية.**

وقام الباحثان بدراسة عناصر البُعد الأول كلاً على حدة، حيث يتبين من خلال البيانات الواردة بالجدول رقم (14) التحليل الإحصائي لإجابات المشاركين في الدراسة حول هذا البُعد (الرؤية) ومن خلال الجدول يتضح الأتي:

جدول رقم ج (14): المتوسط المرجح والانحراف المعياري ونتائج اختبار T لفقرات البُعد الرؤية

	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	إحصاءة الاختبار	الدلالة الإحصائية
تحدد رؤية الجامعة مجال نشاطها الحالي ووجهتها الإستراتيجية المستقبلية .	3.24	0.543	10.055	* 0.000
تتعامل رؤية الجامعة مع رسالتها وتعطي صورة واضحة عن طريق الوصول لتحقيق هذه الرسالة .	3.18	0.611	8.271	* 0.000
تقود رؤية الجامعة عملية التغيير الإداري نحو الوضع المأمول للجامعة	3.16	0.601	8.184	* 0.000
الرؤية الإستراتيجية هي الغاية الكبرى التي ترغب الجامعة في الوصول إليها وتنبثق منها الغايات والأهداف	3.22	0.686	7.769	* 0.000
تعمل الجامعة وفق رؤية واضحة لتطوير واستثمار نقاط القوة والتقليل من نقاط الضعف	3.05	0.803	5.120	* 0.000
يتوفر لدى الجامعة التي أعمل فيها نصوص واضحة منشورة تعبر عن رؤيتها ورسالتها وأهدافها .	3.20	0.558	9.307	* 0.000

* دال إحصائيا عند مستوى المعنوية 0.05

البعد الثاني : الرسالة

لدراسة مدى تطبيق كليات جامعة سرت الرسالة، قام الباحثان بصياغة فرضية تناظر هذا المجال، وتم اختبار الفرضية التالية:

الفرضية المناظرة لهذا المجال هي:

H_0 : لا تطبيق كليات جامعة سرت الرسالة.

	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	إحصاءة الاختبار	الدلالة الإحصائية
تتوفر في الجامعة موارد كافية لتحيق أهدافها	3.09	0.752	5.83	* 0.000
تحرص الجامعة على صياغة أهداف قابلة للقياس	3.07	0.573	7.42	* 0.000
تستخدم الجامعة مؤشرات الأداء للأهداف الإستراتيجية كمعيار رئيس لتقييم الأداء	3.18	0.796	6.36	* 0.000
تحدد الجامعة الأهداف التعليمية للبرنامج ووسائل تحقيق هذه الأهداف بدقة	3.11	0.786	5.75	* 0.000
تلتزم إدارة الجامعة في تحقيق الغايات الأهداف التي تتضمنها الخطة الإستراتيجية للجامعة	3.13	0.640	7.27	* 0.000
تتسم غايات وأهداف الجامعة بالمرونة والقدرة علي التكيف مع المتغيرات غير المتوقعة	3.09	0.701	6.25	* 0.000
يشارك في صياغة غايات وأهداف الجامعة جميع الأطراف المسئولة عن تحقيقها	3.05	0.756	5.44	* 0.000

H_1 : تطبيق كليات جامعة سرت الرسالة.

المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	إحصاءة اختبار T	الدلالة الإحصائية	النتيجة
3.21	0.368	14.21	* 0.000	رفض H_0

لاختبار هذه الفرضية، استخدم الباحثان اختبار T للعينة الواحدة OneSample T-Test ، وذلك للتحقق من صحة هذه الفرضية، ومعرفة معنوية (دلالة) آراء أفراد عينة الدراسة في هذه الفرضية، والجدول التالي يبين المتوسط الحسابي المرجح للفرضية والانحراف المعياري لها، وكذلك نتائج اختبار T (قيمة الاختبار والدلالة الإحصائية).

جدول رقم (15) االمتوسط الحسابي المرجح والانحراف المعياري ونتائج اختبار T

* دالة إحصائياً عند مستوى المعنوية 0.05

نلاحظ من خلال بيانات الجدول (15) أن المتوسط الحسابي المرجح 3.21 بانحراف معياري مناظر له 0.368 وان قيمة إحصاءة الاختبار 14.21 بدلالة إحصائية 0.000 وبما أن هذه القيمة أصغر من مستوى المعنوية 0.05 و قيمة المتوسط الحسابي المرجح أكبر من 2.5، مما يشير إلى رفض الفرضية الصفرية H_0 وقبول الفرضية البديلة H_1 ، مما يدل على **قبول الفرض** القائل بـ : **تطبيق كليات جامعة سرت الرسالة.**

وقام الباحثان بدراسة عناصر البُعد الثاني كلاً على حدة، حيث يتبين من خلال البيانات الواردة بالجدول رقم (16) التحليل الإحصائي لإجابات المشاركين في الدراسة حول هذا البُعد (الرسالة) ومن خلال الجدول يتضح الأتي:

جدول رقم ج (16) المتوسط المرجح والانحراف المعياري ونتائج اختبار T لفقرات البُعد الرسالة

	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	إحصاءة الاختبار	الدلالة الإحصائية
تنسجم البرامج التعليمية في الجامعة مع فلسفتها ورسالتها	3.36	0.522	12.26	* 0.000
تناسب فلسفة ورسالة الجامعة متطلبات التعليم العالي ومعاييره	3.27	0.560	10.24	* 0.000
تتكامل رسالة الجامعة مع الأهداف التي تضعها	3.13	0.695	6.69	* 0.000
رسالة الجامعة معلنة لمجتمع الجامعة الداخلي والخارجي	3.20	0.678	7.66	* 0.000
رسالة الجامعة واضحة لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة	3.20	0.487	10.66	* 0.000
تنسجم رسالة الجامعة مع الغايات والأهداف الإستراتيجية	3.07	0.690	6.16	* 0.000

* دال إحصائيا عند مستوى المعنوية 0.05

البعد الثالث : الأهداف الإستراتيجية

لدراسة مدى تطبيق كليات جامعة سرت الأهداف الإستراتيجية، قام الباحثان بصياغة فرضية تناظر هذا المجال، وتم اختبار الفرضية التالية:

الفرضية المناظرة لهذا المجال هي:

H_0 : لا تطبيق كليات جامعة سرت الأهداف الإستراتيجية.

H_1 : تطبيق كليات جامعة سرت الأهداف الإستراتيجية.

لاختبار هذه الفرضية، استخدم الباحث اختبار T للعينة الواحدة One Sample T-Test ، وذلك للتحقق من صحة هذه الفرضية، ومعرفة معنوية (دلالة) آراء أفراد عينة الدراسة في هذه الفرضية،

والجدول التالي يبين المتوسط الحسابي المرجح للفرضية والانحراف المعياري لها، وكذلك نتائج اختبار T (قيمة الاختبار والدلالة الإحصائية).

جدول رقم(17) المتوسط الحسابي المرجح والانحراف المعياري ونتائج اختبار T

المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	إحصاءة اختبار T	الدلالة الإحصائية	النتيجة
3.10	0.511	8.76	* 0.000	رفض H_0

* دالة إحصائياً عند مستوى المعنوية 0.05

نلاحظ من خلال بيانات الجدول (17) أن المتوسط الحسابي المرجح 3.10 بانحراف معياري مناظر له 0.511 وان قيمة إحصاءة الاختبار 8.76 بدلالة إحصائية 0.000 وبما أن هذه القيمة أصغر من مستوى المعنوية 0.05 و قيمة المتوسط الحسابي المرجح أكبر من 2.5، مما يشير إلى رفض الفرضية الصفرية H_0 وقبول الفرضية البديلة H_1، مما يدل على **قبول الفرض** القائل بـ : **تطبيق كليات جامعة سرت الأهداف الإستراتيجية.**

وقام الباحثان بدراسة عناصر البُعد الثالث كلاً على حدة، حيث يتبين من خلال البيانات الواردة بالجدول رقم (18) التحليل الإحصائي لإجابات المشاركين في الدراسة حول هذا البُعد (الأهداف الإستراتيجية) ومن خلال الجدول يتضح الأتي:

جدول رقم (18) المتوسط المرجح والانحراف المعياري ونتائج اختبار T لفقرات البُعد الأهداف الإستراتيجية

* دال إحصائيا عند مستوى المعنوية 0.05

اختبار الفرضية الثانية:

المتغير التابع (محاور الجودة الشاملة) : توصيف المناهج

لدراسة مدى تطبيق كليات جامعة سرت توصيف المناهج، قام الباحثان بصياغة فرضية تناظر هذا المجال، وتم اختبار الفرضية التالية:

الفرضية المناظرة لهذا المجال هي:

H_0 : لا تطبيق كليات جامعة سرت توصيف المناهج.

H_1 : تطبيق كليات جامعة سرت توصيف المناهج.

لاختبار هذه الفرضية، استخدم الباحثان اختبار T للعينة الواحدة One Sample T-Test ، وذلك للتحقق من صحة هذه الفرضية، ومعرفة معنوية (دلالة) آراء أفراد عينة الدراسة في هذه الفرضية، والجدول التالي يبين المتوسط الحسابي المرجح للفرضية والانحراف المعياري لها، وكذلك نتائج اختبار T (قيمة الاختبار والدلالة الإحصائية).

جدول رقم (19) المتوسط الحسابي المرجح والانحراف المعياري ونتائج اختبار T

المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	اختبار T	الدلالة الإحصائية	النتيجة
3.08	0.385	11.27	* 0.000	رفض H_0

* دالة إحصائياً عند مستوى المعنوية 0.05

نلاحظ من خلال بيانات الجدول (19) أن المتوسط الحسابي المرجح 3.08 بانحراف معياري مناظر له 0.385 وان قيمة إحصاءة الاختبار 11.27 بدلالة إحصائية 0.000 وبما أن هذه القيمة أصغر من مستوى المعنوية 0.05 و قيمة المتوسط الحسابي المرجح أكبر من 2.5، مما يشير إلى رفض الفرضية الصفرية H_0 وقبول الفرضية البديلة H_1، مما يدل على **قبول الفرض** القائل بـ : **تطبيق كليات جامعة سرت توصيف المناهج.**

وقام الباحثان بدراسة عناصر البُعد الرابع كلاً على حدة، حيث يتبين من خلال البيانات الواردة بالجدول رقم (20) التحليل الإحصائي لإجابات المشاركين في الدراسة حول هذا البُعد (توصيف المناهج) ومن خلال الجدول يتضح الأتي:

جدول رقم (20) المتوسط المرجح والانحراف المعياري ونتائج اختبار T لفقرات البُعد توصيف المناهج

	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	إحصاءة الاختبار	الدلالة الإحصائية
يوجد لدى الجامعة توصيف واضح ومحدد لمحتوى المقررات الدراسية في البرامج التعليمية بها خلال الفصل الدراسي .	3.31	0.466	12.87	* 0.000
تبلغ الجامعة طلابها بالوحدات الزمنية المعتمدة المخصصة للمقررات الدراسية.	3.38	0.490	13.34	* 0.000
تضع الجامعة تصميم وتوصيف للبرامج التعليمية وفقا لمتطلبات سوق العمل المستهدفة من قطاع التعليم.	3.00	0.667	5.56	* 0.000
يلتزم أستاذ المادة بتوصيف واضح ومحدد للمادة التعليمية المقررة من قبل الجامعة خلال الفصل الدراسي.	3.04	0.576	6.90	* 0.000
تتبنى إدارة الجامعة مبدأ التحسين المستمر لمهارات التدريس وأساليبه المتبعة.	2.91	0.727	4.17	* 0.000
تلتزم إدارة الجامعة بتوزيع الإشراف على الرسائل وفقا للتخصص الدقيق.	2.87	0.771	3.58	* 0.000

* دالة إحصائياً عند مستوى المعنوية 0.05

النظم واللوائح

لدراسة مدى تطبيق كليات جامعة سرت النظم واللوائح، قام الباحثان بصياغة فرضية تناظر هذا المجال، وتم اختبار الفرضية التالية:

الفرضية المناظرة لهذا المجال هي:

H_0 : لا تطبيق كليات جامعة سرت النظم واللوائح.

H_1 : تطبيق كليات جامعة سرت النظم واللوائح.

لاختبار هذه الفرضية، استخدم الباحثان اختبار T للعينة الواحدة One Sample T-Test ، وذلك للتحقق من صحة هذه الفرضية،

ومعرفة معنوية (دلالة) آراء أفراد عينة الدراسة في هذه الفرضية، والجدول التالي يبين المتوسط الحسابي المرجح للفرضية والانحراف المعياري لها، وكذلك نتائج اختبار T (قيمة الاختبار والدلالة الإحصائية).

جدول رقم (21) المتوسط الحسابي المرجح والانحراف المعياري ونتائج اختبار T

المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	اختبار T	الدلالة الإحصائية	النتيجة
3.17	0.488	10.14	* 0.000	رفض H_0

* دالة إحصائياً عند مستوى المعنوية 0.05

نلاحظ من خلال بيانات الجدول (21) أن المتوسط الحسابي المرجح 3.17 بانحراف معياري مناظر له 0.488 وان قيمة إحصاءة الاختبار 10.14 بدلالة إحصائية 0.000 وبما أن هذه القيمة أصغر من مستوى المعنوية 0.05 وقيمة المتوسط الحسابي المرجح أكبر من 2.5، مما يشير إلى رفض الفرضية الصفرية H_0 وقبول الفرضية البديلة H_1، مما يدل على **قبول الفرض** القائل بـ :

تطبيق كليات جامعة سرت النظم واللوائح.

وقام الباحثان بدراسة عناصر البُعد الخامس كلاً على حدة، حيث يتبين من خلال البيانات الواردة بالجدول رقم (22) التحليل الإحصائي لإجابات المشاركين في الدراسة حول هذا البُعد (النظم واللوائح) ومن خلال الجدول يتضح الأتي:

جدول رقم ج (22) المتوسط المرجح والانحراف المعياري ونتائج اختبار T لفقرات البُعد النظم واللوائح

	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	إحصاءة الاختبار	الدلالة الإحصائية
يوجد لدى الطالب لائحة الدراسات العليا.	3.27	0.732	7.83	* 0.000
تطبق الجامعة فعليا لائحة الدراسة والامتحانات المعتمدة من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.	3.24	0.508	10.75	* 0.000
تحرص إدارة الجامعة على مراجعة البرامج والمقررات التعليمية وتطويرها في ضوء المستجدات العلمية.	3.24	0.719	7.59	* 0.000
تطبق الجامعة فعليا خطط واستراتيجيات طويلة المدى للتعرف على احتياجات الطلبة.	3.07	0.742	5.73	* 0.000
تسعى إدارة الجامعة إلى التحسين المستمر في مستويات الأداء، وذلك من خلال سرعة الاستجابة للتغيرات من ناحية تبسيط الإجراءات من ناحية أخرى.	3.02	0.733	5.25	* 0.000

* دالة إحصائياً عند مستوى المعنوية 0.05

المكتبة

لدراسة مدى تطبيق كليات جامعة سرت المكتبة ، قام الباحث بصياغة فرضية تناظر هذا المجال، وتم اختبار الفرضية التالية:

الفرضية المناظرة لهذا المجال هي:

H_0 : لا تطبيق كليات جامعة سرت المكتبة.

H_1 : تطبيق كليات جامعة سرت المكتبة.

لاختبار هذه الفرضية، استخدم الباحثان اختبار T للعينة الواحدة One Sample T-Test ، وذلك للتحقق من صحة هذه الفرضية، ومعرفة معنوية (دلالة) آراء أفراد عينة الدراسة في هذه الفرضية، والجدول التالي يبين المتوسط الحسابي المرجح للفرضية والانحراف المعياري لها، وكذلك نتائج اختبار T (قيمة الاختبار والدلالة الإحصائية).

جدول رقم (23) المتوسط الحسابي المرجح والانحراف المعياري ونتائج اختبار T للفرضية البُعد

المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	إحصاءة اختبار T	الدلالة الإحصائية	النتيجة
2.82	0.629	3.75	* 0.000	رفض H_0

* دالة إحصائياً عند مستوى المعنوية 0.05

نلاحظ من خلال بيانات الجدول (23) أن المتوسط الحسابي المرجح 2.82 بانحراف معياري مناظر له 0.629 وان قيمة إحصاءة الاختبار 3.75 بدلالة إحصائية 0.000 وبما أن هذه القيمة أصغر من مستوى المعنوية 0.05 و قيمة المتوسط الحسابي المرجح أكبر من 2.5، مما يشير إلى رفض الفرضية الصفرية H_0 وقبول الفرضية البديلة H_1، مما يدل على **قبول الفرض** القائل بـ : **تطبيق كليات جامعة سرت المكتبة.**

وقام الباحثان بدراسة عناصر البُعد السادس كلاً على حدة، حيث يتبين من خلال البيانات الواردة بالجدول رقم (24) التحليل الإحصائي لإجابات المشاركين في الدراسة حول هذا البُعد (المكتبة) ومن خلال الجدول يتضح الأتي:

جدول رقم (24): المتوسط المرجح والانحراف المعياري ونتائج اختبار T لفقرات البُعد المكتبة

	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	إحصاءة الاختبار	الدلالة الإحصائية
تتوفر في مكتبة الجامعة أفضل المصادر والمراجع والدوريات العربية الكافية الحديثة ذات العلاقة بالتخصصات التي تقدمها المؤسسة.	2.75	0.844	2.158	* 0.035
الطاقة الاستيعابية للمكتبة (الأماكن المخصصة للمذاكرة) تتناسب مع العدد الإجمالي للطلبة بالجامعة.	2.78	0.875	2.387	* 0.020
توقيت العمل بالمكتبة مناسب وكاف.	2.87	0.963	2.870	* 0.006
يتوفر مناخ صحي في المكتبة (كالتهوية، والإضاءة الكافية، النظافة).	2.84	0.918	2.717	* 0.009
العاملون بالمكتبة مؤهلون مهنيا	2.85	1.008	2.609	* 0.012

	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	إحصاءة الاختبار	الدلالة الإحصائية
ومدربون للقيام بواجباتهم بفعالية.				

* دالة إحصائياً عند مستوى المعنوية 0.05

التقنيات التعليمية

لدراسة مدى تطبيق كليات جامعة سرت التقنيات التعليمية، قام الباحثان بصياغة فرضية تناظر هذا المجال، وتم اختبار الفرضية التالية:

الفرضية المناظرة لهذا المجال هي:

H_0 : لا تطبيق كليات جامعة سرت التقنيات التعليمية.

H_1 : تطبيق كليات جامعة سرت التقنيات التعليمية.

لاختبار هذه الفرضية، استخدم الباحثان اختبار T للعينة الواحدة One Sample T-Test ، وذلك للتحقق من صحة هذه الفرضية، ومعرفة معنوية (دلالة) آراء أفراد عينة الدراسة في هذه الفرضية، والجدول التالي يبين المتوسط الحسابي المرجح للفرضية والانحراف المعياري لها، وكذلك نتائج اختبار T (قيمة الاختبار والدلالة الإحصائية).

جدول رقم (25) المتوسط الحسابي المرجح والانحراف المعياري ونتائج اختبار T

المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	إحصاءة اختبار T	الدلالة الإحصائية	النتيجة
3.08	0.618	3.75	* 0.000	رفض H_0

* دالة إحصائياً عند مستوى المعنوية 0.05

نلاحظ من خلال بيانات الجدول (25) أن المتوسط الحسابي المرجح 3.08 بانحراف معياري مناظر له 0.618 وان قيمة إحصاءة الاختبار 3.75 بدلالة إحصائية 0.000 وبما أن هذه القيمة أصغر من مستوى المعنوية 0.05 و قيمة المتوسط الحسابي المرجح أكبر من 2.5، مما يشير إلى رفض الفرضية الصفرية H_0 وقبول الفرضية البديلة H_1 ، مما يدل على **قبول الفرض** القائل بـ : **تطبيق كليات جامعة سرت التقنيات التعليمية.**

وقام الباحثان بدراسة عناصر البُعد السابع كلاً على حدة، حيث يتبين من خلال البيانات الواردة بالجدول رقم (26) التحليل الإحصائي لإجابات المشاركين في الدراسة حول هذا البُعد (التقنيات التعليمية) ومن خلال الجدول يتضح الأتي:

جدول رقم (26) المتوسط المرجح والانحراف المعياري ونتائج اختبار T لفقرات البُعد السابع

	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	إحصاءة الاختبار	الدلالة الإحصائية
تواكب إدارة الجامعة التقنيات الحديثة المتطورة التي تساعد في تطوير الأداء لتحسين جودة الخدمات التعليمية.	2.95	0.848	3.90	* 0.000
يوجد لدى الجامعة موقع الكتروني يعرف بالمؤسسة وبأنشطتها المختلفة لتفعيل التواصل بينها وبين الطلبة.	3.44	0.631	11.00	* 0.000
يتوفر بالجامعة عدد كاف وملائم من أجهزة الحاسوب المجهزة ببرمجيات متاحة للطلاب لغرض عمليتي التعليم والتعلم .	3.20	0.826	6.29	* 0.000
تتبنى إدارة الجامعة إستراتيجية تطوير وتحسين مستمر للخدمات التعليمية والتوسع في تقديمها بحيث تشمل كل الطلبة .	2.75	0.821	2.22	*0.031

* دالة إحصائياً عند مستوى المعنوية 0.05

اختبار الفرضية الثالثة :

توجد فروق معنوية في نظرة أعضاء هيأة التدريس في كليات جامعة سرت لمستويات تطبيق إدارة الجودة الشاملة يعزى للدرجة العلمية.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، لا بد من اختبار الفرضية التالية:

فرضية العدم H0: عدم وجود فروق معنوية في نظرة أعضاء هيأة التدريس في كليات جامعة سرت لمستويات تطبيق إدارة الجودة الشاملة يعزى للدرجة العلمية. فرضية البديل H1: وجود فروق معنوية في نظرة أعضاء هيأة التدريس في كليات جامعة سرت لمستويات تطبيق إدارة الجودة الشاملة يعزى للدرجة العلمية.

للتحقق من هذه الفرضية أُستخدم أسلوب تحليل التباين الأحادي ANOVA مدى وجود فروق معنوية في نظرة أعضاء هيأة التدريس في كليات جامعة سرت لمستويات تطبيق إدارة الجودة الشاملة يعزى للدرجة العلمية الجدول رقم ج(27) يبين ذلك:

جدول رقم (ج27) تحليل التباين الأحادي ANOVA لدراسة تأثير متغير الدرجة العلمية على إدارة الجودة الشاملة

	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	F – Test	الدلالة الإحصائية
مساعد محاضر	2.97	0.569	0.568	0.570
محاضر	3.02	0.311		
أستاذ مساعد	3.13	0.291		

يوضح الجدول رقم (ج27) دراسة مدى وجود فروق معنوية في نظرة أعضاء هيأة التدريس في كليات جامعة سرت لمستويات تطبيق إدارة الجودة الشاملة يعزى للدرجة العلمية، حيث أظهرت نتائج التحليل الإحصائي المدونة بالجدول أن قيمة F المحسوبة والتي بلغت 0.568 بدلالة إحصائية 0.570 وبما أن هذه القيمة أكبر من مستوى المعنوية 0.05، بذلك لا نرفض فرض العدم (H_0)، أي نقبل الفرض القائل: عدم وجود فروق معنوية في نظرة أعضاء هيأة التدريس في كليات جامعة سرت لمستويات تطبيق إدارة الجودة الشاملة يعزى للدرجة العلمية.

اختبار الفرضية الرئيسة الرابعة :

أولاً: دراسة أثر التخطيط الاستراتيجي على تطبيق محاور الجودة الشاملة في كليات جامعة سرت.

تركز هذه الفقرة على قياس أثر المتغير المستقل (التخطيط الاستراتيجي) على المتغير التابع (الجودة الشاملة)، واستخدم الباحثان أسلوب تحليل الانحدار البسيط لمعرفة معنوية الأثر وكذلك معرفة نسبة تفسير التباين في المتغير التابع من قبل المتغير المستقل.

اختبار الفرضية الفرعية الأولى:

يوجد أثر معنوي (دال إحصائياً) لمفهوم التخطيط الاستراتيجي على تطبيق محور توصيف المناهج

للتحقق من صحة هذه الفرضية، لا بد من اختبار الفرضية التالية:

فرضية العدم H0: عدم وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية 0.05 لمفهوم التخطيط الاستراتيجي على تطبيق محور توصيف المناهج. $(H_0 : \beta_1 = 0)$ †

فرضية البديل H1: وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية 0.05 لمفهوم التخطيط الاستراتيجي على تطبيق محور توصيف المناهج. $(H_1 : \beta_1 \neq 0)$.

للتحقق من هذه الفرضية أُستخدم أسلوب تحليل الانحدار لمعرفة أثر مفهوم التخطيط الاستراتيجي (كمتغير مستقل) على تطبيق محور توصيف المناهج (كمتغير تابع)، الجدول رقم (28). يبين ذلك:

جدول رقم (28) تحليل الانحدار لاختبار أثر التخطيط الاستراتيجي على توصيف المناهج

المتغير التابع	معامل الانحدار B	معامل التحديد R^2	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة
توصيف المناهج	0.350 (+)	0.113	6.751	* 0.012

* دال إحصائياً عند مستوى المعنوية 0.05

يوضح الجدول رقم (28) دراسة لأثر مفهوم التخطيط الاستراتيجي (كمتغير مستقل) على تطبيق محور توصيف المناهج (كمتغير تابع)، حيث أظهرت نتائج التحليل الإحصائي المدونة بالجدول أن قيمة F المحسوبة والتي بلغت 6.751 بدلالة إحصائية 0.012 وبما أن هذه القيمة أصغر من مستوى المعنوية 0.05، بذلك نرفض فرض العدم $(H_0 : \beta_1 = 0)$ ونقبل الفرض البديل $(H_1 : \beta_1 \neq 0)$ على أساس "وجود تأثير معنوي مفهوم التخطيط الاستراتيجي (كمتغير مستقل) على تطبيق محور توصيف المناهج (كمتغير تابع)"

وحيث أن أشارة معامل الانحدار B موجبة ((+) 0.350) يشير ذلك إلى أن هذا التأثير ايجابي، أي كلما ارتفعت قيم "مفهوم التخطيط الاستراتيجي"ارتفعت قيم" توصيف المناهج"، وتبين قيمة معامل التحديد R2 أن التغير في المتغير المستقل (مفهوم التخطيط الاستراتيجي) يُفسر 11.3% من التغير في المتغير التابع (توصيف المناهج).

اختبار الفرضية الفرعية الثانية:

يوجد أثر معنوي (دال إحصائياً) لمفهوم التخطيط الاستراتيجي على تطبيق محور النظم واللوائح

للتحقق من صحة هذه الفرضية، لا بد من اختبار الفرضية التالية:

فرضية العدم H0: عدم وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية 0.05 لمفهوم التخطيط الاستراتيجي على تطبيق محور النظم واللوائح. $(H_0 : \beta_1 = 0)$

فرضية البديل H1: وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية 0.05 لمفهوم التخطيط الاستراتيجي على تطبيق محور النظم واللوائح. $(H_1 : \beta_1 \neq 0)$.

للتحقق من هذه الفرضية أُستخدم أسلوب تحليل الانحدار لمعرفة أثر لمفهوم التخطيط الاستراتيجي (كمتغير مستقل) على تطبيق محور النظم واللوائح (كمتغير تابع)،الجدول رقم ج (29)يبين ذلك:

جدول رقم (29) تحليل الانحدار لاختبار أثر التخطيط الاستراتيجي على النظم واللوائح

المتغير التابع	معامل الانحدار B	معامل التحديد R^2	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة
النظم واللوائح	0.810 (+)	0.375	31.846	* 0.000

* دال إحصائياً عند مستوى المعنوية 0.05

يوضح الجدول رقم (29) دراسة لأثر مفهوم التخطيط الاستراتيجي (كمتغير مستقل) على تطبيق محور النظم واللوائح (كمتغير تابع)، حيث أظهرت نتائج التحليل الإحصائي المدونة بالجدول أن قيمة F المحسوبة والتي بلغت 31.846 بدلالة إحصائية 0.000 وبما أن هذه القيمة أصغر من مستوى المعنوية 0.05، بذلك نرفض فرض العدم $(H_0 : \beta_1 = 0)$ ونقبل الفرض البديل $(H_1 : \beta_1 \neq 0)$ على أساس "وجود تأثير معنوي مفهوم التخطيط الاستراتيجي (كمتغير مستقل) على تطبيق محور النظم واللوائح (كمتغير تابع)"

وحيث أن أشارة معامل الانحدار B موجبة ((+) 0.810) يشير ذلك إلى أن هذا التأثير ايجابي، أي كلما ارتفعت قيم "مفهوم التخطيط الاستراتيجي" ارتفعت قيم " النظم واللوائح "، وتبين قيمة معامل التحديد R2 أن التغير في المتغير المستقل (مفهوم التخطيط الاستراتيجي) يُفسر 37.5% من التغير في المتغير التابع (النظم واللوائح).

اختبار الفرضية الفرعية الثالثة:

يوجد أثر معنوي (دال إحصائياً) لمفهوم التخطيط الاستراتيجي على تطبيق محور المكتبة.

† β_1 : معامل انحدار المتغير المستقل على المتغير التابع في معادلة الانحدار $Y=\beta_1 X+\beta_0$

للتحقق من صحة هذه الفرضية، لا بد من اختبار الفرضية التالية:
فرضية العدم H0: عدم وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية 0.05 لمفهوم التخطيط الاستراتيجي على تطبيق محور المكتبة. ($H_0:\beta_1=0$)

فرضية البديل H1: وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية 0.05 لمفهوم التخطيط الاستراتيجي على تطبيق محور المكتبة. ($H_1:\beta_1\neq0$).

للتحقق من هذه الفرضية أُستخدم أسلوب تحليل الانحدار لمعرفة أثر لمفهوم التخطيط الاستراتيجي (كمتغير مستقل) على تطبيق محور المكتبة (كمتغير تابع)،الجدول رقم ج30 يبين ذلك:

جدول رقم (30) تحليل الانحدار لاختبار أثر التخطيط الاستراتيجي على المكتبة

المتغير التابع	معامل الانحدار B	معامل التحدي دR^2	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة
المكتبة	0.521 (+)	0.094	5.474	0.023 *

* دال إحصائياً عند مستوى المعنوية 0.05

يوضح الجدول رقم (30) دراسة لأثر مفهوم التخطيط الاستراتيجي (كمتغير مستقل) على تطبيق محور المكتبة (كمتغير تابع)، حيث أظهرت نتائج التحليل الإحصائي المدونة بالجدول أن قيمة F المحسوبة والتي بلغت 5.474 بدلالة إحصائية 0.023 وبما أن هذه القيمة أصغر من مستوى المعنوية 0.05، بذلك نرفض فرض العدم ($H_0:\beta_1=0$) ونقبل الفرض البديل ($H_1:\beta_1\neq0$) على أساس "وجود تأثير معنوي مفهوم التخطيط الاستراتيجي (كمتغير مستقل) على تطبيق محور المكتبة (كمتغير تابع)"

وحيث أن أشارة معامل الانحدار B موجبة ((+) 0.521) يشير ذلك إلى أن هذا التأثير ايجابي، أي كلما ارتفعت قيم "مفهوم التخطيط الاستراتيجي" ارتفعت قيم " المكتبة "، وتبين قيمة معامل التحديد R2 أن التغير في المتغير المستقل (مفهوم التخطيط الاستراتيجي) يُفسر 9.4% من التغير في المتغير التابع (المكتبة).

اختبار الفرضية الفرعية الرابعة:

يوجد أثر معنوي (دال إحصائياً) لمفهوم التخطيط الاستراتيجي على تطبيق التقنيات التعليمية

للتحقق من صحة هذه الفرضية، لا بد من اختبار الفرضية التالية:
فرضية العدم H0: عدم وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية 0.05 لمفهوم التخطيط الاستراتيجي على تطبيق محور التقنيات التعليمية. ($H_0:\beta_1=0$)

فرضية البديل H1: وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية 0.05 لمفهوم التخطيط الاستراتيجي على تطبيق محور التقنيات التعليمية. ($H_1:\beta_1\neq0$).

للتحقق من هذه الفرضية أُستخدم أسلوب تحليل الانحدار لمعرفة أثر لمفهوم التخطيط الاستراتيجي (كمتغير مستقل) على تطبيق محور التقنيات التعليمية (كمتغير تابع)، الجدول رقم ج31 يبين ذلك:

جدول رقم (31) تحليل الانحدار لاختبار أثر التخطيط الاستراتيجي على التقنيات التعليمية

المتغير التابع	معامل الانحدار B	معامل التحديد R^2	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة
التقنيات التعليمية	1.124 (+)	0.451	43.515	0.000 *

* دال إحصائياً عند مستوى المعنوية 0.05

يوضح الجدول رقم (31) دراسة لأثر مفهوم التخطيط الاستراتيجي (كمتغير مستقل) على تطبيق محور التقنيات التعليمية (كمتغير تابع)، حيث أظهرت نتائج التحليل الإحصائي المدونة بالجدول أن قيمة F المحسوبة والتي بلغت 43.515 بدلالة إحصائية 0.000 وبما أن هذه القيمة أصغر من مستوى المعنوية 0.05، بذلك نرفض فرض العدم ($H_0:\beta_1=0$) ونقبل الفرض البديل ($H_1:\beta_1\neq0$) على أساس "وجود تأثير معنوي مفهوم التخطيط الاستراتيجي (كمتغير مستقل) على تطبيق محور التقنيات التعليمية (كمتغير تابع)"

وحيث أن أشارة معامل الانحدار B موجبة ((+) 0.521) يشير ذلك إلى أن هذا التأثير ايجابي، أي كلما ارتفعت قيم "مفهوم التخطيط الاستراتيجي" ارتفعت قيم " التقنيات التعليمية"، وتبين قيمة معامل التحديد R2 أن التغير في المتغير المستقل (مفهوم التخطيط الاستراتيجي) يُفسر 45.1% من التغير في المتغير التابع (التقنيات التعليمية).

النتائج والتوصيات:

بعد ان تم القيام بتحليل بيانات الدراسة ومعالجتها واختبار الفرضيات في ضوء منهجية واضحة ومحددة تم الوصول الى النتائج المتعلقة بتحديد مدى فهم وإدراك وتطبيق مفهوم التخطيط الاستراتيجي واثر هذا المفهوم على محاور تطبيق والجودة الشاملة، كما تم التوصل إلى مجموعة من التوصيات وذلك من اجل الحد من مشكلة الدراسة.

أولا- النتائج

نتائج اختبار الفرضية الرئيسة الأولى

أظهرت نتائج الاختبارات الإحصائية وجود دلالة إحصائية على فهم وإدراك وممارسة إدارة الجامعة لمفهوم التخطيط الاستراتيجي، حيث تُعد فلسفة التخطيط الاستراتيجي منهجاً مناسباً لتنسيق الجهود في جميع جوانب العمل الأكاديمي، من خلال وجود رؤية واضحة وسليمة تقود نحو التغيير الإداري المرجو للجامعة للتطوير وللاستفادة من الفرص ونقاط القوة، والتقليل من التهديدات ونقاط الضعف وكذلك وجود رسالة واضحة ومعلنة تنسجم مع الغايات

والأهداف الإستراتيجية والبرامج التعليمية ومتطلبات ومعايير التعليم العالي، وكذلك وجود أهداف واضحة ومحددة بدقة يمكن قياسها وتحقيقها في زمن محدد واتفقت نتائج هذه الفرضية مع اغلب نتائج الدراسات السابقة.

نتائج اختبار الفرضية الرئيسة الثانية

تم الحكم على هذه الفرضية الرئيسة من خلال اختبار أربع فرضيات فرعية منبثقة عن هذه الفرضية الرئيسة حيث تبين وجود دلالة إحصائية على قيام إدارة الجامعة من خلال الكليات المختلفة بتطبيق محاور الجودة الشاملة ونتائج اختبار هذه الفرضيات كالتالي :-

نتائج اختبار الفرضية الفرعية **الأولى**

أظهرت نتائج الاختبارات الإحصائية وجود دلالة إحصائية على قيام الجامعة بوضع توصيف واضح ومحدد للمقررات الدراسية وتحديد الوحدات الزمنية المعتمدة للمقررات وتبني مبد التحسين المستمر للمهارات والإشراف على الرسائل وفقاً للتخصصات الدقيقة .

نتائج اختبار الفرضية الفرعية **الثانية**

أظهرت نتائج الاختبارات الإحصائية وعلى جود دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.05 على تطبيق الجامعة لائحة الدراسة العليا والقوانين واللوائح الخاصة بالمقررات الدراسية .

نتائج اختبار الفرضية الفرعية **الثالثة**

أظهرت نتائج الاختبارات الإحصائية وعلى جود دلالة إحصائية على وجود مكتبة علمية توفر المناخ المناسب تتوفر بها أفضل الكتب والمصادر والدوريات العلمية، وكذلك وجود العناصر المؤهلة والمدربة للقيم بواجباتهم بالكفاءة المطلوبة.

نتائج اختبار الفرضية الفرعية **الرابعة**

أظهرت نتائج الاختبارات الإحصائية وعلى جود دلالة إحصائية على ومواكبة الجامعة للتقنيات العلمية الحديثة والمتطورة التي تساعد على تقديم الخدمات بشكل مناسب الأمر الذي ينعكس على جودة الخدمات التعليمية.

نتيجة الفرضية الرئيسة الثالثة

أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.05 في نظرة أعضاء هيئة التدريس لمستويات تطبيق إدارة الجودة الشاملة رغم اختلاف درجاتهم العلمية مما يعزز أهمية تطبيق هذا المفهوم.

نتائج اختبار الفرضية الرئيسة الرابعة

لقياس هذه الفرضية تم اختبار أربع فرضيات فرعية منبثقة عن هذه الفرضية الرئيسة باستخدام اختبار الانحدار المتعدد وذلك لتحديد درجة تفسير التباين في التخطيط الاستراتيجي الناتج للتغير في محاور الجودة الشاملة، وكانت نتائج اختبار هذه الفرضيات كالتالي

نتائج اختبار الفرضية الفرعية **الأولى**

أظهرت نتائج الاختبارات الإحصائية وجود اثر ايجابي ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.05 لمفهوم التخطيط الاستراتيجي على توصيف المناهج حيث بلغ معامل التحديد R2=0.113 وهذا يعني إن التغير في مفهوم التخطيط الاستراتيجي قد فسر ما نسبته 11.3% من التغير في توصيف المناهج

نتائج اختبار الفرضية الفرعية **الثانية**

أظهرت نتائج الاختبارات الإحصائية وجود اثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.05 لمفهوم التخطيط الاستراتيجي على تطبيق النظم واللوائح حيث بلغ معامل التحديد R2= 0.375 وهذا يعني ان التغير في مفهوم التخطيط الاستراتيجي قد فسر ما نسبته 37.5% من التغير في النظم واللوائح

نتائج اختبار الفرضية الفرعية **الثالثة**

أظهرت نتائج الاختبارات الإحصائية وجود اثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.05 لمفهوم التخطيط الاستراتيجي على وجود مكتبة علمية متكاملة حيث بلغ معامل التحديد R2=0.094 وهذا يعني ان التغير في مفهوم التخطيط الاستراتيجي قد فسر ما نسبته 094% من التغير في مقومات المكتبة

نتائج اختبار الفرضية الفرعية **الرابعة**

أظهرت نتائج الاختبارات الإحصائية وجود اثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.05 لمفهوم التخطيط الاستراتيجي على التقنيات التعليمية حيث القدرة التفسيرية لنموذج الانحدار تحسنت فقد بلغ معامل التحديد R2=0.451 وهذا يعني ان التغير في مفهوم التخطيط الاستراتيجي قد فسر ما نسبته 45.1% من التغير في التقنيات التعليمية .

مما سبق يستنتج الباحثان بان ممارسة التخطيط الاستراتيجي ينعكس إيجابا على تطبيق الجودة الشاملة الأمر الذي يستلزم اتخاذ مجموعة من الإجراءات نطرحها في شكل التوصيات التالية.

ثانياً التوصيات

بناء على ما توصل إليه الدراسة من نتائج ، فإنها تضع مجموعة من التوصيات التي ينتظر ان تخدم الجامعة في تعزيز تبني مفهوم التخطيط الاستراتيجي بما ينعكس إيجابا على الرفع من مستوى الجودة الشاملة المأمول الوصول إليها. لذلك فإن الدراسة توصي بالتالي:

1- ضرورة زيادة الاهتمام بمفهوم التخطيط الاستراتيجي وإعطائه الأهمية التي يستحقها بإتباع التطورات العلمية ومواكبة الاتجاهات الحديثة في هذا المجال من خلال :-

- تحديد رؤية واضحة للاستراتيجيات والغايات المستقبلية.
- صياغة رسالة معلنة تتناسب مع فلسفة وأهداف الجامعة تستطيع بواسطتها التأكيد على التزامها بمعايير التعليم العالي.
- تحديد وبدقة الأهداف الحقيقية التي يمكن قياسها وتحقيقها في الوقت المناسب .

2- التأكيد على ضرورة تطبيق محاور الجودة الشاملة بالكفاءة المطلوبة لتحقيق الفاعلية المرجوة وصولا للأهداف المحددة بالخطط الإستراتيجية وذلك من خلال :-

- تصميم وتوصيف المناهج وتحديد المقررات الدراسية وفقاً لمتطلبات التعليم العالي .
- تطبيق فعال للوائح التنظيمية وتطوير المناهج الدراسية في ضوء المستجدات التعليمية.
- تجهيز مكتبات ذات طاقة استيعابية جيدة تتوفر بها أفضل المصادر والدوريات والنشرات العلمية .
- مواكبة التطور العلمي والتقدم التقني من خلال توفير المكتبات الالكترونية المزودة بعدد كافٍ من الحواسيب يتيح الاطلاع على المواقع العلمية .

3- رغم عدم وجود فروقا معنوية في وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس لمفهم الجودة الشاملة فإن الدراسة توصي بأهمية زيادة البحث لنيل المزيد من الترقيات العلمية ، وذلك لارتفاع المتوسط الحسابي وانخفاض الانحراف المعياري لحملة درجة الأستاذ مقارنة بباقي شرائح أعضاء هيئة التدريس .

4- ضرورة إيلاء أهمية اكبر لمفهم التخطيط الاستراتيجي نظراً للأثر الايجابي لهذا المفهوم على محاور الجودة الشاملة الأمر الذي يستوجب على الجامعة التأكيد على ضرورة تطبيق وتعزيز الثقافة الداعمة لمفهوم التخطيط الاستراتيجي من خلال صياغة أهداف تنسجم مع رؤية الجامعة والبيئة المحيطة، وعقد الدورات وورش العمل لزيادة مستوى إدراك وفهم العاملين لهذا المفهوم التخطيط الاستراتيجي .

المراجـع :

1- الدجني، اياد علي يحي، (2012) دور التخطيط الاستراتيجي في جودة الأداء المؤسسي، دراسة وصفية تحليلية في الجامعات النظامية الفلسطينية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، الجمهورية العربية السورية جامعة دمشق

2- ـ، (2006) واقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعة الإسلامية في ضوء معايير الجودة، رسالة ماجستير،كلية التربية، جامعة الإسلامية ،غزة، فلسطين.

3- الحارتي، سعاد فهد، (2011). مؤشرات التخطيط الاستراتيجي في كليات البنات في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس،جامعة الأميرة نورة، مجلة بحوت التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية ،ص 15.

4- الفرا، ماجد (2005)، دورة تدريبية في التخطيط الاستراتيجي، الجامعة الإسلامية: غزة.

5- الرشيد، محمد (1995)، الجودة الشاملة في التعليم ، المعلم، مجلة تربوية ثقافية جامعية، جامعة الملك سعود.

6- السلمي، علي :(2001) خواطر الإدارة المعاصرة، دار غريب للطباعة والنشر، جمهورية مصر العربية، القاهرة.

7- الطائي، مصطفى حميد، (2014)، التخطيط الاستراتيجي للجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي العربية، دراسة ميدانية على عينة من المتخصصين بالجودة في التعليم العالي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد السابع، العدد الثامن عشر، ص202.

8- عامر، طارق (2007) ، معايير ونماذج إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد المتخصص(4) ، عمان ، الأردن.

9- عبدالمنعم، ومبيضين، أسامة، طارق حماد (2012)..مدى استخدام الجامعات الأردنية لمفهوم التخطيط الاستراتيجي للوصول للجودة التعليمية فيها، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، البحرين، ص322.

10- كنعان، أحمد (2003) ، آ فاق تطوير كليات التربية وفق مؤشرات الجودة وتطبيقاته في ميدان التعليم العالي، بحث منشور، كلية التربية ، جامعة دمشق.

11- مجيد، الزيادات (2007)، إدارة الجودة الشاملة تطبيقات في الصناعة والتعليم، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

12- محمود، مصطفى عبدالله (2013)، مدى تطبيق كليات التعليم التقني الليبية للتخطيط الاستراتيجي وأثره في تفعيل محاور الجودة الشاملة فيها، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، الأردن، جامعة الزيتونة.

13- Cowburn, S. (2005). Strategic Planning in Higher Education: Factor Fiction, Perspective Policy and Practice in Higher Education, 9 (4):103.

14- DeVivo, Sharon, Beth, (2008) "The Strategic Planning Process: An Analysis At Two Small Colleges", A Docorate Dissertation, University Of Pennsylvania, ProQuest Information and Learning Company

قياس نتائج بحوث الجامعات البحثية باستخدام بعض الاساليب المادية والمالية

الاستاذ الدكتور محمد صادق شمسه
استاذ المحاسبه، الجامعة الاهليه مملكة البحرين

الملخص:

اصبحت الجامعات البحثيه هدف صعب لكل الدول المتقدمه والناميه فهي في الولايات المتحده الامريكيه لا يتجاوز عددها (150) مائة وخمسون جامعه من اصل (4800) جامعه , وفي الصين (100) جامعه بحثيه من اصل (5000) جامعه وفي الهند (10) جامعه من اصل (18000) مؤسسة تعليم عالي , وفي اوروبا فان اكثر دولها لاتملك سوى جامعه بحثيه واحدة مثل اسبانيا وايطاليا باستثناء بريطانيا ففيها (5) جامعات بحثيه وكل من فرنسا والمانيا فيها (3) جامعات بحثيه. وتصنف تلك الجانعات في العاده من حيث ادارتها الى ثلاثة اصناف هي:-

1. *مؤسسات خاصه لاتهدف للربح تديرها مجالس دائمه.*
2. *مؤسسات عامه خاضعه لقوانين الدوله.*
3. *مؤسسات عامه يديرها مجلس امناء او مجلس حكام.*

اما في عالمنا العربي فهي لاتزال كحلم يراود الباحثين العرب فحتى ماكان منها كمشاريع لذلك النمط من الجامعات فقد انتهى وهو في طور النمو وذلك اما لاسباب سياسيه او لاسباب ماليه. هذا وان من اهم مشاكل تلك الجامعات هي الجوانب الماليه والماديه المتمثله في كلف انتاج البحوث وكميتها حيث ان الكلف فيها وكمية البحوث التي تنتج قد تعتمد على العاملين الباحثين وراس المال المادي لذلك فان دالة الانتاج تكون $Q = F(KL)$ *ترمز الى كمية البحوث المنتجه* Q *حيث ان ترمز الى وحدات راس المال المادي* K *و ترمز وحدات او عدد الباحثين العاملين* L *وهذا وان البحث قد تضمن مجموعه من المعادلات والعلاقات الرياضيه والمحاسبيه لاحتساب الكلف الماليه للبحوث ومقارنة الكميات اضافه الى بعض الرسوم البيانيه لعرض النتائج بعد تحليلها.*

المقدمه:

اخذ التطور المعا صر , يغزو عالم الجامعات شكلا و مضمونا . فقد بدا يظهر منها عدة انواع كالجامعات المتخصصه في جانب من العلوم كما في الجامعه التكنلوجيه في العراق والبعض الاخر جامعات شامله والتي تتصف بها اكثر الجامعات العربيه والتي اخذت شكل الجامعات التقليديه حيث بقيت على وضعها منذ تاسيسها.. ان اكثر تلك الجامعات العربيه , تتصف من حيث ملكيتها با نها جامعات حكوميه الا انه في الوقت الراهن وخاصة مع بدايات القرن الحالي والعقد الخير من القرن الماضي , ظهرت جامعات عربيه خاصه , والتي في الاغلب الاعم ان لم تكن جميعها تتصف بانها جامعات ربحيه , وليست جامعات معرفيه, وعند استقراء واقع الجامعات في العالم المتقدم والعالم النامي نجد ان الجامعات بما فيها الجانعات الخاصه تقسم الى قسمين هما: القسم الاول – حسب الشكل: فهناك الجامعات التقليديه وهناك الجامعات الانتاجيه وهناك الجامعات البحثيه والالكترونيه.. الخ القسم الثاني: فتقسم الجامعات حسب مسؤوليتها المجتمعيه فمثلا:

أ) تقسيم او تجربة ولاية كاليفورنيا الامريكيه حيث تقسم الجامعات تقسيم ثلاثي هي: (1)

1- الجامعات البحثيه
2- الجامعات الشامله
3- كليات المجتمع

ب) التقسيم الصيني والتي بموجبه تقسم الجامعات تقسيم رباعي وهي: (2)

1- الجامعات البحثيه
2- الجامعات التقليديه
3- الجامعات التدريسيه لغاية البكالوريوس
4- كليات المجتمع او المهنيه

(1) Ritzen, jo: strategy, structure & organization, international exhibition and conference on higher education, 2011

(2) Zha, Qiang: Diver specification how government & markets have combined to re shape Chinese higher education in its recent mystification pros, higher education ,58,2009,pp45-56

ج) اما التقسيم العربي السعودي فيقسمها تقسيم سداسي وهي: (1)

1- الجامعات البحثيه
2- الجامعات الشامله
3- الجامعات التدريسيه
4- الجامعات التطبيقيه
5- الجامعات الافتراضيه
6- كليات المجتمع

وعلى العموم فان الجامعات البحثيه في كل التقسيمات الامريكيه او الصينيه او العربيه تحتل المرتبه الاولى لما لها من اثر على التطور والنمو الاقتصادي وهي تاخذ من حيث شكل ادارتها احد الانواع الثلاثه: (2)

النوع الاول: جامعات خاصه ليست ربحيه لها تنظيمات واضحه وتدار من قبل مجالس دائمه

النوع الثاني: جامعات عامه او حكوميه تخضع لقوانين ودساتير الدوله

النوع الثالث: جامعات رسميه, او عامه تابعه للحكومه المركزيه او تابعه للولايه وتخضع لمجلس امانه او مجلس حكام.

هذا ونظرا لكون البحث ويتناول استخدام الاساليب الماديه والماليه, لقياس نتائج بحوث الجامعات العربيه فان البحث سوف يتناول الفقرات الاتيه:

1- اهمية البحث
2- اهداف البحث
3- مشكلة البحث
4- مبررات الدراسه او البحث
5- منهاج البحث
6- اسئلة البحث
7- فروض البحث
8- اطار الدراسه او البحث
9- النتائج
10- التوصيات

1 المملكه العربيه السعوديه, وزارة التعليم العالي: الخطه المستقبليه للتعليم الجامعي في المملكه العربيه السعوديه 1450هج/2029م وكذلك أ.دز محروس بن احمد الغبان والدكتور حسام بن عبد الوهاب زمان: التمايز في التعليم العالي بين التدريس والبحث, المجله السعوديه للتعليم العالي العدد العاشر محرم 1435هج

2 أ.د عصام يحيى الفيلالي: مدير مركز الدراسات الاستراتيجيه نحو تجمع المعرفه , سلسلة دراسات يصدرها مركز الدراسات الاستراتيجيه جامعة الملك عبد العزيز الاصدار22

اهمية البحث:

تعتبر الوسائل الماليه والماديه من اهم متطلبات اقامة الجامعات البحثيه ان لم تكن اهمها جميعا حيث ان تلك الوسائل نعطي المؤشرات لاحتساب كمية البحوث التي يجب ان تنتج وفق اداتي مؤشر رأس المال المادي ومؤشر العمل, كما انها تعطي المؤشر المالي, لكلف البحوث ومردودها المالي, وذلك اضافة الى التقيم الكمي للاقسام العلميه في الكلية الواحده ضمن الجامعة البحثيه .

اهداف البحث :

يهدف البحث الى ايجاد الطرائق المحاسبيه المادية والماليه لاحتساب المؤشرات المذكوره في الفقرات اعلاه (اهمة البحث) وذلك لان الجامعات, بشكل عام, والبحثيه بشكل خاص, ذات طبيعة انتاجيه تختلف عن المشاريع الاقتصاديه والاجتماعية الاخرى لان طبيعة انتاج تلك المؤسسات في الاغلب الاعم نتاج فكري او تطبيق للنتاج الفكري كالاكتشافات والاختراعات

مشكلة البحث :

تتركز مشكلة البحث في الفقرات الاتيه :

أ-ايجاد الادوات الماديه لاحتساب كمية البحوث المقترح انتاجها .

ب-اقتراح الوسائل المحاسبيه لاحتساب كلفة البحوث .

ج-الوسائل والادوات المحاسبيه لاحتساب دخل الجامعة البحثيه من البحوث المنتجه او من نشاطها الانتاجي

د-الوسائل والادوات الماديه لتقيم كميه البحوث المنتجه

مبررات الدراسة او البحث :

يرى الباحث, بان من اهم متطلبات الجامعات البحثيه, هي احتساب كلفة البحوث المقترح انتاجها واقتراح كمياتها والعلاقات بين كمية البحوث وكلفتها وتقيم وتحليل الكميات والمقارنات بين الاقسام العلميه في الكلية البحثيه بعضها مع البعض الاخر ضمن الجامعة البحثيه

منهج البحث :

سيسلك الباحث المناهج البحثية الاتيه :

1-المنهج الاستقرائي

2-المنهج التحليلي

3-المنهج الاستنباطي

وذلك باستقراء واقع الجامعات العربيه في بعض الدول العربيه * وفق للبيانات المتاحه, ثم يتم تحليل ذلك الواقع المستقرأ لاستنباط الحلول والمقترحات لتنمية هذه الشريحة المهمه من الجامعات

اسئلة البحث :

تقوم اسئلة البحث على ما يأتي :

س1 هل يمكن للنظريات والنظم المحاسبيه الكلاسيكيه مثل القيم التاريخيه والكلف (ثابته ومتغيره, مباشره وغير مباشره, فعليه ومعياريه .....الخ) ان تقوم باحتساب كلف وموارد وكمية البحوث المنتجه في الجامعة البحثيه ؟

س2 ما هو راس المال التي تحتاجه الجامعة البحثيه, هل هو راس المال , المالي ام راس المال المادي ام كلاهما ؟

س3 هل مردودات الجامعة البحثيه مردودات ماديه وماليه ام مردودات معنويه ام كلاهما ؟

س4 ما هي اساليب القياس المالي والكمي المطلوبه للاسئلة السابقة

*هناك بعض الجامعات العربيه اتجهت نحو الجامعات البحثيه مثل الجامعة التكنولوجيه في العراق وهي جامعة حكوميه وجامعة عمان العربيه للدراسات العليافي الاردن وهي جامعة خاصه الا ان العوامل السياسيه افشلت توجه الجامعة الاولى:

والعوامل الماليه اثرة في تغيير ايدلوجية الجامعة الثانيه فتحولت كلا الجامعتين الى جامعات تقليديه .

اما تاريخيا فان العصر الذهبي العربي كان اساس للمدارس البحثيه فكان في زمن الخليفة المأمون تشجيع كبير للبحث العلمي والترجمه والتاليف والابتكار ز حتى اصبحت بغداد عاصمة البحث العلمي في العالم دون منازع فكانت هناك البحوث في الطب والهندسة والفضاء والرياضيات والفيزياء والكيمياء وقي بقية العلوم العقليه فكان هناك باحثين وابحاث لابن سينا والكندي وابن رشد وابن الهيثم والفارابي والرازي والخوارزمي وجابر ابن حيان وغيرهم وغيرهم ز اذن ان الالجامعة البحثيه والمدرسة البحثيه هي مفهوم عربي قديم قبل ان يكون مفهوم وليد العصر الراهن . حتى ان ما توصل اليه العلماء السابقين لايزال العالم مستمر على اقراره والاعتراف به .

14.1(.013www.alnssabon.com

فروض البحث :

يمكن للنظريات والنظم اللمحاسبيه الكلاسيكيه , ان تحتسب كلف وموارد وكمية البحوث المنتجه في H1

الجامعة البحثيه .

لا يمكن للنظريات والنظم المحاسبيه الكلاسيكيه , ان تحتسب كلف وموارد وكمية البحوث المنتجه في H0

الجامعة البحثيه .

تحتاج الجامعات البحثيه الى راس المال المادي وراس المال المالي H2.

لاتحتاج الجامعات البحثيه الى راس المال المادي وراس المال المالي .H0

مردودات بحوث الجامعات البحثيه مردودات ماليه ومردودات ماديهH3

ان مدودات بحوث الجامعات البحثيه لم تكن مردودات ماليه ومردودات **ماديهH0**

اطار الدراسه :

تتسم الجامعات البحثيه في العالم بانها جامعات الصفوه او النخبه لانها تتركز على انتاج البحوث المبتكره والمكثفه والشموليه في المجالات العلميه والمهنيه , لذلك فانها تكون عادتا باعداد محدوده اذا ما تم قياسها ومقارنتها باعداد الجامعات الكليه ... فمثلا في الولايات المتحده الامريكيه يبلغ عدد الجامعات البحثيه 150 جامعه من اصل 4800 جامعه , وفي الصين يبلغ عددها 100 جامعه من اصل 5000 جامعه , اما في الهند فهناك 10 جامعات بحثيه من اصل 18000 مؤسسة تعليم عالي (1) اما في اوربا فهناك اتحاد للجامعات البحثيه يحتوي على 21 جامعة بحثيه بمعدل جامعة واحده في كل من اسبانيا وايطاليا وبلجيكا والسويد وفلندا وبمعدل جامعتين بحثيه في سويسرا وبمعدل ثلاث جامعات بحثيه في كل من فرنسا وهولندا والمانيا اما في بريطانيا فهناك خمسة جامعات بحثيه (2) هذا ان معدل الجامعات البحثيه الى مجموع الجامعات الكليه في احسن الاحوال كما في العملاق الامريكي هي نسبة لا تتجاوز 3.125% علما ان اكثر تلك الجامعات هي جامعات حكوميه باستثناء بعض الجامعات الخاصه مثل جامعة جون هوبكنز الامريكيه . ان هذا النوع من الجامعات سواء اكانت خاصه ام حكوميه فان وكالات الدعم تسعى لمساعدتها لما تتمتع به

(1) (/http:///www leru.org/index. Php/public/home)

(2) المرجع السابق

تلك المؤسسات من مكانة اجتماعيه وعلميه من خلال المنح وتوفير وسائل وادوات البحوث من المعدات والمرافق العلميه, الى جانب المساعدات الماليه للباحثين , ومساعديهم (1) وذلك اضافة الى مردودات الاكتشافات العلميه وبراءات الاختراع .

اما في عالمنا العربي , فان عدد الجامعات فيه , هي بحدود 400 جامعه (2) وبنطبيق المقياس الامريكي المشار اليه اعلاه, فانه يفترض ان يكون في الدول العربيه اكثر من 12 جامعه بحثيه . الا ان من يستقرأ واقع الجامعات العربيه فان اكثرها يمكن ان توجه لها الانتقادات الاتيه :

1-عدم اكتمال هيكلها العلمي وخاصة الكليات والاقسام العلميه

2- وفي حالة اكتمال الشكل فانه تعوزها المختبرات العلميه ومراكز البحوث وحقول التجارب

3- وحتى في حالة وجود تلك المنشأت فانها تفتقر الى الحداثة والتجديد والتطوير

4- وحتى في حاة تجديدها وتطويرها وتحديثها فانها تفتقر للعاملين عليها

5- وحتى في وجود العاملين , فانهم سوف يواجهون بالروتين الحكومي للجامعات الحكوميه, وموضوع الربحية بالنسبة للجامعات الخاصه

وما دمنا في اطار استقراء واقع الجامعات العربيه, فقد وضعت بعض اللبنات او الاسس لبعض الجامعات العربيه الحكوميه, والخاصه البحثيه الا ان نتاجها البحثي من بحوث مبتكره واصيله في المجالات العلميه والمهنيه , بقيت وليدة في مهدها ولم تظهر للعلن اسوة بانتاج الجامعات البحثيه العالميه وخاصة في مجال البحوث ذات الطابع السري .... وعلى العموم , فكما سبق بياته انفا , ان من اهم الجوانب لاداء الجامعات البحثيه , في مهامها البحثيه هي الجوانب الماديه والماليه فمثلا في الصين استثمرت الدوله خمسة عشر ا ملياردولار كتمويل اضافي خلال ثلاث سنوات منذ عام 2011 لتطوير 39 جامعه (3) ولاجل قياس تلك المهام فقد يطرح سؤال نفسه هل يمكن اغتماد طرائق المحاسبة التقليديه , مثل احتساب الكلف او القيم التاريخه , والكلف المباشره وغير

المباشره, او ثابته ومتغيره من مواد واجور ومصاريف اخرى . ام ان تلك الاساليب تقف عقيمة عاجزه لغرض احتساب كمية وكلف البحوث العلميه التي هي نتاج الجامعة البحثيه

ان الباحث يرى ان تلك الطرائق المحاسبيه هي طرائق تقليديه عاجزه لاحتساب النتاج البحثي وكلفه وذلك لان طبيعة العمل البحثي هو عمل فكري وليس عمل الي او عمل بدني .. وان العمل الفكري قد يعتمد على

(1) الاستاذ الدكتور : عصام الفلالي , مرجع سابق

(2) الاستاذ الدكتور عدنان بدران : المؤتمر العربي الدولي لضما جودة التعليم العالي العالي , الدورة الرابعه

مجلة العلوم الكويت المجلد29 مايو–يونيه 2013

(3) التباخ ويونك :هل تستطيع الصين الاستمرار في نهضتها

عنصرين هما :

العنصر الاول : الباحثين العاملين ومساعديهم

العنصر الثاني راس المال الانتاجي او المادي اوالعيني

وتاسيسا على ذلك فان دالة الانتاج البحثي في الجامعات البحثيه تاخذ التمثيل الرياضي الاتي :

$$Q = f(L\ K)$$

حدة البحثيه

ان المقصود , براس المال في الدالة اعلاه ليس راس المال المالي اي الغرق بين الاصول والخصوم وفقا لمفهوم التكلفة التاريخية المحاسبي , بل المراد فيه , راس المال المادي او الطاقة الانتاجيه للباحثين العاملين في الجامعه (1) علما ان راس المال النقدي اوالمالي هو مهم لانشاء مرافق الجامعه . لذلك فان راس المال المادي, يعتبر وسيلة بينما راس المال المالي او النقدي, يعتبر اداة اسوة بالادوات الاخرى التي تحتاجها الجامعة ... وكذلك الامر بصدد العاملين, حيث ان الجامعة البحثيه في الاساس تحتاج الى الاساتذة الباحثين والذين هم مجال الاشارة في الدالة اعلاه , وهم الوسيلة الثانيه . اما العاملين الاخرين من اداريين وخدميين الجامعة البحثيه فهم ايضا اداة.

لقد تمكن الاستلذين المحاسبين , كرستين ودمسكي في كتابهم نظرية المحاسبه من ايجاد علاقات ومعادلات رياضيه للدالة اعلاه (2) وعلى وفق ما يلي :

$$Q=\sqrt{KL}$$

اي ان النتاج الفكري وفق المعادلة اعلاه , يعادل الجذر التربيعي لحاصل ضرب عدد الباحثين في وحدات راس المال المادي

---

(1) راس المال المادي او العيني او الانتاجي يعني الطاقه الانتاجيه او التشغيله للمشروع التي يبدأ بها اعماله في فترة معينه وهو يعتمد على الخصائص الطبيعية للاصول فهو يمثل وحدات الانتاج ضمن فترة زمنيه حسب طبيعة الانتاج وطبيعة الزمن
http://www.baut.com/en/specilisties/116097/9

(2)John A Christensen & Joel S. Demski; Accounting theory, an information content perspective Mc Grow hill, pp29 – 30

اي ان حاصل ضرب راس المال المادي × عدد العاملين الباحثين = مربع عدد البحوث المنتجه اي :

$$Q^2=KL$$

وان راس المال المادي يعادل مربع عدد البحوث مقسوم على عدد الباحثين اي:

$$K=\frac{Q2}{L}$$

وكذلك فان عدد العاملين يعادل مربع عدد البحوث مقسوم على راس المال المادي اي :

$$L=\frac{Q2}{K}$$

لذلك فان علاقة العمل وراس المال المادي , يشكلان علاقة رياضيه طرديه مع كمية الانتاج ,فكلما زادت وحدات راس المال المادي او زادت وحدات العمل , ازدادت كمية البحوث والعكس صحيح

كما اوجد الاستاذين اعلاه العلاقات الماليه للكلف وعلى وفق المعادلة الاتيه :

$$C(Q) = pkK + PLL$$

للبحث الواحد الى الكلفة الماليه Cحيث ترمز **لراس المال المادي** الى الانتاج البحثي في الو ترمز Q حيث ترمز الى عدد الباحثين **مضروب بعدد وحدات راس المال سعر الوحده الواحده**

PKK وترمزسعر الوحده الواحده للعاملين المنتجين مضروب بعدد العاملي المنتجين PLL وترمز,

ومن اعتماد المعادلات اعلاه فانه يمكن الوصول الى احتساب كمية البحوث المنتجه وكلفها وذلك في حالة توفير البيانات المطلوبه وضمن مديات من الزمن وبعد رسوخ الجامعة واستقرار كادرها البحثي

اما الدخل لتلك الجامعات سواء كان موجب او سالب (اي ربح او خساره) فانه يمكن احتسابه وفق المعادلة الاتيه :

(1) الطاقة الانتاجية اخر المدة– الطاقة الانتاجيه اول المده= الدخل ربح او خساره على ان تعد البيانات وفق مفهوم التكلفة الجاريه للقياس وليس التكلفة التاريخيه .

هذا وعند اقامة الجامعات البحثية العربيه واستقرارها, فانه يمكن استخدام القياس الكمي لاسلوب المحاسبة غير الماليه .

(2) والمعتمد على التحليل الاحصائي ووفقا لما يلي :

1–سيعتمد الباحث الاقسام العلميه في الكلية البحثيه في الجامهة البحثيه اساس للانتاجي البحثي

2– اعتماد معدل العمل السنوي لاغراض التحليل 9 شهر وهي فترة او مدى السنة الجامعيه

3-افترض الباحث ان هناك كليه افتراضيه بحثيه (3) ضمن جامعة بحثيه تحتوي الكليه على خمسة اقسام علميه بحثيه وان البيانات او البحوث المفترضه الى خمسة سنوات كان كالاتي (4)

جدول رقم 1

السنوات\الاقسام	1	2	3	4	5	المجموع
القسم الاول	60	63	69	72	75	339
القسم الثاني	81	78	78	81	84	402
القسم الثالث	102	99	90	108	108	507
القسم الرابع	45	54	57	51	57	264
القسم الخامس	66	78	87	90	78	399
المجموع	354	372	381	402	402	1911

المصدر : الجدول وبياناته من اعداد الباحث

وباستخراج المعدل الشهري (2) يكون الجدول الاتي

---

(1) http:www.facebook .com

(2) Needles & Crosson: Managerial accounting principles , 5th. , ed. , pp. 20 – 24 .

(3) اعتمد الباحث الكلية البحثيه والاقسام العلميه لان كليات الجامعه يفترض فيها ان تكون مختلفه فكلية الطب لا تقارن بحوثها بكية التجاره وكلية العلوم لا تقارن بكلية الاداب بينما تكون اقسام الكلية الواحده متقاربه من حيث الشكل والمضمون

(4) استخدم الباحث البيانات الافتراضيه للتعبير عن رايه لافتقار العالم العربي الى الجامعة والكلية البحثيه حتى يمكن اعتماده بياناتها

جدول رقم 2

السنوات \الاقسام	1	2	3	4	5	المعدل
القسم الاول	6.66	7	7.66	8	8.33	7.53
القسم الثاني	9	8.66	8.66	9	9.33	8.932
القسم الثالث	11.33	11	10	12	12	11.266
القسم الرابع	5	6	6.33	5.66	6.33	5.866
القسم الخامس	7.33	8.66	9.66	10	8.66	8.864
المجموع	39.33	41.33	42.33	44.66	45	42.458

المصدر : الجدول من اعداد الباحث

وباستخراج متوسط المعدل او الوسيط لجميع البحوث للاقام وفقا للبيانات الانفة الذكر : يظر الجدول الاتي :

جدول رقم 3

السنوات	1	2	3	4	5	المعدل
الوسيط	7.866	8.266	8.466	8.932	9	8.4916

المصدر : اعداد الباحث

الملاحظات على الجداول اعلاه

1-البيانات في الجدول الاول بيانات افتراضيه , لكليه بحثيه افتراضيه , لعدم وجود جامعة بحثيه عربيه متخصصه على غرار الجامعات البحثيه الامريكيه والصينيه والاوربيه

2- البيانات قي الجدول الثاني هي عباره عن بيانات الجدول الاول مقسوم على 9 معدل عدد اشهر السنه الجامعيه

3-نتائج الجدول الثالث , هي عباره عن مجاميع الاعمده اي نتاج الكليه لكل سنه مقسوم على عدد الاقسام والتي يمثل الناتج فيها الوسيط

4-المعدل في العمود السادس من الجدول الثاني يمثل مجموع النتاج البحثي لكل قسم خلال السنوات الخمسه مقسوم على عدد السنوات

5-ان الاجراء اعلاه , قد يعطي مصفوفه رياضيه وباستخدام المعادلات التفاضليه يمكن صياغة خطه بحثيه للجامعه اوللكليه والاقسام حسب التفاصيل المطلوبه . (1)

6-ان الاجراء المحاسبي المشار اليه اعلاه يعرض نتائج الاقسام الاكثر عطاء عن الاقسام الاقل عطاء . كما يبين الفترات الزمنيه , التي هي اكثر انتاج , والفترات الاقل انتاج ومدى انحرافها عن الوسيط ,حتى يمكن معرفة الاقسام النشطه والاقسام الاقل نشاط والفترات النشطه والفترات الاقل نشاط حتى يمكن الوقوف على المسببات *

هذا ويمكت عرض المعلومات في الجدوليين الثاني والثالث في الرسم البياني الاتي :

---

(1)أ. د. محمد صادق شمسه: استخدام الاساليب الكميه في تخطيط وعاء ضريبة الدخل بالعراق , اطروحة دكتوراه مقدمه لجامعة القاهره , كلية التجاره , قسم المحاسبه 1977 .

*المسببات عديده منها :

1-الفجوه الواسعة التي تحدث بين مؤسسات النخبه والمؤسسات الاخرى مما قد يثير حفيظة الاخرين العاملين بالمؤسسات الاخرى

2-التناقض بالثقافات بين خريجي الجامعات البحثيه وخريجي الجامعات الاخرى

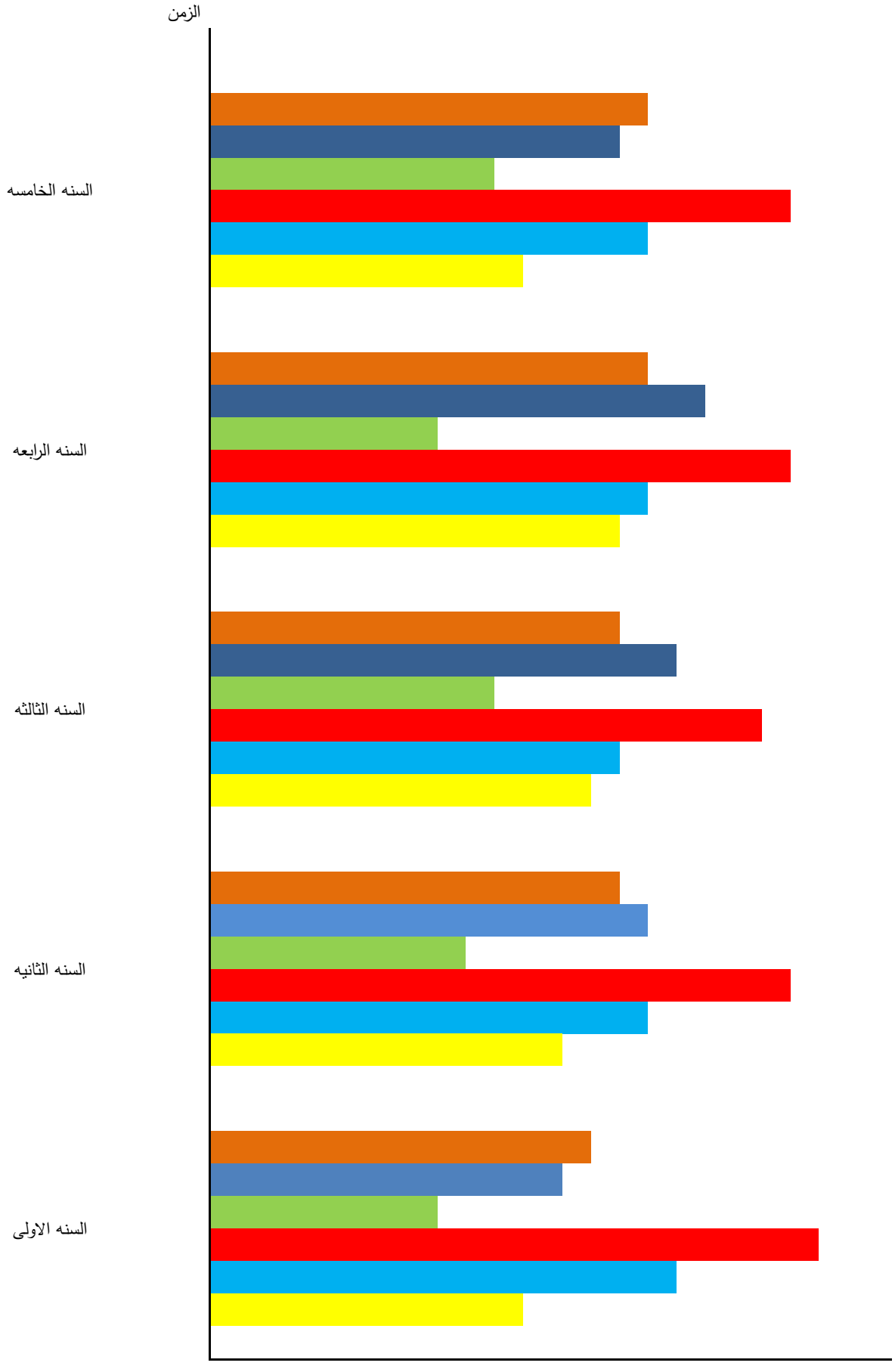
3- الطريق قد لايكون مضمون للجامعة البحثيه عند اقامتها

4- احتياج العاملين في تلك الجامعات الى الحرية الاكاديميه

5-قد تغزو بعض المظاهر السلبه الجامعات البحثيه كالغش والسرقات العلميه التباخ ووينغ : مرجع سايق

ومما يجب الاشارة له هو التجربة البحثيه قبل عام 2003 حيث وضع نظام للبحث والتطور العلمي حيث تم الزام كل من هو مدير عام فما فوق ومن هو بدرجة استاذ ان يقدم بحث مميز قابل للتطبق او تطوير في عمل الممنشاه او براة اختراع على ان يكون الموضوع اختياري لباقي طبقات وافراد المجتمع علما ان هناك عطاء مالي مميز لمن يقدم احد المتطلبات الثلاثة للتطور العلمي وطبعا هناك عقوبات اداريه لمن هو ملزم بالتطوير

الرسم البياني



معدل البحوث

الاستنتاجات :

يستنتج من العرض السابق النتائج الاتيه :

1. الجامعات العربية الخاصة اغلبها جامعات ربحيه ان لم يكن جميعها .
2. الجامعات العربيه الرسميه اغلبها جامعات معرفيه ان لم يكن جميعها وهي ليست جامعات بحثيه
3. الجامعات العربيه الرسميه والخاصة كلها جامعات تقليديه
4. تفتقر الجامعات العربيه الى وسائل وادوات البحث العلمي من مختبرات وباحثين بمستوى متطور
5. محدودية التعاون بين الجامعات العربيه بعضها والبعض الاخر وبينها وبين الجامعات العالميه المتطوره خاصة في مجال البحث والتجارب العلميه
6. الدعاية والسمعة الجيده عناصر مهمه للاقبال المجتمعي ودعم الجامعة البحثيه
7. عدم وجود جامعات بحثيه عربيه اسوة بالجامعات البحثية العالميه , وحتى ان هناك, بعض المحاولات لبعض الجامعات الا ان تلك المحاولات اجهضت قبل ان تنمو وتنشط .
8. الجامعات البحثيه اصولها وجذورها المدارس العربيه في الزمن العباسي
9. عدم امكابية استخدام اسلوب المحاسبة التقليدي , لاحتساب عدد وكلف البحوث في الجامعة البحثيه لان النتاج البحثي هو نتاج عقلي
10. الجامعات العربيه اكثرها جامعات غير مكتمله شكلا ومضمونا وبشكل خاص الجامعات الخاصه
11. العالم المتقدم, وحتى بعض الدول الناميه, اتجهت منذ عشرات السنين الى البحث العلمي وذلك مثل جامعات جون هوبكنز وكاليفورنيا. اما في العالم العربي فان الاهتمام بالبحث العلمي اهتمام محدود حتى ان اكثر الباحثين العرب, قد يتجهون الى الدول والجامعات التي تشجع وتنمي البحث العلمي وخاصة في مجال العلوم العقلية والعلوم الطبيعيه .
12. ان اكثر الجامعات العربيه تفتقر الى الخطط البحثيه وخاصة في العلوم العقليه والعلوم الطبيعيه
13. يكون للتبرعات للجامعلت الرصينه فب العالم المتقدم دوركبير في انجاز ونجاح نتاجها بينما في العالم العربي تصرف التبرعات لاغراض دعائيه
14. الجامعات البحثيه في العالم العربي, قد تجد منافسة لها من الجامعات التقليده لتحجمها وتقضي عليها باستخدام الوسائل المختلفه
15. يتضمن دخل العمليات الجاريه , في الجامعات البحثيه دخل النشاط التشغيلي (والذي يرتبط بنشاط المنشاه ويتسم بالتكراريكون قابل للتنبؤ ويتعلق بدوره محاسبيه واحده ويعد وفق اساس الاستحقاق)

التوصيات :

1. ضرورة اعتماد راس المال الكمي ووحدات العمل اساس لاحتساب كميه وكلفة البحوث للجامهة البحثيه
2. العمل على تكوين سمعه كبيره ودعايه جيده لها
3. 3-دعم الباحثين حتى تكون لهم الجرأة الجيده للعمل على البحوث الاصيلة والمبتكره
4. استقطاب الباحثين المتميزين من العرب وحتى الاجانب وخاصة من حملة الجوائز العالميه للعمل ضمن الجامعة في بحوث منفرده او مجموعة عمل
5. العمل على انشاء المختبرات وورش البجث ضمن الجامعة والتي يجب ان تكون مزوده باحدث الاجهزة العلميه والمختبريه
6. الاخذ بالتقسيم الثلاثي (تقسيم كليفورنيا) للجامعات العربيه لانه اكثروضوح من التقسيمات الاخرى
7. على الحكومات العربيه وخاصة ذات الموارد الاقتصاديه الغنيه تقوم بدعم الجامعات البحثيه العربيه عند انشائها دعم مادي ومعنوي
8. انشاء عدد محدود من الجامعات البحثيه المتميزه وفي الدول ذات الامكانيات البحثيه والماديه
9. انشاء اتحاد للجامعات البحثية العربيه, يؤسس على غرار اتحاد الجامعات الاوربيه, تنتمي له الجمعات الحديثة ذات التوجه البحثي
10. ضرورة المساهمة واقامة الندوات العلمية العالميه
11. ضرورة تبني ودعم اتحاد الجامعات العربيه لاتحاد الجامعات البحثية العربيه
12. انشاء مجله, لاتحاد الجامعات العربية البحثية , لاينشر فيها الا البحوث الاصيلة والمتميزه وبعدد او عددين سنويا ويشرف على المجلة هيئة تحرير من كبار الباحثين وبدعم مالي من الحكومات العربية الغنيه
13. استخدام المحاسبة غير الماليه لتحلبل نشاط الاقسام العلمية البحثية
14. اعتماد الكلية كاساس للقياس الجامعي كان يقال لدينا 400 كلية طب ولدينا 400 كلية علوم ,,,الخ ولا ناخذ عدد الجامعات كقياس

المراجع :

اولا المراجع العربيه :

1. بدران ,الاستاذ الدكتور عدنان: المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي في المملكة الاردنية الهاشمية الزرقاء
2. شمسة, الاستاذ الدكتور محمد صادق: استخدام الاساليب الكميه في تخطيط وعاء ضريبة الدخل في العراق , اطروحة دكتوراه في المحاسبة, مقدمه الى جامعة القاهره كلية التجاره, 1977
3. الفيلالي, الاستاذ الدكتورعصام يحيى: نحو تجمع المعرفه, سلسة دراسات يصدرها مركز الدراسات الاستراتيجيه, جامعة الملك عبد العزيز والاصدار27
4. الغبان, الاستاذ الدكتور محروس بن احمد الغبان وزمان, الدكتور حسام عبد الوهاب: التمايز في التعليم العالي بين التدريس والبحث, المجلة السعودية للتعليم العالي, العدد العاشر 1435 هج
5. الغربي واسلام: من السمات التي امتاز بها العصر العباسي, http:www.alnassabon .com14.11.013
6. المملكة العربية السعوديه, وزارة التعليم العالي: الخطة المستقبليه للتعليم الجامعي في المملكة العربية السعوديه 1450 هج /2024م التباخ, فيليب. ووانك: هل تستطيع الصين الاستمرار في نهضتها. مجلة العلوم دولة الكويت, المجلد 297، مايو – يونيه 2013

المراجع الاجنبيه :

First - books:

1. Achristensen, Jon & Demski, Joel,s.: Accounting theory, an information content perspective . Mc grow Hill
2. Needles & crosson: Managerial accounting principles, 5th. Ed.
3. Zha, Qing : Diversification how government & markets have combined re shape chine higher education in its recent mass fiction press, higher ed., 58, 2009

Second - researches:

1. Ritzen, Jo: strategy, structure & organization international exhibition, & conference on higher education , 2011
2. http;/1/www.lery.org/index.php/public/home
3. http://www.bayt.com/en/specialties /9/116097/D9l85
4. htts:www.facebook.com/at hand rf.

موقع التعليم الجامعي بين الجودة والتطور التكنولوجي – نماذج تطبيقية عن بعض الجامعات–

الدكتورة فرشان لويزة
قسم علم النفس وعلوم التربية
والارطوفونيا جامعة الجزائر 2
f_louiza@yahoo.fr

كتورة هديبل يمينة زوجة مقبال
دائرة العلوم الانسانية والاجتماعية
المدرسة الوطنية التحضيرية لدراسات
مهندس الرويبة الجزائر
mekbalm2001@yahoo.fr

أ. هديبل عائشة
كلية العلوم الإقتصادية وعلوم التسيير
جامعة الجزائر 3
aichahedibel@yahoo.fr

الملخص:

تركز هذه الورقة البحثية على إبراز دور الاهتمام بالجودة والتطور التكنولوجي في التعليم الجامعي، فتقدم الدول والمجتمعات يتحكم فيه قدرتها على مسايرة التطور التكنولوجي والمعرفي، والجامعة باعتبارها مؤسسة تعليمية تعمل على نقل هذا التطور من خلال تكوين الأجيال وتهيئتهم لمواجهة عالم الشغل والعمل على الرقي ببلدهم للوصول به إلى ما وصلت إليه أعظم، لهذا تعمل بعض الدول على السهر الجاد على إصلاح وتطوير التعليم العالي وإضفاء عليه الطابع التكنولوجي لمسايرة التغير السريع والكبير للعولمة ولتحقيق معايير الجودة والإبداع والارتقاء.

أما فيما يخص مسار الدول العربية فتجربة التعليم الجامعي في هذه الدول تكاد تكون متشابهة فيما بينها من حيث التسيير والمشاكل التي تعتريها، منها مشكل الأعداد الكبيرة للطلبة في ظروف لا تتوازى مع هذه الوضعية، زيادة على ذلك هناك سياسة في بعض الدول خلط غي معايير الانتقاء لمختلف التخصصات و للمناهج و البرامج المطلوبة لكل تخصص، ربما هذا ما جعلها تتخبط في إشكالية البحث عن الأفضل.

يتطرق البحث الحالي إلى عرض بعض تجارب الدول الأوروبية والعربية في التكفل بإشكالية التعليم العالي كما سنتوقف عن تجربة الجزائرفي البحث عن تحسين و تجويد التعليم، و نختمها بتجربة الجامعة الافتراضية في إفريقيا والتي هي أحد نواتج التطور التكنولوجي، لكن قبل هذا سنتطرق إلى بعض المفاهيم التي لها علاقة مباشرة بهذا المجال.

المفاهيم المفتاحية : *جودة التعليم، التعليم الجامعي ، مخرجات التعليم ، مدخلات التعليم، الإعتماد الجامعي، الجامعة الإفتراضية*

مقدمة:

تعتبر الجامعة من أهم المؤسسات التعليمية التي تحرص على تكوين الأجيال وتهيئتهم لميدان الشغل أو لميدان البحث العلمي وجعلهم يساهمون في بناء البلد وتطويره، لهذا تعمل بعض الدول على السهر الجاد لإصلاح وتطوير التعليم العالي لتمكينه من مسايرة التغير التكنولوجي السريع وهذا ما جعلها تبحث عن تحقيق معايير الجودة و الإبداع العالميين.

تقوم التنمية على أساس نشر التعليم، وحسن استخدام المعرفة، والقيام بالبحوث بصفة مستمرة و تدارك التطور الذي لحق بالعالم بأسره، حيث يرى بلار Blair أن التقدم والتحسين الواضح في الأداء الاقتصادي والاجتماعي في الدولة مرهون بجودة الخدمة التعليمية، وعليه يتوجب على الجامعة اليوم أن تكون أفراد مجتمع المعلوماتية بدلا من المجتمع الصناعي، وهذا ما تصبو اليه الدول المتقدمة في ميدان التعليم بمختلف مراحله.

أما بالنسبة للدول العربية فتجربة التعليم الجامعي فيها تكاد تكون متشابهة من حيث التسيير والمشاكل التي تعتريها ومنها مشكل الأعداد الكبيرة للطلبة في مقابل الظروف التعليمية التي لا تتماشى مع عدد الطلبة، وكل ما يتعلق بها من سياسة الاختيار والبرامج ومعايير التخصص، والانتقال، التقييم والتخصصات. وهذا ما زاد من تعقد العملية التعليمية في بعض الدول.

تعتمد المجتمعات في مخططات التقدم والارتقاء على نوعية المخرجات Out Put والمتمثلة في تكوين إطارات متخصصة تعادل في جودتها إطارات الدول المتقدمة، اذ نجد أحيانا تباينا بين الجامعات في عملية تعليمية المواد أو برمجة بعض المواد الخاصة بتخصص معين حتى على المستوى المحلي، حيث نجد في بعض التخصصات خريجي الجامعة من حاملي الشهادات العليا يجدون صعوبة كبيرة عند الممارسة الميدانية في التخصص الذي تكونوا فيه، فمكانة الجامعة لا تقاس بمخرجاتها الكمية فقط بل يستلزم منها إبراز جدارتها في نوع التكوين المقدم وجودته وهذا بمراعاة خبرات الطالب واهتماماته و حاجاته وتبني أفضل الطرق التي تشجعه على التعلم حتى يمكن أن يستفيد مما يقدمه المدرس من مفاهيم. (1)

1. إشكالية الدراسة : نظرا لأهمية التعليم الجامعي المتخصص وضرورة تماشيه مع التطور التكنولوجي، تطرق مؤتمر تايلانديا في 1990 للبحث في العملية التعليمية في الجامعات، حيث اهتمت كل من منظمة اليونسكو واليونيسيف والبنك الدولي بمسألة إلزامية كفاءة تعليم المواد في الجامعة. وفي هذا الصدد انتهوا بإيداع تقرير دعوا

من خلاله الجامعات الإفريقية لتطبيق خطط أكثر جدية لتقديم مخرجات ذات مستوى عالي من التكوين والإبداع وهذا انطلاقا من المشاكل التي تتخبط فيها بعض جامعات القارة الإفريقية والدول العربية والتي تفتقد لشروط وظروف مهيأة لتعليم يتوازى والمعايير العالمية، وعليه أصبح من الضروري التفكير في المنظومة التعليمية الجامعية وتحسينها ليصبح الطالب الجامعي الإفريقي والعربي في نفس الوتيرة مع مستوى الطالب الأمريكي و الأوروبي.

إن من بين مبرزات التطور التكنولوجي الحديث، تطور الأساليب والتقنيات في كل الميادين التعليمية والمهنية، وهذا ما يفرض على المتعاملين في المجال التربوي والتعليمي خاصة الاهتمام بحسن التخطيط لكل المراحل بدءا بالطالب.

تعتبر إشكالية الاهتمام بالطالب من أساسيات المشاكل التي تعاني منها الجامعة الجزائرية، فقد نجد من بين العراقيل التي تفشل العملية التعليمية،التضارب الموجود بين رغبات الطالب من حيث المواد، والقائمين على التخطيط لمتطلبات مصالح الموارد البشرية،و التي تركز في طلباتها على تخصصات أو مواد تعليمية معينة تعتبر أساسية في ميدان العمل.

في هذا الصدد اهتمت بعض الدول بالموضوع، منها أمريكا فبعد إطلاق الاتحاد السوفيتي قمرا صناعيا في **1957** ، أعادت النظر في مناهجها الدراسية و طورتها إذ أرجعت تخلفها إلى تخلف مناهج الرياضيات و العلوم خاصة.

كما تبين لشيلدز **(Shields)** أن التعليم أدى إلى زيادة قوة العمل من النساء، مما أدى كذلك إلى زيادة في النمو الاقتصادي. وعلى هذا الأساس ازداد التفكير في الدواعي التي تعمل على تدني أو ارتقاء التعليم، والبحث عن أساليب تساهم في مواجهة التحدي الذي يفرضه التطور التكنولوجي، وعن موقع الجامعة من مواكبة هذه الثورة المعلوماتية، وعن تجارب التعليم الجامعي في الجزائر بالموازاة مع الدول العربية، كما يتوجب علينا البحث في النقاط الاتية :

هل تتوفر الجامعات العربية على المناخ المساعد لتطبيق هذا النموذج الجديد من التعليم؟

هل يجد كل الطلبة سهولة في إتباع هذه الأساليب التعليمية؟

وعليه، نحاول من خلال هذا البحث الإجابة على هذه التساؤلات بالتقرب من التجارب الرائدة في مجال البحث في جودة العليم.

2. تحديد المصطلحات:

قبل الشروع في التطرق للمراحل التجريبية التي مرت بها الجامعات في الميدان التعليمي ارتأينا تقديم بعض المفاهيم التي تخدم موضوع البحث .

أ – عمليات التعليم الجامعي : هي كل الأنشطة التي تتم داخل المنظومة الجامعية لتحويل المدخلات التي تصل إليها من بيئتها إلى مخرجات يتم تداولها داخل النظام نفسه أو من قبل المنظومات الأخرى في المجتمع. (2)

ب – التعليم عن بعد : Distance Education : يعرفه عصام توفيق قمر بأنّه ذلك النوع من التعليم الذي يقوم على الوسائط التقنية المتعددة والتي يمكن عن طريقها ضمان تحقيق اتصال مزدوج بين المعلم والمتعلم داخل تنظيم معهدي أو مؤسسي يضمن أيضا توفير اللقاء المباشر وجها لوجه كما في التعليم التقليدي. (3)

ج– التعليم المفتوح: On Line : هو التربية التي تهدف لتعليم كل المراحل العمرية دون إعطاء أهمية لسن المتعلم حيث يتعلم المتعلم كيف يتعلم ذاتيا، وكيفية استخدام الوسائط التعليمية الحديثة بالاعتماد على نفسه.(4)

د– التعليم العالي : كل انواع الدراسات، التكوين او التكوين الموجه للبحث الذي يتم بعد المرحلة الثانوية على مستوى جامعات أو مؤسسات تعليمية أخرى معترف بها كمؤسسات التعليم العالي من قبل السلطات الرسمية للدولة .

3. دور الجامعة في مسايرة التقدم التكنولوجي:

1.3. تمهيد :

نظرا للتطور التكنولوجي السريع، أصبح لزاما على كل من الدولة والجامعة مسايرة الأحداث المعلوماتية. وعليه يلزم طالب العلم بإتقان كيفية استخدام التقنيات العالمية الحديثة حتى يتسنى له الفهم والتفاعل، حيث أصبحت أساليب التدريس في جامعات بعض الدول لا توفي بالغرض ولا تهتم بهذه التحولات في وضع المناهج فأصبحت ذات مستوى محدود حسب تقييم المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية لنوعية تكوين خريجي الجامعات، والتي تعتبر كنظام إنتاج كمي فقط تكوّن آلاف من الطلبة المتحصلين على شهادات جامعية سنويا دون التوجه إلى نوع هذا العمل.

كما يتبين من الواقع الميداني (سوق العمل) أن المؤسسات الاقتصادية الصناعية منها والبنكية تجد في التكوين الجامعي نقصا بسبب عدم تحكم المتخرجين منه في طبيعة المهارات والمعارف التي يحصلون عليها وخاصة في بعض المهن التي تتطلب التفكير الإداري ومهارات التفاوض والتواصل. هذا ما دفع بالعديد من الدول إلى إعادة التفكير في البرامج التعليمية الجامعية وحتى الدول المتقدمة كأمريكا. يصرح في هذا الشأن كوبر (Cooper) أن برامج الجامعة الخاصة بإعداد المعلمين غير كافية وذات مستوى منخفض لكونها لا تتماشى مع متطلبات التطور التكنولوجي الجديد ،كما تبين من خلال دراسات قام بها كل من دافيد **(David 1987)** وآخرون، والبنك الدولي **(1988)** وماكمهون و بوديونس **(Mc Mahon &**

Boedionce 1992) أن أساليب التعليم المؤثرة في التنمية الاقتصادية تكون مرتبطة بقياس كفاءة العملية التعليمية.

كما توصل دافيد إلى أن الطلبة الذين يتلقون تعليما تحت نظام رسمي يملكون قدرات ومؤهلات أثناء قيامهم بالعمل أكثر من الطلبة الآخرين، أما فيما يخص الطرق المستخدمة في العملية التعليمية لا يتيسر لها النمو بهذا الميدان الجديد والتخطيط له إلا عن طريق تهيئة الطالب للتغير وتطوير قدراته، اذ اصبح عنصر الجودة من العناصر الدافعة للمنافسة والجودة. واستعداداته الفكرية، وللعمل بجدية وبطريقة سليمة، يتحتم على الجامعة تسطير عمليات تقييم ومتابعة مضبوطة، وعلى فترات متتالية وبأساليب ذات معايير عالمية حتى تدفع بالطالب للاجتهاد وبذل مجهودا عاليا، ليس من أجل الحصول على نقاط تمكنه من النجاح ولكن من أجل اكتساب مهارات عالية وحديثة تتماشى مع متطلبات العصر التكنولوجي المتحول.

هذا ما تفتقد إليه بعض الجامعات، حيث انحصرت مهامها في تقديم مواد تعليمية مرتبطة بمتطلبات عالم الشغل وذات معايير محلية، رغم توسع مجال التعليم ليشمل الفضاء الالكتروني وليتحول إلى التعليم بالمراسلة (البريد الالكتروني) فأصبحا بعض المؤسسات التعليمية تمر بأزمة نتيجة لضعف قدرتها على الاستجابة السريعة والمتلاحقة للمتغيرات المجتمعية لعالمية. [5]

2.3. التخطيط للمواد التعليمية : قبل الشروع في تطبيق أي برنامج أو خطة، يجدر بالقائم بمهمة التخطيط القيام برسم مخطط يوضح فيه كل المراحل التي تسير عليها العملية التعليمية دون إغفال لخصائص الطالب.

من النقاط الأساسية التي يجب التركيز عليها :

- ما هي الأهداف التي يرجى تحقيقها من هذه الخبرة التربوية،
- كيف يتمكن الطلبة من تحقيق هذه الأهداف في حدود قدراتهم والإمكانات الأخرى؟
- ما هي العناصر المتوفرة للقيام بهذه العملية التعليمية؟
- ما هي أنجع الطرق والأساليب التي تحتاج إليها هذه المواد لتعلمها؟

الإدارة الجامعية: من مهام الجامعة التخطيط والتنظيم والتواصل والمتابعة، لكن مما يلاحظ في العديد من الجامعات، التماطل في تلبية المطالب الضرورية، وفي تبني ديمقراطية اتخاذ القرارات في الميدان الإداري والبيداغوجي، فإذا لم يتبع التنظيم والعمل التعليمي الطرق الجيدة والمراحل الأساسية لا يؤدي وظيفته على أكمل وجه، فالفعل البيداغوجي هو تحريك مشاعر التلاميذ [6].

كما يبين الواقع العملي أن سبب عجز الجامعة وفشلها الإنتاجي يعود بالدرجة الأولى إلى عدم تداركها للتطور السريع الذي يشهده العالم بأسره، وعدم تقديمها للجودة في ميدان التعليم.

تتحدد الجودة هنا بالتركيز على الاهتمامات المختلفة لكل الأطراف المتفاعلة فيما بينها للاشتراك في العملية التعليمية دون أن ننسى العناصر الأخرى التي تتدخل بطريقة أو بأخرى في تكوين الطلبة، كالخلفية الاقتصادية والاجتماعية التي تتواجد فيها الجامعة.

كما يعتبر نظام الاعتماد الجامعي **The University Accréditation** ميدانا أساسيا للوصول إلى الجودة والمساهمة في تطوير أنظمة الجامعة، إذ يرمي إلى تحقيق الأهداف والمساهمة في تشجيع العمل والارتقاء بالتعليم العالي، والتركيز على البرامج التعليمية و تقييم أعمال الجامعة, والتبادل العلمي.

وفي هذا الصدد عمل التعاون البحثي بين الجامعات على تقدم هذا الميدان، ففي سنة 1994 وصلت البحوث العملية المشتركة بين كل من الولايات المتحدة الامريكة واليابان إلى 25%

ونظرا للتقدم التكنولوجي، وإدراك بعض الدول مدى تخلفها في ميدان التقنيات التعليمية، مقارنة بالدول الأخرى، سواء تعلق الأمر بالجامعة ككل أو بالتخصصات والأساليب وواقع التخصصات وسوق العمل، فنظرا للخلل الموجود في المخرجات واحتياجات سوق العمل من تكوين في اختصاصات بأعداد كبيرة، تولد عنها عجز تعليمي Educational Déficit في بعض المهن التي يحتاج إليها البلد، كما تراكمت عن السلبيات أو المشاكل التي تمر بها الجامعة تراجعا فيما يخص الإنتاج العلمي والكفاءة التي تعتبر مؤشرا أساسيا لنجاحها،حيث يمثل الخريجون وما أضيف لهم من مهارات وخبرات وعائدات أهم المخرجات التعليمية في مؤسسات التعليم الجامعي، كما تعتبر درجة مواءمتهم الكمية والنوعية لاحتياجات خطة التنمية الاجتماعية والاقتصادية هي العنصر الحاكم على مدى جودة العملية التعليمية في تلك المؤسسات. فعلى الجامعة أن لا تكتفي بإعطاء معلومات عامة للمواد المدرسة فقط بل عليها الاعتماد على المعرفة المكثفة. كما تغيرت وضعية الجامعة إلى ثورة معلوماتية (الانترانت) ووسائل جديدة لتخزين المعلومات والاتصال الدقيق، والتي تسمى بتكنولوجيا ما بعد الصناعة Post Industry .

3.3. التطور التكنولوجي و تعليمية المواد :

لم تحظى بعض الجامعات من مزايا التحولات التكنولوجية الجديدة، فحافظت على نفس الوسائل التعليمية التقليدية دون أن تأخذ بعين الاعتبار متطلبات سوق العولمة،لتكوين فرد كفء يستطيع العمل

مع الشركات الخاصة أو الأجنبية، ويكون قادرا على إتقان اللغات الأجنبية والتعامل مع شبكات الانترنت، والتنمية الذهنية المرنة، والإلمام بالأساليب التفاوضية، وأنماط الإدارة الكلية، و حل المشكلات وغيرها. (3)

ومن العوامل و ضغوط العولمة السوقية، ما يواجهه التدريس في الجامعات باللغة العربية، كما تطغى على مناهج الجامعات والتخصصات أسلوب الحفظ مع غياب عمليات التفكير والتحليل والنقد والمقاربات، حيث يهدف التعليم لتقييم ما حفظه الطالب، مهملا في ذلك المهارات التي بإمكانه توظيفها أو الجهود التي يستطيع بدلها في العديد من الحالات والمواقف الفكرية والمنطقية.

وعليه يستحسن قبل التفكير في التخطيط لمراحل تعليمية المواد التعليمية، الاهتمام ببعض النقاط والتي تؤكد على :

- مدى قدرة البرامج على الاستجابة السريعة و المرنة.
- برامج جيدة تتماشى مع التطور التكنولوجي، وتحوي مهارات تعمل على تنمية التعلم.
- مدى ارتباط البرامج بالمشاكل البيئية والاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية.
- الإكثار من الجانب التطبيقي.
- تشجيع البحث العلمي.
- الإكثار من المؤتمرات والملتقيات الدولية.

وعلى هذا الأساس لا نستطيع تطبيق احدث الطرق التكنولوجية إلا بعد أن نهيئ بعض الشروط الخاصة بكل الأطراف المكونة للعملية التعليمية، بدءا بالمؤسسة التعليمية من هياكل وفضاء، وصولا إلى التفكير في أنجع الطرق لتسيير الإدارة والأطراف المتفاعلة مع الجامعة والمساهمة في عملية التعليم.

تعاني الجامعة الجزائرية كبعض الجامعات الأخرى، من بعض المشاكل التي تعمل على عرقلة العمل الجاد المنتظر منها.

إنّ الاهتمام بتجويد أداء المعلم يبدأ بالاهتمام بجودة مؤسسات إعداده وتدريبه. (7) وفي هذا الصدد، خططت بعض الدول لخصخصة الجامعة ظنا منها أن النجاح والتطور العلمي يتوقف على هذه الخطوة. ومثالا على ذلك ما قامت به مصر، اذ أقامت جامعات حرة – خاصة– لكنها لم تكن بعيدة عن الجامعة الحكومية من حيث الإنتاج، فالواقع يشير إلى ضعف قدرة التشريع ولائحته التنفيذية على تحقيق الاستقلال الذاتي للجامعات، فهو يتضمن مواد تقيد حريتها في التصرف (8). كما أنّ بعض النظم الجامعية تخضع للهيمنة على عملية سير التدريس. كما يتعلق فشل العملية التعليمية بنظام القبول في الجامعات وبالأعداد الهائلة من الطلبة الذين يسجلون في بعض الشعب دون الأخرى وبمعدلات ضعيفة.

كما تبين من بعض البحوث من خلال المؤتمر الذي نوقشت فيه القضايا التعليمية بمصر في نهاية الثمانيات، أن المشكل الذي أثر على مردودية الجامعة يرجع لعدم احترامها للفروقات الفردية وعدم استعمالها للوسائل الالكترونية.

أما مسألة تعليمية المواد، فهي لا ترقى إلا بتوفر شروط الجودة، والتي اتضح أنها من الأسباب الأولى التي تعاني منها العديد من الجامعات العربية،إذ يتعلق الأمر بالنقص الواضح في الإعتماد على الوسائط الالكترونية الحديثة والافتقار إلى وسيلة النقاش أثناء إلقاء الدرس، وقد تبين من المؤتمر السابق الذكر انه على سبيل المثال تعاني الجامعة في مصر من نقص العمل الميداني والمكتبي ،حيث يعتبر البحث مفتاح التقدم والتطور العلمي.

وفي هذا الصدد يرى جامس (James,2003) أنه في الألفية الثانية سيتقلص عدد الجامعات التقليدية، وتغلق جامعات أخرى أبوابها عند ضعفها أمام تنافس النظم الجديدة من الجامعات في ميدان التعليم والبحث العلمي، وخاصة أمام فك القيود الجغرافية بواسطة الوسائط التواصلية الحديثة، حيث يصبح الطالب يطلب العلم وهو أمام الحاسوب دون التنقل للجامعة، كما يستطيع تلقي العلم من أساتذة خارج بلده.

يتبين لنا من خلال الأعمال التي قامت بها بعض الدول العربية في قضية تعليمية المواد أنه ليس هناك تباينا بينها في الجهود المبذولة، وبعد البحوث المتتالية في الموضوع، كثر الاهتمام بالطرق الحديثة في التعليم، ومن هنا أتت فكرة جودة التعليم في الجامعات الأمريكية خاصة، كما اهتمت بريطانيا بتطبيق البرنامج انطلاقا من التسعينيات بمبدأ الجودة، حيث طبقت رقابة على التعليم عن طريق مؤشرات محددة خاصة بالأداء.

ونظرا للتطور التكنولوجي، ظهرت أساليب تعليم جديدة ومنها الجامعة التخيلية **Reality Virtue I**، وهي لا توجد في مبنى بل عبارة عن مجموعة كبيرة من الأساتذة يتصلون بطلابهم أينما كانوا دون تنقل كل من الأستاذ أو الطالب ويتم التعليم عن طريق وسائط تواصلية، وهناك الجامعة الالكترونية**Electronic Universities** المفتوحة، حيث يتم التدريس فيها من خلال شبكة معلوماتية منتظمة تتميز بتكامل المعارف والتقنيات. وفي ضوء التحولات التكنولوجية الواسعة، والتنافس الرقمي بين الأفراد أصبح لزاما على الجامعة تدارك هذه التغيرات العلمية، والتفكير في إعطاء الطلبة برامج تساير هذه الثورة التكنولوجية.

وفي المؤتمر العربي الذي انعقد في 1995 في مصر تقرر فيه انه من الضروري على الجامعات تبني أساليب وتقنيات عالية التطور والتفكير في الكفاءة في العملية التعليمية.

4. تجارب الجامعات الحديثة في تعليمية المواد التعليمية:

سنقوم في هذه النقطة بعرض بعض التجارب الأوروبية والعربية في تأطير ومجابهة متطلبات التعليم العالي وتختمها بتجربة الجزائر .

1.4. تجربة انجلترا :

طبقت انجلترا في نظامها التعليمي وسائل متقدمة، حيث بدأت نشاطها في 1971 بالجامعة عن طريق التليفزيون وكانت تهدف إلى إعطاء فرصة لكل من يريد التعليم دون أن يكون مجبرا على التنقل من منزله، ويزاول الدراسة للحصول على شهادة الليسانس وشهادة الدراسات العليا.

وكانت تتم العملية التعليمية بواسطة مجموعة من المواد عن طريق صور شفافة وشرائط التسجيل، وصناديق التجارب، كما كان الطالب يمتحن ويقوم بتصحيح امتحانه بنفسه. وبعد العمل بهذا النموذج، تطورت وسائل التعليم وبدأ الشروع في التعليم الافتراضي .

2.4. تجربة العراق :

بدأت الجامعات العراقية بتطبيق التعليم من خلال البث التليفزيوني في الثمانينات، وكان التركيز خاصة على تعليم بعض المواد كالمنهجية وتدريب المعلمين في الجانب التطبيقي وبرامج ثقافية وتربوية عامة. ومما يلاحظ، أن البرامج كانت تختار من الكتب التعليمية كما يضيف لها في بعض الأحيان توضيحات لتدعيم الدروس .

3.4. تجربة اليمن :

تهتم كليات اليمن بعملية تعليم الطلبة، والنظر في البرامج التعليمية الجامعية، حيث كان عدد كليات التربية 36، إذ تقدم في اليمن معلومات حول التخصص الأكاديمي. ويخضع التعليم هنا إلى كل من **النظام التكاملي:** حيث يتم فيه تقديم مقررات أكاديمية في التخصص،و مقررات مهنية تربوية.

أما **النظام التتابعي:** يحدد فيه التخصص ،حيث يتزود الطالب بمواد مهنية تربوية بصفة أدق، يطغى على هذا النظام الجانب النظري وإعادة بعض الوحدات.كما يعاني هذا النظام من نقص في التقنيات المتطورة كالحاسوب ونظم المعلومات، وفي نفس الصدد تبين للجامعة بان هناك خلل في ضيق الساعات– المدة –المخصصة لتدريس المواد التطبيقية كالعلوم والتكنولوجيا والحاسوب، وضيق مدة التطبيق الميداني. حيث يبلغ عدد الساعات المدرسة في قسم الرياضيات بكلية التربية 90 ساعة لوحدة التخصص الأكاديمي و 36 ساعة للمجال المهني التربوي و 15 ساعة للثقافة العامة.

ومما يلاحظ، أن هنالك تباين بين عدد الساعات المدرسة في نفس التخصص في مدن مختلفة من دولة اليمن.

وفي هذا الصدد قامت الجامعات اليمنية في 2003 بتسطير ورشات خاصة بكليات التربية للبحث في مناهج وطرق التدريس – تعليمية المواد– حيث خرجت بتوصيات يتعلق أهمها بإعادة النظر في كيفية اختيار الطلبة لهذه التخصصات حسب شروط محددة. والنظر في عدد سنوات التعليم كما ركزت على التخصصات التي تقوم الجامعة بتدريسها حسب المهام التي يقوم بها مدرس المستقبل.

4.4. تجربة السعودية :

قامت السعودية هي بدورها بإعادة النظر في نظام التعليم الجامعي وخاصة أمام متطلبات السوق العالمي وطبيعة التعامل التكنولوجي الحديث، حيث طبقت بعض التجارب، وكنموذج لإعمالها،نأخذ الجامعة المفتوحة أو الجامعة عن بعد للبنات في الرياض حيث وجد أن هناك بعض الصعوبات التي تمنع الطالبات من التعليم وهي محددة في نقص هيئة التدريس وعدم مرونة التعليم في تغيير برامجه مع متطلبات سوق العمل،و كذلك محدودية توظيف تقنيات التعلم الحديث في التدريس كالحاسوب والانترنت .

تم تطبيق هذا المشروع في التسعينيات على كلية البنات في السعودية. وفكرت الجهات المعنية بالعمل بوسيلة التعليم الالكتروني **E-Learning** بواسطة الانترنت وإلحاقه بمركز التعليم من بعد، حيث تتم من خلاله برامج الجامعة المفتوحة التركيز على التدريس والتوجيه والتقييم وكذلك البحث. إذ يتم الاطلاع على المحاضرة عن طريق البث المرئي والمسموع وهذا على أساس الصوت (اتجاهين) والصورة (اتجاه واحد). وتتصل الطالبات عن طريق البريد الالكتروني .

كما توجد مجموعات التعلم الذاتي: **Self Help Groupes** ويتم التبادل هنا بين الطالبات فيما بينها من خلال اجتماعات نظامية أو البريد الالكتروني أو الهاتف.

تعتبر هذه التجربة طريقة حديثة تساهم في التعليم بأساليب جديدة تتماشى مع التجديد العلمي. أما فيما يخص هذا النوع من التعليم فهو يقتصر على محدودية التفاعل بين الطالبات والقائم بالتدريس، كما يتبين العمل الجماعي بين الطالبات وهو يساعد على التبادل في الأفكار بين الطلبة . في حالة إذا كانت هناك نية التعليم . ولا تستخدم اللقاءات والتبادلات في مجال آخر غير التعلم والتعليم.، ويشترط كذلك أن تكون هناك حصص تقييمية وتوجيهية.

5.4. تجربة المغرب :

تزايد الاهتمام بجودة التعليم في السنوات الاخيرة في المغرب، وذلك من خلال عدد من التحركات ومنها كرسي اليونيسكو للجودة في التعليم العالي في جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية. اذ تعمل على المساهمة في اعداد وتنفيذ ابحاث ودراسات نوعية في الجودة التعليمية الشاملة في مجال التعليم العالي. وتعزيز ثقافة الجودة في التعليم العالي وكذا دعم المنتجات المتخصصة.

ركزت القرارات الوزارية على الحث على جودة التعليم، ويتبين هذا من خلال بعض القوانين و منها المادة 61 التي تتطرق الى

دور السلطة الحكومية في احداث لجنة مكلفة بالتعليم العالي للتنسيق للتعليم العالي الخاص تناط بها المهام التالية: إبداء رأيها في تراخيص فتح مؤسسات التعليم العالي الخاص وكذا طلبات اعتمادها، تحديد معايير الجودة بالنسبة للتعليم العالي الخاص، والسهر على نشرها وتطبيقها. كما تركز السلطات على العمل على انجاز تقديرات إجمالية للمؤهلات والمعارف والكفايات المكتسبة من قبل المتعلمين خلال أسلاك التكوين وكذا كيفية مراقبتها، وتقويم المزايا التي تعود بالنفع على الأمة من منظومة التربية والتكوين بالنظر إلى المجهود المالي المبذول لفائدتها وبالنظر إلى متطلبات نجاعة وفعالية الإنفاق في ميدان التربية والتكوين، والسهر والتركيز على تقدير تطور المردودية الداخلية والخارجية لمنظومة التربية والتكوين وتحسن جودة الخدمات المقدمة للتلاميذ والطلبة.

- **شروط الجودة بالجامعة المغربية :**

يعمل قطاع التعليم العالي في المغرب جاهدا على التغلب على كل العراقيل لإنجاح أهداف المنظومة التكوينية. ومن أجل ذلك اتبع بعض الأسس والأهداف لشروط معينة، منها تكامل المنظومة المجتمعية ووضوح الرؤية الفلسفية للاختيارات الرسمية والشعبية في مجالات الفكر والتربية والثقافة والاقتصاد والسياسة، وغيرها من الاختيارات الإستراتيجية الكبرى.

أما فيما يخص التسيير الإداري، يرى المهتمون بذلك أنه يجب الاهتمام بالعقليات المعنية بالتدبير واتخاذ القرارات، والابتعاد عن المشاكل المعرقلة ويتضح ذلك في أراء بوشبكة، "ما لم تكن الجامعة وإدارتها في مستوى المنافسة العامة، لن تستطيع إرضاء زبائنها ولن تحوز بجودة خدماتها، ومن تم لن تحقق شيئا من اهدافها". [9]

من جهة أخرى، يتبين من قراءات بعض المختصين في المغرب أن جودة هيئة التدريس والمؤسسات لاقت بعض المشاكل بين مدخلات الجامعة وأهدافها، ولهذا سطرت قوانين استعجاليه لتوفير شروط تتماشى مع معايير الجودة في التعليم.

في هذا الصدد، اهتمت الجهة المهتمة بإصلاح التعليم بالطاقم التعليمي، حيث ركزوا على توفير أساتذة بمستوى عالي، تسطير مناهج ذات قيمة ومعايير عالمية، والتأكيد على ضرورة دعم البحث العلمي، والحرص على الاهتمام بتأطير طلبة الجامعة.

6.4. تجربة الجزائر:

عرف التعليم العالي بالجزائر جملة من الإصلاحات بدأت بما يعرف بإصلاح 1971 الذي جاء لإحداث قطيعة مع المرحلة التي سبقته والتي تمثلت في التبعية التامة للمستعمر الفرنسي من حيث مضامين ومناهج العملية التربوية.

شهد التعليم بعد 1971 نوع من الربط بين الجامعة وسوق العمل، إذ هدف إلى تكوين أكبر عدد ممكن من الإطارات بأقل التكاليف. [10]

جاءت بعدها مرحلة الثمانينات والتي شهدت فيها الجامعة الجزائرية تطورا مذهلا على المستوى الكمي لعدد الطلبة والذي أدى بدوره إلى ظهور مشكلة البطالة لدى خريجي الجامعة، وجاءت مرحلة التسعينيات أين أعيد النظر في سياسات التكوين كما أدخلت تعديلات على البرامج وظهر اهتمام خاص بإعداد الأستاذ الجامعي واهتمت العديد من الدراسات بتقييم نظام التكوين الجامعي. [11]

ومند مطلع سنة 2000 بدأ التفكير في كيفية تحسين الجامعة وتمكينها من تأدية دورها في عملية التنمية التي تخوضها البلاد وتكييف النظام التعليمي والتكويني مع هذه المرحلة، لهذا نصبت لجنة وطنية لإصلاح التعليم العالي والتي أوضحت في تقريرها النهائي النقائص التي يعاني منها هذا المجال الحساس، قد صادق بدوره مجلس الوزراء الذي انعقد في 30 جانفي 2002 على مخطط لوضع هذه التوصيات موضع التنفيذ، وفي الدخول الجامعي لسنة 2004 تبنت الجامعة الجزائرية نظام ل.م.د (LMD).

- **نظرة عن نظام ل.م.د: (ليسانس، ماستر، دكتوراه)**

يعني نظام ل.م.د نظام تعليمي جامعي ظهر في أروبا وتطور أكثر كنتيجة للعديد من الإصلاحات الناجمة عن الاتحاد الأوربي، ولقد تم تبنيه في دول المغرب العربي كنتيجة لعقود الشراكة مع الاتحاد الأوربي، يستجيب نظام ل.م.د لضروريات عولمة المعارف. [12]

وهو عبارة عن تعليم مبني على 8 سنوات تمدرس تنقسم إلى ليسانس 3 سنوات، يليها ماستر سنتين والذي يختم بدكتوراه 3 سنوات.

يعد هذا النظام من بين أهم الإصلاحات التي قامت بها وزارة التعليم العالي، والتي هدف من وراءه تمكين خرجي الجامعة من التكيف مع التطورات والتغيرات التي تحدث في المجتمع والتي يمكن أن نحصرها في: ديمقراطية التعليم، العولمة وبروز مجتمع المعرفة. [13]

- **أهداف نظام ل.م.د : يهدف هذا النظام إلى:**

. السعي لتحقيق الجودة و النوعية في التكوين، الأمر الذي أكده رئيس الجمهورية خلال افتتاح السنة الجامعية2010/2011 بجامعة قاصدي مرباح بورقلة حيث جاء في خطابه "... فإن الجامعة الجزائرية مدعوة بإلحاح للاهتمام بجودة التكوين والارتقاء به إلى أسمى المعايير الدولية، كما أنّها مطالبة بربط التعليم بمتطلبات التنمية وتطلعات المجتمع و حاجاته...[14]

. ترقية الحركة التمهينية في التكوين : يعني فتح قنوات الاتصال بين الجامعة والمؤسسات الاجتماعية والاقتصادية للتمكين من توفير اليد العاملة ذات كفاءة مهنية.

. تشجيع التعاون الدولي بين الجامعة الجزائرية وجامعات العالم وإنشاء مخابر بحث مشتركة بين الطرفين وكذا الاعتراف المتبادل بين الشهادات المقدمة.

- **مشاكل ونقائص نظام ل.م.د :**

لم ينجو أي عمل أولي من الإخفاق والوقوع في الخطأ ولو بدرجة ضئيلة، وهذا النظام هو بدوره عرف بعض النقائص على أرض الواقع، حيث عرفت الجامعات الفرنسية فشل بعد تطبيق المشروع.

أما فيما يخص الجامعات الجزائرية، يتحدد الإخفاق في النقاط الآتية:

أ. تقلص سنوات التدريس بالنسبية للطلبة من أربع سنوات دراسة إلى ثلاثة سنوات،

ب. تقلص مدة الوحدة الدراسية من وحدة سنوية إلى وحدة سداسية،

ج. يستدعي هذا النظام التفكير في فتح تخصصات عديدة كل سنتين أو ثلاثة،

د. لا يستطيع الوظيف العمومي فتح مناصب عمل لكل هذه التخصصات الكثيرة والمتجددة سنويا.

7.4. الجامعة الافتراضية: Virtual University

تعتبر الجامعة الافتراضية كأحد الصيغ التعليمية للتعليم عن بعد، وهي مفروضة بطريق غير مباشر من التطور التكنولوجي الحديث، إذ تكتسي هذه الجامعة طابع الاتصالات المتقدمة والسرعة في تداول المعلومات.

فكرت بعض الدول في صيغ تعليمية جديدة لتقديم المعلومة (الدرس) باستخدام الوسائط الالكترونية، اذ يتم التعليم من خلال جهاز الحاسوب بإشراك الجامعة هي بدورها في هذه التقنية المتطورة لتقديم مناهجها التعليمية في مختلف المواد المسطرة للتدريس. حيث تفتح المجال لكل الفئات العمرية من التعليم عن طريق التمدرس عن بعد On- Line حيث أنشأت الجامعة الافتراضية الكندية، وقد توسعت الصيغة إلى عدد من الجامعات في كندا .

1.7.4. الجامعة الافتراضية الإفريقية: African Virtual University

أنشأت هذه الجامعة بمساهمة البنك الدولي في 1997 وحددت جامعة الشيخ أنتاديوب كمقر للجامعة .

يهدف هذا النموذج من الجامعات إلى تحسين جودة التعليم، وتقليل تكلفته، حيث لا يتطلب الإشراف المستمر والمباشر للمدرس إذ يتم تقديم الدروس بأحدث التقنيات المتقدمة وبنوعية عالية .

- **برامج المواد التعليمية في الجامعة الافتراضية :**

تهدف هذه الجامعة إلى تقديم مواد تعليمية متطورة ومسايرة للتغير التكنولوجي الحديث، حيث تسطر المواد طبقا لمتطلبات السوق، إذ تسعى للعمل المشترك مع منظمات البحث المختلفة، والتي تخطط معها للبرامج التعليمية . ويقوم كل مدرس بتقديم دروسه بأساليبه الخاصة تبعا للطريقة التي يرى هو أنها تتماشى مع احتياجات سوق العمل، ويتم هذا عن طريق تخصيص موقع على شبكة الأنترنت ويوضح فيها برامجه وخطوات التعامل معها وكذلك يضع بين يدي الطالب الأعمال والنشاطات والمعلومات الخاصة بالمواد التعليمية، وكذلك كيف تتم تعليمية هذه المواد. ومن هنا يكون لكل أستاذ برامجه الخاصة به وإجراءات التدريس المباشر وطرق معينة للتقييم، ويشترط أن يقوم هذا المدرس بتطوير معارفه وتزويد الطلبة بها بصفة مستمرة.

ويتميز إعداد البرنامج في هذا النوع من التعليم بضرورة الحرص على مبدأ الجودة، ويشترك في التخطيط لإجراء العملية التعليمية مختصين في المجال المعرفي ومدرسين وخبراء في ميدان الاحتياجات، وكذلك خبراء في الوسائط الالكترونية، وبالتحديد في المكتبة الالكترونية.

كما يحرص الخبراء على توفير شروط تعليمية جيدة. كما تشمل هذه البرامج التعليمية في نفس الوقت كل ما له صلة بالهندسة البشرية والوسائط التعليمية المختلفة وكذلك التفاعلات القائمة أثناء طرق التدريس، وما هي إلا وجها لما وصلت إليه المعلوماتية الحديثة، حيث تهدف هذه الجامعة ليس فقط للتعلم ولكن لضمان الجودة. ومن مميزاتها التمسك بمبدأ المنافسة، وعليه، تقوم باختيار الطلبة والأساتذة والاعتماد على برامج ذات مستوى عالي من الجودة، والتي تتزود ببنك معلومات خاص بكل الإجراءات الأكاديمية، كما تقوم بعملية توجيه الطلبة لتلبية احتياجاتهم.

ومن خصائص هذه الجامعة، ترك فرصة للطلبة لاختيار المواد التعليمية التي يرغبون فيها.

كما يرى المتهمون بهذا الميدان انه سوف يكون تنافسا بين هذه الجامعات الافتراضية تجعلها تتسابق على بعض العناصر المكونة للعملية التعليمية، وبالتالي النجاح في جلب أكبر عدد من الطلبة.

- **المحتوى الدراسي للجامعة الافتراضية:**

عند التخطيط لبرمجة محتوى المواد التعليمية في ظل هذه الجامعة، يركز المختصون على بعض النقاط و هي كالأتي:

- إعداد المحتوى الافتراضي المبرمج باستخدام المخطط الهندسي لنظم تكنولوجيا التعلم،
- إمداد الطالب بمكتبة معلوماتية بصفة مستمرة،
- تقديم المعلومات في صورة عروض متعددة ،
- إعادة هذه الخطوات باستمرار

- معالجة نقاط ضعف الطالب من خلال التفاعل معه،
- تقييم الطلبة ،
- قيام المدرسبتنشيط عدة فصول دراسية في نفس الوقت.

الإدارة في الجامعة الافتراضية :

تتكون الإدارة في هذا النموذج من إدارة مدرسية تقوم على مجموعة من المختصين في التكنولوجيا و هي كالآتي:

1. مقدم المحتوى **Content Provider** : يحدد فيها المواد التعليمية وتدرس طبقا لقدرات الطالب،
2. مقدم المهام :**Task Generator**: يحدد التدريس والمهام التي يجب على الطالب إتباعها،
3. المرشد الاجتماعي: **Social Conslor**: يساعد على السير الحسن للتفاعل بين الطلبة فيما بينهم وبين الطلبة والمدرس والاستخدام الملائم للوسائل ، وتحديد المواضيع التي يحتاج إليها الطلبة في البرامج التعليمية،
4. مراقبة الجودة **Quality Controller** : يقوم بتحديد اتجاهات الطلبة نحو المادة التعليمية ومدى رضاهم عن الخبرة التربوية العائدة عن هذه المادة، وكذلك مستوى التقدم في هذه الجامعة .
5. مقيم الأداء :**Assessor** : يهتم بالانتقال بين عناصر النظام الافتراضي، بمعنى الاهتمام بالاتصال بين العناصر المكونة للنظام الافتراضي وحل المشاكل التقنية والسهر على السير الحسن للاتصال بين الطلبة .

- **مميزات و عيوب الجامعة الافتراضية :**

لكل نظام أو برنامج تعليمي نقاط الضعف ونقاط قوة، والجامعة الافتراضية كنظام تعليمي جديد بإمكانه الوقوع في بعض العناصر التي قد تنقص من فعاليته أو جديته، كما قد يأتي البرنامج بخصائص ذات جودة عالية، ترى اليونسكو أن لهذا النوع من الجامعة نقاط ايجابية عديدة وهي

- زيادة فرص المشاركة والتفاعل بين الجماعات الصغيرة والكبيرة و التفاعل بينهما.
- إتاحة فرصة للمدرسين لاستخدام وقتهم في التنمية المهنية.
- التحديث والإنتاج المستمر لمصادر التعليم الرئيسية.
- التدريب على المهارات الجديدة في التدريس والبحث المرتبطة بالتقييم والتواصل، وتصميم المعلومات، والمطبوعات عبر شبكة والعمل من خلال الفريق .

يتضح من بعض التجارب التي قامت بها بعض الجامعات، أن هناك عناصر تعمل على التباطؤ عند تطبيق هذا النموذج من الجامعة، ويرجع هذا إلى مشاكل تقنية وأخرى إنسانية.

أما فيما يخص الدول السائرة في طريق النمو، فهي لازالت تعرف تأخرا في كل من الجانب الإداري والبيداغوجي. وعن واقع الجامعة في الجزائر، نجد أنها تقوم بتسطير إجراءات من هذا القبيل كمشروع لتطور التعليم العالي، غير أن التطبيق ينتظر العديد من الإجراءات، سواء تعلق الأمر بالتأطير، والهياكل البيداغوجية أو جودة التسيير وكذلك القوانين الإدارية بمختلف فروعها سواء تعلق ذلك بالتدريس آو التخرج آو العمل مع الشركاء الخارجيين.

الخاتمة :

يتضح من التطلعات النظرية أن هناك أعمال وأبحاث تهتم بقضية تعليمية المواد الجامعية في كل الدول حتى الدول التي تصنف أنها في طريق النمو كرغبة منها في مسايرة التغير الذي طرأ على التقنيات التكنولوجية وحداثة الميدان المهني والخدماتي، فأصبح من الضروري استبدال الطرق التقليدية بأخرى أكثر تطورا. ومن هذا المنطلق عملت بعض الدول العربية على تبني هذه النظم التعليمية الجديدة إذ بدأت في تطبيق المشروع كما أن هناك جامعات لم تستطيع اللحاق بها لمشاكل قد تكون مادية أو تكوينية.

أما بالنسبة للجامعة الجزائرية فقد فكرت منذ 2007 في إدخال تغييرات على هيكلة الجامعة وبرامجها ونوع التكوين بها والإهتمام بمشروع جودة التعليم العالي، رغم هذا برزت عدّة سلبيات بالمشروع تتمثل في إغفال الاهتمام بالمكونين والأساتذة، والعمل غير المنسق بين كل الأطراف المسؤولة عن السير الحسن للجامعة.

فمهما بلغت جودة ودرجة تكامل الخطط والبرامج الدراسية، وحداثة المناهج وتطورها، فلن يتحقق المردود المتوقع من العملية التعليمية ولن تتحقق أهدافها دون توفر أساليب وطرق تعليمية تتحقق فيها معايير الجودة والفعالية.[7] . فالجامعة باعتبارها نسقا مفتوحا لا تستطيع العمل والسير في اتجاه واحد دون التعامل والتنسيق العلمي مع جامعات الدول المتقدمة من جهة، والتطور التكنولوجي وشروط الجودة من جهة أخرى، كما يتوجب على الجامعة العمل في ظروف تتماشى مع أهدافها وطبيعة التكوين الذي تتميز به، ويجب على الوزارة الوصية تعديل القرارات الخاصة بالدراسة في الجامعات و خاصة تلك التي تتعلق بالتسجيل في بعض التخصصات التي لا تعطي فرص كبيرة للتشغيل.

يتضح من النتائج التي توصلت إليها الجامعة الجزائرية في العشرية الأخيرة مند تبني نظام **ل.م.د.** غياب الظروف اللازمة لتحقيقه ونجاحه والمتمثلة خاصة في الرقي بالتكوين إلى مستوى مطالب المنظمات الاقتصادية والمهنية والاهتمام بالموازاة بين مناصب التكوين المفتوحة للطالب ومناصب الشغل المتوفرة في المجتمع، وهذا لن يتحقق إلاّ بفتح الجامعة على المجتمع المهني والعمل على فتح خط التنسيق بين الجامعات والمنظمات الاقتصادية والصناعية.

المراجع :

1. صلاح العربي .(1978). "إدارة التربية". في: مجلة: الدورة التدريبية . المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. الكويت. ص62
2. جمال أبو الوفا، صلاح الدين توفيق.(1992). المنظور الاجتماعي والفلسفي لجامعة اليوم، على أنها منظومة مفتوحة "دراسة تحليلية رؤية نقدية" في: مجلة البحوث التربوية والنفسية. جامعة المنوفية. مصر . ص203
3. ضياءا لدين. زاهر .(2007). مستقبل التعليم الجامعي العربي، روي تنموية، أبحاث علمية وفعاليات أكاديمية، الجزء 1 .دار الضيافة القاهرة.مصر . ص26 ،275
4. Michel. Diane (1999). The Role Of Technology And Distance Education .In: The Learning Collage .Catalyst p 18
5. Marie Duru-Bellat. (1992).Sociologie De l'école Armand Colin Editeur .Paris .France .p132 .
6. أشرف.السعيد.محمد.(2007):الجودة الشاملة والمؤشرات في التعليم الجامعي .دار الجامعة الجديدة. مصر . ص 19، 76
7. أحمد.اسماعيل.حجي.(1996): التعليم في مصر، ماضيه ومستقبله. النهضة العربية. القاهرة. مصر .ص167
8. عبد المجيد بوشبكة.(2013): الجودة والجامعة المغربية، مجلة عالم التربية، منشورات عالم التربية، المغرب.ص627
9. تركي رابح: 1990، أصول التربية والتعليم، المؤسسة الوطنية للكتاب، د.ط ، الجزائر .
10. إبراهيم توهامي. (2003) : أي جامعة تحتاج الجزائر في ظل عولمة القرن الحادي والعشرين، مجلة الباحث الإجتماعي، العدد الرابع، جامعة قسنطينة .ص47 .48
11. عبد الكريم حرز الله، كمال بدوي (2008) : نظام ل .م. د، ديوان المطبوعات الجامعية.
12. ملف إصلاح التعليم العالي: للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وثيقة داخلية غير منشورة، وزارة التعليم العالي، جانفي 2004. ص5
13. وكالة الانباء الجزائرية ، يوم 27 اكتوبر 2010

تقييم أداء مركز الاعتماد والجودة في جامعة إربد الأهلية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية

د. وفاء محمد علي الأشقر
كلية العلوم التربوية/ جامعة إربد الأهلية
wafaalashkar@yahoo.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم أداء مركز الاعتماد في جامعة إربد الأهلية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية ومن أجل ذلك قامت الباحثة بتصميم استبانة تبحث في أداء مركز الاعتماد تم التحقق من صدقها وثباتها وقد تم توزيع الاستبانة على أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الموزعين على كليات الجامعة الخمس، وقد تكونت فقرات الاستبانة من (28) فقرة تقيس مختلف المهمات التي يؤديها المركز، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الأداء للمركز جاء مرتفعا من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية وأنه لا توجد فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى لنوع الكلية أو للرتبة الأكاديمية لعضو هيئة التدريس مما يشير إلى أن مركز الاعتماد قد حقق رؤية واضحة عن مهماته لدى أعضاء الهيئة التدريسية واستطاع تحقيق المهمة التي وجد من أجلها.

الكلمات المفتاحية: *تقييم، مركز الاعتماد، أعضاء الهيئة التدريسية، إربد الأهلية.*

المقدمة

في المملكة الأردنية الهاشمية وفي المادة (3) من تعليمات ومعايير الاعتماد العام الصادرة من هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي تم التأكيد على ضرورة إنشاء وحدة أو مركز لغايات الاعتماد وضمان الجودة ويكون ضمن البنية التنظيمية الإدارية للجامعة، ويشرف هذا المركز على تطبيق جميع معايير الاعتماد العام والمتصل بالجامعة ككل حيث يشترط توفر معايير اعتماد وتعليمات تتصل بالبنود التالية: توفر أعضاء هيئة تدريسية وفقاً لمعايير محددة، توفر قاعات تدريسية بمعايير محددة، توفر مكتبة، توفر دائرة للقبول والتسجيل، توفر مساحات من الأراضي والمباني والساحات الرياضية المختلفة. كما يشرف المركز على توفير معايير الاعتماد الخاص والمتعلق بالتخصصات المختلفة الموجودة في الجامعات ووفقا لبرامجها بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه، وبالتالي فإن المهمات المطلوبة من مركز الاعتماد في هذا المجال تعتبر هي الأكثر تعقيداً ودقة، وعلى المركز أن يقوم بأداء مهمة رقابية وإشرافية على جميع المرافق والدوائر والكليات في الجامعة، وهذا هو الجانب الذي ستعمل هذه الدراسة على التركيز عليه: وهو مدى تحقيق مركز الاعتماد في الجامعة للغايات التي وجد من أجلها وهي اعتماد الجامعة اعتماداً عاماً واعتماد التخصصات اعتماداً خاصاً، وهل ما يقوم به المركز من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية هو العمل الأمثل لأداء المركز أم هناك أمور تؤخذ على أداء المركز والمهمات التي يقوم بها.

الإطار النظري

يُجمع الحوار الاجتماعي والأكاديمي العالمي على أن التعليم الجامعي سيكون حلبة صراع بين القوى العالمية، وخصوصاً في عالم يزداد فيه الاعتماد المتبادل بشكل متزايد، ومن بداية السبعينيات من القرن الماضي تم استخدام مصطلح الكفايات في مجال تطوير التعليم، وذلك من خلال تطوير أداء المعلمين وأصبح في فكر الباحثين أهمية الجودة في العلمية التعليمية والتي لا تقتصر فقط على أعضاء الهيئة التدريسية أو المعلمين وإنما تمتد إلى المناهج الدراسية والبرامج والبحوث والمباني والمرافق بالإضافة إلى الخدمات التي تقدم للمجتمع المحلي (محمد، 2007).

والتحولات الثقافية والاجتماعية التي تواجه الدول العربية أوجدت العديد من التحديات فقد فتحت ثورة الاتصالات والمعلومات آفاقا جديدة وولدت مشاكل متنوعة، كما أن الاندماج العالمي بين الثقافات من خلال أجهزة الإعلام المختلفة قد أدت إلى تبديل منظومات القيم السائدة في الدول وتبنى ثقافات جديدة. وهذا ما يفرض على التعليم الجامعي عامة ضرورة تغيير أهدافه وآلياته حتى يمكنه التعامل مع هذه التحولات وحتى يؤدي دوره في الحفاظ على هوية المجتمعات العربية. والاعتماد هو نشاط مؤسسي علمي موجه نحو النهوض والارتقاء بمستوى مؤسسات التعليم والبرامج الدراسية وهو أداة فعالة ومؤثرة لضمان جودة العلمية التعليمية ومخرجاتها. (الخطيب، 2010).

والاعتماد في التعليم هو الحافز للارتقاء بالعملية التعليمية وهو تأكيد وتشجيع للمؤسسة التعليمية على اكتساب شخصية وهوية مميزة بناء على منظومة معايير أساسية، كما أن الاعتماد لا يهتم

فقط بالمنتج النهائي ولكن يهتم بنفس القدر بكل جوانب ومقومات المؤسسة التعليمية. (وزارة التعليم العالي، 2004)، وبما ان الاعتماد هو الذي يركز على تقييم الأداء بالمؤسسة التعليمية بصورة شاملة ويركز على الاهتمام بالبرامج التخصصية الأكاديمية لذلك كان من المهم تقييم أداء مركز الاعتماد، ويقصد هنا بالتقييم مراقبة سير العمل الإداري والإجرائي في المؤسسة أياً كان نوعه والعمل على معرفة نقاط القوة والضعف فيه. والتقييم يشكل قضية حساسة في الإدارة وعنصراً أساسياً في الحلقة الإدارية، لأن النظام الإداري الذي لا يقّوم النتائج لا يمكن اعتباره نظاماً إدارياً دقيقاً. (ميريدرغ، 1992).

ولتقييم أداء مركز الاعتماد وتطوير الأداء والجودة في جامعة إربد الأهلية سنسرد نبذة عن المركز، فقد أنشئ في مطلع العام الدراسي 2011/2010، وهذا المركز يشرف على تحقيق معايير الاعتماد الواردة من هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي بجميع حذافيرها سواء منها الاعتماد العام أو الخاص المتصل بكل تخصص من التخصصات الموجودة في الجامعة. بالإضافة إلى عقد الورش والدورات التدريبية لأعضاء الهيئة التدريسية والإداريين والطلبة كما يضع المركز خطة للبدء في تطبيق معايير الجودة والتقييم الذاتي وفقاً للتعليمات الواردة من وزارة التعليم العالي وهيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي (دليل التقييم الذاتي، 2009)، وسيعمل على البدء في تنفيذها في مطلع العام الدراسي القادم 2015/2014، علماً بأن الحصول على شهادة الجودة من التعليم العالي لا زال حتى الآن اختيارياً في المملكة للجامعات الراغبة بذلك، ولكن سيتم إلزام الجامعات على تطبيقه في مرحلة مقبلة بهدف تحسين جودة الخدمات التعليمية على مستوى المملكة.

ويعتبر مركز الاعتماد نتيجة للمهات التي يقوم بها العنصر الأهم بالجامعة حيث أن تجاوز أي من معايير الاعتماد وعدم التقيد بالتعليمات قد يترتب عليه عقوبات تصدر بحق الجامعة وتحمل الجامعة إنذارات وغرامات مالية وإيقاف قبول في التخصصات المعنية، مما قد ينعكس سلباً على سمعة الجامعة وسمعة خريجي الجامعة والعاملين فيها، حيث أن تطبيق العقوبات من قبل هيئة الاعتماد والإعلان عنها يتم عبر المواقع الالكترونية والصحف الرسمية ويطلع عليه الجميع.

وللحصول على الاعتماد سواء أكان مؤسسياً أو برامجياً ووصولاً للإبداع والتميز، يجب أن ينشأ نواه جيدة لمكاتب تسعى لتحقيق الجودة، حيث أصبح ينظر إلى الجودة والاعتماد على كونها أداة للتفتيش والرقابة على العملية التعليمية وعلى الأستاذ الجامعي على وجه الخصوص، ومن هنا يجب السعي إلى تحقيق العديد من المبادرات والمقترحات كوضوح رؤية ورسالة وأهداف الجامعة وعقد ورش عمل مكثفة توضح مفهوم الاعتماد والجودة، وضع خطط إستراتيجية للجامعة مع ضرورة إنشاء صندوق لدعم جودة التعليم بالجامعات وغيرها من الأمور. (مرجين، 2010).

مهمات مركز الاعتماد

يتبع مدير مركز الاعتماد إلى مباشرة لرئيس الجامعة وهو ضابط الارتباط المعتمد بهيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي، ويُلقى على عاتق مدير المركز مهام ومسؤوليات تتعلق بتطبيق معايير هيئة الاعتماد بدقة تامة والتنفيذ والالتزام بها حرفياً، وتشمل مهمات المركز ما يلي.

1- تحديث قواعد البيانات المتعلقة بالمعلومات والبيانات عن الجامعة ككل (مباني، قاعات دراسية، مختبرات، أعضاء هيئة تدريسية إداريين).
2- متابعة معايير الاعتماد العام (للجامعة ككل) والاعتماد الخاص للتخصصات والتأكد من توفر الإعتمادات لكل التخصصات.
3- الإشراف على المخاطبات بين الجامعة وهيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي ومتابعة تنفيذ توصيات تقارير الاعتماد.
4- دراسة الاحتياجات الفعلية للأقسام وفقا للمعايير من أجهزة ومواد ومختبرات ووسائل تعليمية.
5- تفعيل دور مكتب الاستشارات والتعليم المستمر والإشراف على الدورات التي تعقد فيه.
6- توثيق البحوث المنشورة والمقبولة لأعضاء الهيئة التدريسية والسيرة الذاتية لأعضاء الهيئة التدريسية.
7- توثيق الندوات والمؤتمرات العلمية والأنشطة التي تتم في الجامعة.
8- توثيق نشاط عمادة البحث العلمي والدراسات العليا.
9- توثيق الساعات الدراسية والخطط والبرامج والعبء التدريسي لأعضاء الهيئة التدريسية.
10- توثيق أعداد الطلبة في التخصصات وفقا للطاقة الاستيعابية لكل تخصص.
11- الإشراف على توزيع استبيانات لتقييم أداء أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة.
12- عقد دورات وورش عمل بهدف تطوير أداء أعضاء الهيئة التدريسية.
13- المشاركة بالمؤتمرات والندوات والورش المعنية بالاعتماد والجودة.
14- حث الوحدات الإدارية والأكاديمية على إعداد خطط لتحسين الأداء.

15- تقديم الدعم التام للوحدات الإدارية والأكاديمية بالجامعة.
16- المشاركة مع إدارات الجامعة لوضع الخطط الإستراتيجية للجامعة.

وبناء على ذلك سعت الباحثة لتقييم أداء مركز الاعتماد لمعرفة الأهداف التي تم تحقيقها كما يراها أعضاء الهيئة التدريسية ولتنفيذ إجراءات وقائية وتصحيحية إذا ما كان في حاجة لذلك.

الدراسات السابقة

تعتبر هذه الدراسة رائدة في هذا المجال حيث لا يوجد دراسات مشابهة في الأدب العربي مما يعطي وزنا وقيمة إضافية لهذه الدراسة، لذلك ستتطرق الباحثة للدراسات القريبة من هذا الموضوع: ففي دراسة قام بها برير أدم (2007) بعنوان "التقويم والاعتماد بمؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي في ضوء المعايير الدولية، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فجوة بين واقع التعليم العالي بالسودان والتعليم العالي بالدول الأخرى في ضوء معايير الاعتماد الدولي.

وفي دراسة أخرى قام بها مرجين (2014) بعنوان " مكاتب الجودة وتقييم الأداء في الجامعات الليبية الواقع والمستقبل" خرجت الدراسة بمقترحات هامة لتحسين أداء مراكز الجودة وتقييم الأداء منها: أن يتوفر بند في الميزانية لدعم هذه المراكز مع العمل على تحفيز الدوائر والكليات التي تقوم بتطبيق معايير الاعتماد والجودة.

كما قام الناصر (2014) بدراسة بعنوان "الممارسات الإدارية العملية لمدراء شعب ضمان الجودة في جامعة بغداد، حيث خرجت الدراسة بنتائج تفيد أن الممارسات الإدارية لمدراء شعب ضمان الجودة والاعتماد كانت بدرجة كبيرة غير أنها أظهرت أن المدراء هؤلاء يتمسكون حرفيا بالقوانين والتعليمات مما قد يعني تمسكهم بمناصبهم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تنبثق مشكلة الدراسة من أهمية مراكز الاعتماد في الجامعات الأردنية الخاصة والحكومية ومدى قيام هذه المراكز بالمتابعة والإشراف والتدقيق والالتزام بمعايير الاعتماد وفقاً لما هو وارد من هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي، وكما هو معروف في حال عدم تطبيق هذه المعايير فإن الجامعات المخالفة تنال عقوبات مشددة من قبل هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي قد تصل إلى إيقاف القبول في بعض التخصصات أو دفع غرامات مالية أو الاثنين معاً، وتتحدد مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- ما هو تقييم أعضاء هيئة التدريس في جامعة إربد الأهلية لأداء مركز الاعتماد؟
2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة مدى تقييم أعضاء هيئة التدريس لأداء مركز الاعتماد وهل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم أداء المركز تعزى للرتبة الأكاديمية أو طبيعة الكلية علمية أو إنسانية.

أهداف الدراسة وأهميتها

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

1- لمعرفة مدى وعي أعضاء الهيئة التدريسية لأهداف مركز الاعتماد في الجامعة ومدى تقيميهم لأداء المركز.
2- معرفة مدى إدراك العاملين في الجامعة لأهمية المهام التي يقوم بها مكتب الاعتماد والجودة.
3- تكمن أهمية الدراسة في أنها توجه أصحاب القرار في الجامعة لتحسين أداء المركز.

منهجية الدراسة

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، إذ يعتبر أفضل المناهج المتبعة في مثل هذه الدراسات للحصول على النتائج المطلوبة واتبعت الأسلوب الميداني في جمع المعلومات عن طريق استبانة صممت لهذا الغرض.

أداة الدراسة

قامت الباحثة بعمل استبانة كأداة لجمع المعلومات وقد تم تصميم فقرات الاستبانة من خلال المعرفة التامة بمهمات وواجبات المركز ومدى ارتباط الاعتماد بعمل هذا المركز مع مراجعة ما توفر من أدب نظري يتعلق بهذا المجال علماً بأنه كان قليل جداً ولم تتوفر دراسات كافية تتحدث عن تقييم اداء مركز الاعتماد ويرجع ذلك لحداثة هذه المراكز من حيث الزمن.

وصف الأداة

تكونت الأداة من جزئين : الأول ويشمل المعلومات العامة لأفراد العينة نوع الكلية (علمية أو إنسانية)، والرتبة الأكاديمية (أستاذ مشارك فأعلى، أستاذ مساعد فأقل)، والثاني يضم عدداً من الفقرات تغطي مجال التقييم وتشمل (28) فقرة، ولكل فقرة سلم إجابات يتكون من ثلاث بدائل، علماً بأنه لا يوجد فقرات سلبية وقد ترجم المقياس كتقديرات رقمية كما يأتي:

- (1- 1,66) متدني.
- (1و67- 2,33) متوسط.
- (2,34-3) مرتفع.

صدق الأداة

للتحقق من صدق الأداة قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في الجامعات الأردنية وقد أخذت ملاحظاتهم بعين الاعتبار، وبناء على ذلك تم تعديل أو حذف بعض الفقرات.

ثبات أداة الدراسة

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم توزيعها على عينة استطلاعية مؤلفة من (15) عضو من أعضاء الهيئة التدريسية من خارج عينة الدراسة وباستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار تم حساب معامل الاتساق الداخلي حسب معادلة كرومباخ الفا، حيث بلغ (92و0) واعتبرت هذه النسبة مناسبة لغايات هذه الدراسة.

متغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة:

1- الرتبة الأكاديمية (أستاذ مشارك فأعلى، أستاذ مساعد فأقل).

2- كلية (علمية، إنسانية).

المتغير التابع

تقييم أداء مركز الاعتماد في الجامعة.

مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس العاملين في جامعة إربد الأهلية والبالغ عددهم (90) عضو هيئة تدريس للفصل الصيفي من العام الجامعي 2013و2014 وقد تم توزيع الاستبيانات عليهم بالطريقة القصدية من خلال وضعها في صناديق البريد الخاصة بهم وإجراء اتصالات هاتفية معهم لتحفيزهم على الإجابة عن الاستبانة وقد تم جمعها من خلال موظف في المركز، تم استرداد الاستبانات من (68) عضواً من هيئة التدريس أي ما يمثل نسبة (75) % من أفراد المجتمع.

جدول رقم (1)

التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

الكلية	الفئات	التكرار	النسبة
	إنساني	45	26,6
	علمي	23	83,3
الرتبة العلمية	أستاذ مساعد فأقل	43	63و2
	أستاذ مشارك فأعلى	25	36و8
	المجموع	68	%100

السؤال الأول: ما تقييم أداء مركز الاعتماد في جامعة إربد الأهلية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم أداء مركز الاعتماد في جامعة إربد الأهلية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول رقم (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم أداء مركز الاعتماد في جامعة إربد الأهلية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	11	يتوفر في المركز السيرة الذاتية لأعضاء الهيئة التدريسية.	2,84	0,437
2	3	إدارة المركز جاهزة للإجابة عن أي استفسار يتعلق بالاعتماد من قبل أعضاء الهيئة التدريسية.	2,79	0,434
3	17	يتوفر في المركز بيانات كاملة تتعلق بمرافق الجامعة ومبانيها.	2,76	0,542
4	1	إدارة المركز مطلعة على معايير الاعتماد.	2,74	0,446
5	12	يتوفر في المركز موقع الكتروني.	2,71	0,460
5	18	يشرف المركز على امتحانات الكفاءة الجامعية.	2,71	0,565
7	8	يشرف المركز على تقييم أداء أعضاء الهيئة التدريسية.	2,68	0,525
7	13	يتوفر في المركز قواعد بيانات.	2,68	0,471
9	15	يتوفر في المركز أخر الانجازات البحثية لأعضاء هيئة التدريس.	2,66	0,582
9	16	يتوفر في المركز بيانات كاملة عن أعضاء الهيئة التدريسية.	2,66	0,534
11	2	تشرف إدارة المركز على تطبيق معايير الاعتماد بدقة.	2,63	0,489
12	7	تتابع إدارة المركز الأمور المتعلقة بالمكتبة وتأمين الكتب.	2,61	0,547
13	10	إدارة المركز تسعى لتوثيق جميع البيانات المتعلقة بأعضاء الهيئة التدريسية.	2,61	0,495
14	20	يوثق المركز الندوات والمؤتمرات العلمية الداخلية والخارجية.	2,61	0,595
15	5	يتم الاعتماد للأقسام العلمية بإشراف إدارة المركز.	2,58	0,599
15	22	يشرف المركز على إخراج التقارير السنوية للكليات والأقسام.	2,58	0,599
17	23	يوثق المركز الاتفاقيات ومذكرات التفاهم التي تتم بين الجامعة والجامعات والمراكز العلمية خارج المملكة.	2,58	0,599
18	9	يتواصل المركز مع شكاوي الطلبة واقتراحات أولياء الأمور من وجهة نظر الاعتماد.	2,55	0,555
19	19	يتعاون المركز مع جميع العمادات والأقسام العلمية والإدارية.	2,55	0,555
20	6	تتابع إدارة المركز الأمور المتعلقة بتجهيز المختبرات العلمية.	2,50	0,604
20	14	تهتم إدارة المركز بمراقبة العبء التدريسي لأعضاء الهيئة التدريسية وفقا لمعايير الاعتماد.	2,50	0,604
22	4	يؤخذ رأي إدارة المركز بالتعيينات في الأقسام لمراعاة المجالات المعرفية.	2,47	0,647
23	21	يوثق المركز الدورات التدريبية التي تقعدها الأقسام.	2,45	0,686
24	25	يقوم المركز الأنشطة والبرامج والخدمات الجامعية.	2,45	0,555
25	24	يقوم المركز فاعلية العمليات التعليمية.	2,42	0,599

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
25	27	يراجع المركز الخطط التي تقترحها الكليات.	2,42	0,683
27	28	يضع المركز الإستراتيجية العامة للجامعة بالتعاون مع الدوائر والكليات.	2,42	0,642
28	26	يراقب المركز مستوى الجودة المقدمة للطلبة مع كل كلية أو دائرة.	2,39	0,638
		الدرجة الكلية	592,	4330,

يبين الجدول (2) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2,39-2,84)، حيث جاءت الفقرة رقم (11) والتي تنص على "يتوفر في المركز السيرة الذاتية لأعضاء الهيئة التدريسية." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2,84)، بينما جاءت الفقرة رقم (26) ونصها "يراقب المركز مستوى الجودة المقدمة للطلبة مع كل كلية أو دائرة." بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2,39). وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (2,59).

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم أداء المركز تعزى للرتبة الأكاديمية أو لنوع الكلية علمية أو إنسانية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم أداء المركز حسب متغيري نوع الكلية، والرتبة الأكاديمية والجدول أدناه يبين ذلك .

جدول رقم (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم أداء المركز حسب متغيري نوع الكلية

		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الكلية	إنساني	2,60	4730,	45
	علمي	2,57	2640,	23
الرتبة العلمية	أستاذ مساعد فأقل	2,57	0,342	43
	أستاذ مشارك فأعلى	2,63	0,329	25

يبين الجدول (3) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم أداء المركز بسب باختلاف فئات متغيري نوع الكلية، والرتبة الأكاديمية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي جدول (4).

جدول رقم (4)

تحليل التباين الثنائي لأثر متغيري نوع الكلية، والرتبة الأكاديمية على تقييم أداء المركز

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الكلية	.006	1	0060,	0250,	120,8
الرتبة العلمية	.025	1	0250,	2130,	0,647
الخطأ	4.090	35	1170,		
الكلي	4.122	37			

يتبين من الجدول (4) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى لأثر الكلية، حيث بلغت قيمة ف 0250, وبدلالة إحصائية بلغت 120,8
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى لأثر الرتبة العلمية، حيث بلغت 0,647

ناقشة النتائج:

يتضح من نتائج الدراسة وعند الإجابة عن السؤال الأول: ما تقييم أداء مركز الاعتماد في جامعة إربد الأهلية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية؟ إن الفقرات جميعها جاءت بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (59 و2) مما يدلل على أن المركز يقوم بالمهمات المطلوبة منه وفقاً لآراء أعضاء الهيئة التدريسية وقد حصلت الفقرة رقم (11) على أعلى متوسط حسابي (84و2)، وهي تنص على " يتوفر في المركز السيرة الذاتية لأعضاء الهيئة التدريسية" ويعزى ذلك لإدراك أعضاء الهيئة التدريسية أن المركز يتابع الأنشطة البحثية وحضور المؤتمرات التي يقومون بها لما لذلك من أهمية من تحقيق اعتماد وجودة البرامج وبالتالي الحصول على رتب أكاديمية تخدم استمرارية اعتماد البرامج .

وبعض الفقرات جاءت بمتوسطات حسابية أقل كالفقرات (26،28،27) والتي تنص تباعاً على (يراجع المركز الخطط التي تقترحها الكليات)، (يضع المركز الإستراتيجية العامة للجامعة بالتعاون مع الدوائر والكليات)، (ويراقب المركز مستوى الجودة المقدمة للطلبة في كل كلية أو دائرة)، قد يعود السبب في تدني المتوسطات للفقرات السابقة إلى أن هذه المهمات تمثل سياسات عليا في الجامعة وتتم بين العمداء ومدراء الدوائر ورئاسة الجامعة بصورة مباشرة، ثم يتم تحويلها إلى مركز الاعتماد ليتم التدقيق والإشراف والمتابعة والتأكد من مدى مطابقتها مع التعليمات والأنظمة، وحيث أن العلاقة تتم

على المستوى الإداري الأعلى فإن أعضاء الهيئة التدريسية لا يدركون دور مركز الاعتماد في إنجاز الأعمال السابقة.

التوصيات:

خرجت الدراسة بالتوصيات التالية:-

1- ضرورة قيام مراكز الاعتماد بالجامعات بعقد لقاءات دورية بأعضاء الهيئة التدريسية لتبيان معايير الاعتماد ومهمة المركز في تطبيق هذه المعايير.

2- نشر مفهوم الاعتماد والجودة وأهمية هذه المراكز الإشرافية في الرقابة على جميع العاملين في الجامعة من خلال رئاسة الجامعة.

3- على إدارة الجامعة إعطاء مراكز الاعتماد الصلاحيات التي يحكمها عمل المراكز والتي تعتبر من ضمن اختصاصاته.

4- ضرورة قيام الباحثين بإجراء بحوث في هذا المجال وتناول مواضيع أكثر تركيزا على أداء مراكز الاعتماد بالجامعات.

المراجع

1. برير ادم، (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.
2. الخطيب، أحمد رداح الخطيب، (2010). *الاعتماد وضبط الجودة في الجامعات العربية*، عالم الكتب الحديث، إربد الأردن.
3. دليل التقييم الذاتي، (2009). *دليل وإجراءات ومعايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية*. صادر عن هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي. ، الأردن.
4. محمد، مصطفى السايح، (2007). الجودة- جودة التعليم- *أداة الجودة الشاملة، رؤية حول المفهوم والأهمية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، عين شمس، مصر.
5. مرجين، حسين، (2010). *الجودة في الجامعات*، منشورات مركز ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي، طرابلس، ليبيا.
6. مرجين، حسين، (2014). *مكاتب الجودة وتقييم الأداء في الجامعات الليبية الواقع والمستقبل*، بحث مقدم للمؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء، الأردن.
7. مريديرغ، هيوز، (1992). الإدارة التربوية، *ترجمة كمال الجراح وثائر مهدي*، الملف الإعلامي التربوي، العدد/6، وزاة التربية، مركز البحوث والدراسات التربوية، بغداد – العراق.
8. الناصر، علاء، (2014). *الممارسات الإدارية العلمية لمدراء شعب ضمان الجودة في جامعة بغداد*، بحث مقدم للمؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء. الأردن.
9. وزارة التعليم العالي، (2004). *اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد*، هيئة ضمان الجودة والاعتماد في التعليم، جمهورية مصر العربية.

آليات تحسين أداء الجامعات العربية في التصنيفات العالمية

د. محمد محمود ولد محمد عيسى
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير
جامعة عبد الحميد بن باديس- مستغانم- الجزائر
mohamedec@yahoo.fr

الملخص:

إن تحسين وتطوير صورة مؤسسات التعليم العالي، سيجعل منها دوليا ومحليا مكان جذب وتفضيل بالنسبة للطلاب والأساتذة الباحثين، وفي ظل اقتصاد قائم على المعرفة والانفتاح على المنافسة الدولية، تخضع هذه المؤسسات لمختلف المقارنات والتقييمات، وفي هذا الإطار ظهر ما يعرف بالتصنيفات العالمية للجامعات.

وهناك أربع تصنيفات دولية تستحوذ على اهتمام وسائل الإعلام هي :تصنيف شنغهاي ، تصنيف كيو أس التايمز، تصنيف ويبومتريكس، تصنيف 4ICU الأسترالي.

وفي هذا السياق جاءت هذه الدراسة التي تهدف إلى إلقاء الضوء على أهم آليات تحسين أداء الجامعات العربية في التصنيفات العالمية.

الكلمات المفتاح: *المؤسسات، المنافسة الدولية، المعرفة، التصنيفات الدولية، الإعلام.*

المقدمة:

لقد نشأ تصنيف الجامعات بمفهومه العصري الحديث في بدايات القرن الماضي مع تقييم المدارس المميزة وتصنيفها وخريجيها، ثم تطور ليشمل الجامعات والمعاهد العليا وما تحمله من مؤشرات تميز، ثم دخلت عوامل المنافسة بينها في كيفية دعم ميزانياتها، وتم بناء المميزات التي تحصل عليها وفق ما تتمتع به من سمعة ناتجة عن علمائها وأبحاثهم واختراعاتهم وابتكاراتهم المتميزة، مثل هارفارد في أمريكا وكامبردج وأكسفورد في بريطانيا والسوربون في فرنسا وهكذا.

وأصبح البعض لا يرسلون أبناءهم للدراسة إلا في الجامعات المميزة لتضيف إليهم وإلى مكانتهم، وهكذا إلى أن دخلت في المنافسة والتحدي العديد من الجامعات والمعاهد العليا، ومع ازدياد أعداد الجامعات والمعاهد والكليات في الغرب على وجه الخصوص أصبح التنافس على أشده ليس فقط في استقطاب الطلاب الأثرياء والمتميزين إليها، بل وكذلك الأساتذة والموظفين، وهكذا إلى أن نشأت هيئات وأجهزة مستقلة للحكم على تميز الجامعات وترتيبها، وأصبح الناس يسمعون ويقرؤون سنوياً تقارير عن أفضل عشر جامعات على مستوى أمريكا، وكذلك على مستوى العالم، ثم أصبح هناك تقييم للجامعات على مستوى أوروبا، ثم آسيا، ثم العالم، بل وظهرت تفاصيل في التقييم للكليات والبرامج، وأصبحت هذه التقييمات تنشر عبر وسائل الإعلام المختلفة، ومن خلال المواقع على الشبكات العالمية، وتلقى ردود أفعال تشبه جوائز نوبل.

والتصنيفات العالمية للجامعات باتت محط اهتمام وأنظار الدول والمؤسسات التعليمية والأكاديميين والباحثين والطلاب وكل المهتمين بالشأن التعليمي، إذ أصبحت تشكل أداة مهمة ومؤثرة، حيث تعزز المنافسة بين مؤسسات التعليم العالي، وتؤثر على وضع وصنع السياسات والقرارات التعليمية على المستويات العالمية والوطنية والإقليمية، فحسب دراستين منفصلتين أضحى لهذه التصنيفات قوة معتبرة لإحداث تغييرات في الجامعات، وذلك لرغبة الجامعات المتزايدة في الظهور إعلاميا، لما لذلك من أثر ملموس في إقبال الطلبة على التسجيل في الجامعات التي تظهر في مراتب متقدمة على قوائم التصنيفات.

أما عن أشهر التصنيفات العالمية فهي:تصنيف شنغهاي، تصنيف كيو أس التايمز، تصنيف ويبومتريكس، تصنيف 4ICU الأسترالي، بالإضافة إلى بعض التصنيفات الأخرى.

ورغم استجابة الجامعات العربية وبشكل عام وان كان بدرجات متباينة ومتفاوتة للتقدم التكنولوجي خلال العقود الماضية، ورغم المجهودات التي بذلتها لتطوير التعليم الجامعي العالي وما اشتملت عليه من إدخال نظام التعليم عن بُعد واستحداث نظام الانتساب الموجه واستخدام شبكة الانترنت في التعليم الجامعي، وتطوير تخصصات جديدة تتناسب مع حاجات سوق العمل، إلا أن الغالبية العظمى من هذه المؤسسات مازالت خارج التصنيف العالمي.

اشكالية البحث:

تتمحور إشكالية الموضوع حول البحث عن آليات تساعد الجامعات العربية على تجاوز المرحلة الراهنة والارتقاء بها الى مصاف

الجامعات العالمية وتبوئها مراكز متقدمة في التصنيفات العالمية للجامعات، وهذا ما يمكن صياغته في السؤال الجوهري التالي: ماهي آليات ووسائل تحسين أداء الجامعات العربية في التصنيفات العالمية؟

ومن أجل الإحاطة والإلمام بحيثيات هذا الإشكال نطرح التساؤلات الفرعية التالية:

- ماذا يعني التصنيف العالمي للجامعات؟
- ما هي أهم معايير التصنيفات العالمية للجامعات؟
- ما هي الآليات التي تضمن النهوض بالتصنيف العالمي للجامعات العربية؟

فرضيات البحث:

لمعالجة الإشكالية المطروحة آنفا سوف نعتمد الفرضية الرئيسية التالية:

تعتبر التصنيفات العالمية للجامعات معايير دولية تحفز مؤسسات التعليم العالي على تطوير ادائها والنهوض بمستوى البحث العلمي بها.

أهداف البحث:

نهدف من وراء هذه الدراسة لوضع تصور للنهوض بالتعليم الجامعي في البلدان العربية والرفع من مستوى جودة الجامعات، فرغم أن بعض الجامعات العربية استطاعت أن تحقق انجازات هامة في مجال البحث العلمي إلا ان الغالبية العظمى مازالت خارج معايير التصنيفات العالمية للجامعات.

دوافع وأهمية البحث:

إن اختيارنا لهذا الموضوع- آليات تحسين أداء الجامعات العربية في التصنيفات العالمية – ينبع من اهتمامنا بالقضايا المتعلقة بضمان الجودة في التعليم العالي وخاصة في البلدان العربية، وتبرز الأهمية العلمية لهذا الموضوع في الوقت الحاضر في المكانة التي أصبحت تحتلها وتحظى بها مختلف التصنيفات العالمية للجامعات، حيث أصبحت أحد أهم وسائل تقييم التعليم العالي، لاسيما في مجال البحث العلمي، وأداة مهمة ومؤثرة، كما باتت الكثير من الدول تطمح الى وصول جامعاتها إلى نادي جامعات النخبة العالمية.

منهج البحث:

حاولنا أن نسلك في هذا البحث أسلوب البحث العلمي من أجل الوصول إلى الإجابة على الإشكالية الأساسية التي يطرحها الموضوع، واعتمدنا لهذا السبيل أسلوب الوصف والتحليل، حيث قمنا بالمزج بين المنهج الوصفي والتحليلي، وذلك من خلال استعراض أهم معايير التصنيفات العالمية وتحليلها واستخلاص مختلف النتائج.

حدود البحث:

وفيما يتعلق بحدود هذه الدراسة، فمكانياً الدراسة محصورة في البلدان العربية، وزمانياً الدراسة تتناول أهم التصنيفات العالمية الصادرة في سنة 2014.

هيكل البحث:

للاجابة على الاشكالية المطروحة وللوصول الى اهداف البحث، سيتم تناول الموضوع من خلال المحاور الرئيسية التالية:

أولاً: مفهوم التصنيف العالمي للجامعات.

ثانياً: معايير التصنيفات العالمية للجامعات.

ثالثاً:آليات النهوض بالتصنيف العالمي للجامعات العربية

أولا: مفهوم التصنيف العالمي للجامعات

يعرف التصنيف من ناحية علمية بأنه أسلوب لتنظيم مجموعة محددة من الأشياء التي قُوِّمت من خلال معايير مختلفة مما يوفر وضعاً أكثر شمولية للأشياء ويجعل تنظيمها من الأفضل إلى الأسوأ مهمة أكثر سهولة[1].

ويقصد بالمعيار هنا تلك المواصفات اللازمة للتعليم الجامعي الجيد، الذي يمكن قبوله ،وهي الضمان لجودته وزيادة فعاليته وقدرته على المنافسة في الساحة التربوية العالمية[2].

ويعرف التصنيف في إطار التعليم الجامعي بأنه طريقة لجمع المعلومات لتقويم الجامعات والبرامج والبحث والنشاطات العلمية لتوفير التوجيه لجماعات مستهدفة محددة، مثل الطلبة الذين أنهوا دراستهم المدرسية ويريدون الالتحاق بالجامعة، أو الطلبة الذين يريدون تغيير تخصصاتهم أو جامعاتهم، أو أعضاء من طاقم إدارة القسم أو الجامعة الذين يريدون معرفة نقاط قوّتهم وضعفهم حتى يبقوا في وضع تنافسي .

إن ظاهرة تصنيف الجامعات هي ظاهرة أمريكية في الأساس[3]، وذلك عندما نشرت مجلة

US News & World Report أول تصنيف للجامعات الأمريكية سنة 1983.

وفي سنة 1993 نشرت صحيفة Times أول قائمة تصنيفية للجامعات البريطانية ، وتتولى حالياً هذه الصحيفة وملحقها الأسبوعي للتعليم العالي:

The Times Higher Education Supplement، نشر هذه القوائم سنوياً ، وتصدر صحف بريطانية أخرى مثل: Financial Times, Daily Telegraph, Guardians, تصنيفات أخرى للجامعات البريطانية وتستقي جميع الصحف بياناتها من مصادر موثوقة مثل وكالة الإحصاء للتعليم العالي (HESA) ووكالات التمويل الوطنية ، ووكالة ضمان النوعية (QAA) .

ويوجد في ألمانيا حوالي 9000 برنامج مانح لدرجات علمية. وكانت مجلة Der Spiegel أول من بادر لتصنيف الجامعات الألمانية سنة 1989. وفي حقبة التسعينيات، ساهمت صحف أخرى في تصنيف مؤسسات التعليم العالي، واقتصر بعض هذه الصحف على التصنيف حسب برنامج معين .

وبلغ عدد الجامعات في اليابان بموجب إحصاء 2002 حوالي 686 جامعة تمنح درجة البكالوريوس من بينها 99 جامعة حكومية، و 75 جامعة عامة محلية، و 512 جامعة خاصة، وبلغ عدد طلبة الجامعات الذين يتلقون علومهم في الجامعات الخاصة 73.5% . وبدأ تصنيف الجامعات في اليابان سنة 1994 . وتقوم بهذه المهمة إحدى أبرز الصحف اليابانية وتدعىAsahi Shimbun .

واستشعرت روسيا الحاجة إلى تصنيف الجامعات وبدأ يظهر هذا التصنيف في وسائل الإعلام مثل صحيفة Career Journal . وفي سنة 2001 طرحت وزارة التربية الروسية نموذجاً تصنيفياً للجامعات يأخذ بعين الاعتبار الطلبة الذين يتقدمون بطلبات إلى مؤسسات التعليم العالي، والمشغلين المتوقعين لخريجي الجامعات.

و تتمثل أهمية التصنيفات العالمية للجامعات في إثراء إنتاج البحث العلمي في مختلف المجالات العلمية والتركيز على نوعية خريجي الجامعات ومستوياتهم العلمية، وزيادة المساهمات التي تقدمها الجامعات للمعارف الحديثة وحضور الجامعات على شبكة المعلومات الدولية وزيادة قدرتها على استخدام تقنية المعلومات والإنترنت والمشاركة في عملية الإصلاح والتطوير.

وقد أقيمت العديد من الندوات والمؤتمرات الدولية حول هذه التصنيفات، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر، المنتدى العالمي الذي أقيم تحت عنوان «التصنيفات والمساءلة في مجال التعليم العالي: الأعراف الجيدة والسيئة»، والذي نظمته منظمة اليونيسكو (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة)، والبنك الدولي، ومنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، في 16 و17 أيّار/مايو 2011، وفي مقر اليونسكو بباريس، وذلك بحضور ما يزيد على 250 خبيرا في مجال التعليم العالي، بالإضافة إلى مسؤولين وممثلين عن مؤسسات التعليم الجامعي في العالم والمؤسسات العالمية المعنية بتصنيف الجامعات، بهدف إثارة منهجية هذه التصنيفات وأسباب تأثيرها وتبعاتها على سياسة المؤسسات والبحث في الأشكال الأخرى للمساءلة في مجال التعليم العالي[4].

ثانيا: معايير التصنيفات العالمية للجامعات.

هناك الكثير من التصنيفات العالمية للجامعات، والتي يزيد أبرزها عن عشرة تصنيفات، كما تتباين هذه التصنيفات وفقا لأهدافها أو شمولية معاييرها ومحدوديتها وسمعتها العالمية، وسوف يتم التركيز في هذه الدراسة على أهم وأشهر التصنيفات العالمية، وذلك على النحو التالي:

- تصنيف كيو أس البريطاني (التايمز)
- THE-QS
- تصنيف جامعة جياو تونغ شانغهاى (Shanghai Jiao Tong University)
- تصنيف ويبوميتريكس (Webometrics).
- تصنيف 4ICU الأسترالي.

1 – تصنيف كيو أس البريطاني (التايمز):

Times higher education - quacquarelli symonds (THE-QS)

يصدر هذا التصنيف عن المؤسسة البريطانية:

(THE -QS)، التي تأسست عام 1990– وهى شركة تعليمية مهنية – ولها مكاتب رئيسية في كل من لندن وباريس وسنغافورة، وأخرى فرعية متفرقة في أنحاء العالم، وقد أصدرت أول قائمة تصنيفية لها عام2005 بالشراكة مع مجلة التايمز البريطانية للتعليم العالي.

وتهدف هذه الشركة إلى رفع مستوى المعايير العالمية للتعليم العالي، والحصول على معلومات عن برامج الدراسة في مختلف الجامعات خاصة في تخصصات العلوم والتقنية، وعمل مقارنة لأفضل 500 جامعة من بين 30000 جامعة حول العالم بغرض إصدار دليل للجامعات يساعد الطلاب و الشركات المهنية على معرفة أفضل الجامعات الدولية[5].

كما يعمل تصنيف التايمز كيو إس العالمي للجامعات وموقعه الإلكتروني هو: (www.Timeshighereducation.co.uk) ، على تحديد الجامعات ذات المستويات التي ترقى من خلال أدائها الوطني ورسالتها المحلية في مجتمعاتها إلى بلوغ مستوى عالمي، ومقارنتها وتحديد مرتبتها ضمن أرقى الجامعات العالمية[6]

وحقق تصنيف التايمز كيو إس العالمي للجامعات شهرة دولية بين مؤسسات التعليم والبحث العلمي، وذلك من خلال اعتماده على معايير تقييميه تتناول الهيكلية البنيوية لكلٍ من هذه الجامعات. وما يميز هذا التصنيف أنه لا يتناول مؤشرات سطحية ، قد تخفي أكثر مما تبدي من الأوضاع المركبة داخل كل جامعة، بل يتعمق في تناوله تحليل مقومات هذه الجامعات إلى تقييم مستوى التعليم الذي تقدمه الجامعات المصنفة، وجودة بحوثها الأساسية والتطبيقية، وتوصيف قدرات خريجيها في المراحل التعليمية الأساسية والعليا، بالإضافة أيضاً إلى موقعها الدولي.

وفي سبيل وضع هذه المعايير في شكل متغيرات يمكن قياس مؤشراتها، حدد التصنيف أوزاناً لأدواته الرئيسة في تقييم الجامعات،كما يوضح ذلك الجدول التالي:

جدول رقم(1) : معايير التايمز لتصنيف الجامعات THE-QS

المصدر: صائغ،عبد الرحمن بن أحمد (1432)، *التصنيفات الدولية للجامعات (تجربة الجامعات السعودية)*، المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، المجلة السعودية للتعليم العالي، مجلة علمية متخصصة محكمة نصف سنوية، العدد (5)، ص29.

المؤشر	الوصف	النسبة
تقويم النظير	استطلاع آراء النظراء من الجامعات الأخرى	%40
معدل أستاذ /طالب	يعتمد مجموع النقاط على معدل أستاذ /طالب	%20
البحوث والإشارة العلمية	معدل النشر لكل عضو هيئة تدريس	%20
تقويم سوق العمل	استطلاع آراء جهات التوظيف	%10
الأساتذة الأجانب	نسبة أعضاء هيئة التدريس الأجانب للعدد الكلي	%5
الطلبة الأجانب	نسبة الطلبة الأجانب لمجموع الطلبة	%5

2- تصنيف جامعة جياو تونغ شانغهاى: Shanghai Jiao Tong University

يقوم معهد التعليم العالي التابع لجامعة جياو تونغ شنغهاي بالصين كلّ سنة[7] بنشر لائحة لأحسن خمسمائة جامعة في العالم، ويتم إعداد هذه اللائحة اعتمادا على معايير موضوعية وبشكل مستقل من قبل فريق تابع للمعهد لغايات أكاديمية دون أي دعم مالي خارج مصادر المعهد ودون غرض تجاري.

ويتمثل الهدف الأصلي لهذا التصنيف في تحديد مركز الجامعات الصينية قصد العمل على تضييق الفجوة بينها وبين ما يسمّى بجامعات النخبة العالمية، لذلك سعت الكثير من الجامعات الصينية إلى صياغة أهدافها الإستراتيجية وفق جامعات النخبة؛ قَصْدَ تحسين ترتيبها ضمن مختلف التصنيفات الأكاديمية في العالم.

إن المعايير الموضوعية التي يستند إليها هذا التصنيف تجعل أهميته غير محصورة في الجامعات الصينية فقط، بل يمكن أن تستفيد منه أي جامعة في العالم، ولاسيما أنه يعد أشهر التصنيفات الأكاديمية وأشملها على الإطلاق، لذلك تسعى كلّ جامعات العالم إلى احتلال موقع متميز ضمنه حتّى تضمن سمعة علمية عالمية.

ويعد تصنيف شنغهاي والذي صدر أول تصنيف منه عام 2003، وموقعه الإلكتروني (www.arwu.org)، دراسة أكاديمية سنوية مفصلة تصنف فيها الجامعات ومؤسسات التعليم العالي في جميع دول العالم وفق أربعة معايير أكاديمية تعتمد بشكل رئيسي على الإنجازات العلمية، والبحوث المنشورة في مجلات محكمة وعدد الاقتباسات المرجعية منها، والجوائز العالمية ونوعية البرامج، وحجم المؤسسة التعليمية فيما يخص الإنجازات نسبة إلى عدد أعضاء الهيئة التدريسية، و غير ذلك من عناصر التعليم الجامعي والبحث العلمي[8].

ويشمل هذا التصنيف أكثر من 2000 جامعة في العالم، ولا ينشر في ذلك التصنيف سوى 500 جامعة الأولى في العالم، وباستناده على معايير موضوعية، اعتبر مرجعا تتنافس الجامعات العالمية على احتلال موقعا بارزا فيه، وتشير إليه كأحد أهم التصنيفات العالمية للجامعات ومؤسسات التعليم العالي.

الجدول رقم (2): المعايير الأساسية لتصنيف شنغهاي

المعيار	الوصف	النسبة
جودة التعليم	الخريجين الفائزين بجائزة نوبل وميداليات فيلدز	%10
جودة هيئة التدريس	أعضاء هيئة التدريس الفائزين بجائزة نوبل و ميداليات فيلدز	%20
	الاستشهاد بأبحاثهم في واحد وعشرون(21) تخصصا علمياً	%20
مخرجات البحث	المقالات المنشورة في مجلات الطبيعة و العلوم	%20
	المقالات الواردة في دليل النشر العلمي الموسع ودليل النشر للعلوم الاجتماعية.	%20
نصيب الفرد من الأداء	نصيب الفرد من الأداء الأكاديمي للمؤسسة.	%10
المجموع		%100

المصدر: الصديقي، سعيد (2014)، الجامعات العربية وتحدي التصنيف العالمي:الطريق نحو التميز، مجلة رؤى إستراتيجية، دورية علمية فصلية محكمة يصدرها مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، المجلد الثاني، العدد (6)، ص13.

ويقوم هذا التصنيف في الخطوة الأولى بفحص 2000 جامعة في العالم من أصل ما يقرب من 10000 جامعة مسجلة في اليونيسكو، ولديها المؤهلات الأولية للمنافسة، وفي الخطوة الثانية يتم تصنيف 1000 جامعة منها، وتخضع مرة أخرى للمنافسة على مركز ضمن أفضل 500 جامعة، وتنشر نتائج هذا التصنيف في شهر سبتمبر من كل عام.

ومما يدل على حيادية هذا التصنيف وعدم تحيزه أن جامعة تايوان الوطنية احتلت مراكز أفضل بكثير من جامعات الصين الشعبية.

وعلى الرغم من شهرة هذا التصنيف ، إلا أنه لم يسلم من الانتقاد بسبب إعتماده الكبير بنسبة 30 % على

الإنجازات الفردية أي الخريجين وأعضاء هيئة التدريس الذين نالوا جوائز نوبل وأوسمة فيلدز[9] .

3- تصنيف ويبوميتريكس: Webometrics

هو نظام عالمي لترتيب الكليات والجامعات في8750 مؤسسة تعليم عال من 200 دولة حسب شهرة الموقع، ويصدر كل ستة أشهر، حيث يتم عمل هذا التصنيف في الشهر الأول والسابع من كل سنة.

ويهدف هذا التصنيف بالدرجة الأولى إلى حث الجهات الأكاديمية في العالم لتقديم مالديها من أنشطة علمية تعكس مستواها العلمي المتميز على الانترنت، والتصنيف عبارة عن نسخة تجريبية أولية ليس الهدف منها تقييم الجامعات حسب الجودة أو المكانة العلمية

لكل جامعة، وإنما هو بمثابة المؤشر لالتزام الجامعات بالاستفادة من الانترنت لعرض مالديها لكي تتم الاستفادة منه من قبل الآخرين.

وإذا أرادت أية جامعة إحراز تقدم في هذا الترتيب فإن عليها أن تعيد النظر في محتوياتها على الإنترنت لتتناسب مع مكانتها العلمية وستجد أن مركزها في التقييم قد تغير إلى الأفضل في التصنيفات التالية .

ويقيس تصنيف «ويبومتريكس الإسباني»، وموقعه الإلكتروني (www.webometrics.info)، أداء الجامعات من خلال مواقعها الإلكترونية وشهرتها على شبكة الإنترنت ومدى تمثيلها للنشاط الأكاديمي للجامعة، من خلال معايير: حجم صفحات موقع الجامعة الإلكتروني، ومعيار الرؤية ويقصد به عدد الروابط الخارجية ومنها البحوث العلمية التي لها رابط على موقع الجامعة، ومعيار الملفات الغنية ويقصد به عدد الملفات الإلكترونية بمختلف أنواعها والمنتمية لموقع الجامعة عبر محركات البحث، ومعيار الأبحاث ويقصد به عدد الأبحاث والدراسات والتقارير المنشورة إلكترونيا تحت موقع الجامعة.

الجدول رقم (3): المعايير الأساسية لتصنيف ويبو ماتريكس

المعيار	الوصف	النسبة
الحجم	حجم الموقع	%20
مخرجات البحث	الملفات الثرية	%15
	علماء جوجل	%15
الأثر	الرؤية للرابط	%50

المصدر: صائغ،عبد الرحمن بن أحمد (1432)، *التصنيفات الدولية للجامعات(تجربة الجامعات السعودية)*، مرجع سبق ذكره، ص27.

وبتفحص تصنيف الويبومتريكس Webometrics، يلاحظ أنه ركز على التالي[10]:

1. حجم الموقع على الإنترنت، أي حجم الصفحات المنشورة بواسطة الجامعة على الإنترنت من خلال محركات البحث: Google, Yahoo
2. سهولة الاستخدام لمواقع الجامعات التي يتم الحصول عليها من خلال العدد الكلي للروابط الإلكترونية الخارجية الفريدة المستلمة بواسطة موقع كل جامعة.
3. الملفات الثرية لبيانات ومعلومات الجامعة، وذلك بعد التقييم الأكاديمي، وحجم، ونوع الملفات المختلفة المنشورة.
4. تقديم الإرشاد والتوجيه لمؤسسات التعليم العالي.
5. مساعدة الطلاب الوافدين لمعرفة سمعة الجامعة، وليس الهدف هو ترتيب للجامعات من حيث برامجها أو جودة التعليم أو الخدمات التي تقدمها.
6. مصدر الترتيب من الموقع .

4- التصنيف الاسترالي الخاص بالمواقع الإلكترونية:

4international colleges & universities (4 CU)

وهو تصنيف عالمي استرالي، يشبه تصنيف الويب ماتريكس الأسباني، ولكن يهتم بقياس مدى شهرة المواقع الإليكترونية للجامعات التي نالت الاعتراف أو الاعتماد الأكاديمي من منظمات أو هيئات دولية ، ويعلن هذا التصنيف كل ستة أشهر، ويطلب من كل الكليات والجامعات المشاركة في التصنيف إضافة وتحديث بياناتها شهرياً، و يحتوي هذا التصنيف على 9000 كلية وجامعة يتم تصنيفهم وفقا لشهرة موقعها الإلكتروني على شبكة الإنترنت لدى 200 دولة، ويهدف هذا التصنيف إلى ترتيب الكليات والجامعات العالمية وفق شهرة وجماهيرية الموقع الإلكتروني للجامعات بشكل تقريبي، ويعتمد التصنيف على ثلاثة مقاييس موضوعية ومستقلة على شبكة الإنترنت مستخلصة من ثلاث محركات بحث وهي[11]: Google, Yahoo, Alexa

وهذه المحركات هي الأشهر على شبكة الإنترنت.

وتتضمن البيانات المطلوب إضافتها و تحديثها ما يلي[12]:

- معلومات عامة عن اسم الجامعة والموقع والهاتف الجامعي.
- الاعتماد الأكاديمي الذي حصلت عليه الجامعة أو الكلية.
- الاشتراك في الاتحادات الدولية للجامعات.
- المراحل الدراسية ومجالات الدراسة للجامعة في التعليم العالي.
- معلومات أخرى عن أعضاء هيئة التدريس، الخدمات العامة، الإسكان، الحرم الجامعي، البرامج الدولية، التقويم الأكاديمي الربحية أو عدم الربحية، طرق تسجيل الطلاب للدراسة، التعليم عن بعد، المنح الدراسية، المكتبة.

ثالثاً: آليات النهوض بالتصنيف العالمي للجامعات العربية.

تعتبر الجامعات مركز إشعاع حضاري لأي مجتمع من المجتمعات، وهي بمثابة محور الارتكاز الذي تدور حوله أهداف الجامعة وسياساتها واستراتيجياتها وخطط عملها. والجامعات تؤدي دورًا مهمًا ومميزًا وشاملا في ممارسة البحث العلمي؛ لأن البحث العلمي الآن يعتبر من أهم أركان الجامعات، وهو مقياس ومعيار مستواها العلمي والأكاديمي، والجامعة في الوقت نفسه المكان الأول والطبيعي لإجراء البحوث وذلك لأسباب كثيرة أهمها:

- وجود عدد كبير من الاختصاصيين من أعضاء هيئة التدريس.
- وجود عدد من مساعدي البحث والتدريس وطلبة الدراسات العليا.
- توفر مستلزمات عديدة للبحث مثل المختبرات والإمكانيات والأجهزة والأدوات لإجراء القياسات الموضوعية والدقيقة.
- توفر مصادر جمع البيانات للازمة للبحث العلمي.

وتتوفر البلدان العربية على مئات الجامعات والكليات، منها ما هو حكومي ومنها ما هو خاص، وشهدت مسيرة التعليم العالي في العقود الأخيرة تباينا في المستويات العلمية لهذه الجامعات، حيث استطاعت بعض هذه الجامعات وخاصة السعودية منها، الحصول على تصنيفات مقبولة إلى حد ما ضمن قوائم التصنيف العالمي للجامعات العربية، وان كان لا يزال العدد الأكبر من هذه الجامعات العربية خارج المنافسة العالمية.

وقد سطر مجلس ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية، التابع لإتحاد الجامعات العربية جملة من الأهداف للنهوض بالمستويات العلمية للجامعات العربية، وتتمثل هذه الأهداف في الآتي[13]:

1. المساهمة في تطوير منظومة التعليم الجامعي والعالي في الوطن العربي، وفق معايير معتمدة .
2. تعميم ثقافة الجودة والاعتماد.
3. إعداد معايير ومرجعيات ومؤشرات لضمان الجودة والاعتماد.
4. مساعدة الجامعات في بناء قدراتها المؤسسية وتطويرها في مجال ضمان الجودة والاعتماد.
5. إجراء البحوث ذات العلاقة بضمان الجودة والاعتماد .
6. إجراء عمليات الاعتماد المؤسسي والبرامجي للجامعات الأعضاء الراغبة في ذلك .
7. التعاون مع المؤسسات والهيئات والمنظمات المحلية والعربية والدولية المعنية.

ورغم الجهود المبذولة للنهوض بالبحث العلمي في الجامعات العربية، فقد كشفت بيانات تصنيف شنغهاي[14] الأخير ولعام 2013، وهو الأهم على الإطلاق والأكثر شمولاً، ظهور جامعتين فقط هما: جامعة الملك فهد للبترول والمعادن وجامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية السعوديتان، ضمن قائمة «500» جامعة الأولى في التصنيف، لأنه يعترف فقط بـ «500» جامعة باعتبار أن أي جامعة خلف هذا الرقم تعتبر غير منافسة.

فيما أظهر تصنيف التايمز«كيو إس العالمي» البريطاني[15] لعام 2014 ، جامعتين عربيتين هما جامعة الملك عبد العزيز وجامعة الملك سعود من المملكة السعودية ، ضمن قائمة الأربعمائة جامعة الأولى، وذلك بترتيب«351- 400 ».

وحسب تصنيف ويبوما تريكس[16] الصادر في فبراير 2014، فلم تظهر أي جامعة عربية ضمن قائمة أفضل «200» جامعة، حيث ظهرت جامعة الملك سعود في المرتبة 288 عالميا، تبعتها جامعة القاهرة في المرتبة 299 ثم جامعة الملك عبدالعزيز في المرتبة 667 عالميا، وجاءت جامعة الملك فهد للبترول والمعادن في المرتبة 845 عالميا.

اما في التصنيف الاسترالي "4ICU" الخاص بالمواقع الإلكترونية لعام 2014، فقد ظهرت جامعة عربية وحيدة هي جامعة الملك سعود في المركز «192 »على مستوى الجامعات العالمية، وذلك ضمن قائمة أفضل «200» جامعة عالمية.

وترجع أسباب ضعف تصنيف الجامعات العربية عالميا إلى ضعف نشاطات البحوث العلمية في هذه المؤسسات، والذي يرجع بدوره إلى أسباب عديدة نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر ما يلي[18]:

- إن وظيفة البحث العلمي في الجامعات العربية لا تزال تحصل على أولوية متدنية ، بالرغم من أن قوانين تنظيم هذه الجامعات تنص على أن البحث العلمي يعتبر من الوظائف المهمة لهذه الجامعات .
- ضعف حجم الإنفاق على هذا النوع من النشاطات، نظراً لقلة المخصصات المالية لهذا القطاع في الجامعات، مما أدى إلى عدم توافر الإمكانيات اللازمة للنهوض بالبحث العلمي في شتى المجالات .
- النقص في أعضاء هيئة التدريس المؤهلين، الناتج أساساً عن هجرة الأدمغة والكفاءات.
- الانفصال التام بين الجامعات والمؤسسات الإنتاجية في المجتمع، مما أدى إلى عدم دراية الجامعات بالمشكلات المختلفة الموجودة في المجتمع العريض .
- عدم توافر الفنيين ومساعدي البحث المؤهلين لمجالات البحث العلمي .

جدول رقم (4): تصنيفات عالمية لبعض الجامعات العربية

المصدر: إعداد الباحث اعتمادا على تصنيفات المواقع الالكترونية التالية لعام 2014:

www.webometrics.info
www.shanghairanking.com
www.timeshighereducation.co.uk
www.4icu.org

تاريخ الإطلاع: 2014/09/27.

* تنشر نتائج هذا التصنيف في شهر سبتمبر من كل عام.

اسم الجامعة / التصنيف	التايمز عام 2014	شانغهاي عام* 2013	ويبومتريكس شهر2014/2	الاسترالي عام 2014
جامعة الملك سعود	351- 400	151- 200	288	192
جامعة القاهرة	-	401- 500	299	-
جامعة الملك عبد العزيز	351- 400	201- 300	667	-
جامعة الملك فهد للبترول والمعادن	-	301- 400	845	-
جامعة عين الشمس	-	-	1302	-
جامعة النجاح	-	-	1340	
جامعة الإسكندرية	-	-	1363	-

جامعه المنصورة	–	–	1597	–
الجامعة الأمريكية بالقاهرة	–	–	1520	–
الجامعة الأردنية	–	–	1633	–
جامعة بير الزيت	–	–	1765	–
جامعة الملك عبد الله	–	401– 500	–	–

وهناك حزمة من الآليات التي تساعد على تحسين أداء الجامعات العربية في مجالات البحث والتطوير العلمي، وبالتالي النهوض بمستويات تصنيفها عالميا، و تتمثل هذه الآليات في النقاط التالية:

1- تشجيع أعضاء هيأة التدريس على البحث العلمي الجديد والمبتكر والتأليف وإعطائهم الحوافز المادية والمعنوية وتسهيل أمامهم الترقيات العلمية.

2- توفير وسائل البحث العلمي من الكتب والدوريات الحديثة ومتابعة ما يصدر في البلدان العربية والعالم من الجديد من الكتب والمراجع والإحصاءات الجديدة.

3- الانفتاح على الاشتراك في المجلات العلمية العربية والأجنبية وتوفيرها للجامعات بشتى التخصصات.

4- عقد اتفاقات مع دور النشر العربية والعالمية عبر المراسلة ومع مراكز البحوث العربية والعالمية للحصول على الكتب الحديثة والدوريات ومعرفة مايصدر في العالم.

5- إقامة المؤتمرات والندوات العلمية ولو بأقل التكاليف ولو بالموارد الشخصية وبالأقل ندوة في العام الواحد وجعل الدعوات مفتوحة للباحثين من داخل الجامعة وخارجها لتنوع التخصصات والأفكار.

6- تشجيع الأساتذة على المشاركة في المؤتمرات العربية والدولية من اجل تبادل الخبرات في المجال العلمي والاستفادة من هذه التجمعات العلمية بين المتخصصين، لأن رقي الأستاذ الجامعي في اختصاصه ينعكس بالضرورة على الطالب الجامعي والمحاضرة العلمية.

7- تشجيع هيئات التدريس في الجامعات العربية على التأليف والترجمة والنشر، فالمتعارف عليه عربيا وعالميا أن الأساتذة المتخصصين بعد سنوات من التأليف والتدريس في مادة ما يقومون بنشر كتبهم من اجل فائدة طلبتهم ثم نقل تجاربهم إلى الجامعات الأخرى الوطنية والخارجية.

8- متابعة الجامعات لأعضاء هيأة التدريس عندها من حيث ضرورة أن يكون قد أنجز بحوثا خلال العام الجامعي، فنحن نعلم بان الجامعات معامل لإنتاج الفكر والمعرفة الأرقى في المجتمع ولا تكفي المحاضرة من اجل تطوير الأستاذ والمؤسسة الجامعية أو الطالب الجامعي، بل ضرورة وضع قانون – وهو يطبق في بعض الجامعات العربية – كأن يطالب كل أستاذ سنويا بتقديم للجامعة كحد ادنى بحث او بحثين في اختصاصه .

9- يجب أن تكون العلاقة بين مؤسسات التعليم الجامعي ومواقع الإنتاج والاقتصاد في المجتمع هي علاقة تعاون متبادل[19]، حيث تقدم الجامعات خبراتها وخططها التكنولوجية والمعرفية لدعم وتعزيز مواقع الإنتاج والاقتصاد، وبالمقابل تستفيد الموارد المادية والدعم المالي المتوفر في مؤسسات الإنتاج والاقتصاد من أجل زيادة مواردها وتطويرها .

1. وتؤكد الدراسات نجاح هذا التوجه في عدد من دول العالم، حتى أن بعض الشركات الصناعية والإنتاجية والتجارية الكبرى في العالم تقوم بإنشاء جامعات وكليات خاصة بها، تعهد إليها مهمة إعداد المتخصصين والفنيين التي تتطلبها برامج الإنتاج فيها، ومن هنا أصبح التوجه الآن إلى دمج الدراسة الجامعية بالعمل معًا في آن واحد، وهو ما أصبح يعرف بالتعليم العالي التعاوني.

10- إنشاء مركز التقويم الأكاديمي في كل جامعة وكلية من كليات تلك الجامعة ذلك لمبررات الآتية[20]:

أ) هيئات الاعتماد الأكاديمي الدولية تشترط وجود نظام فعال للتقويم في المؤسسة التعليمية كي تنال الاعتماد لذا نحن بحاجة إلى مثل هذه المراكز.

ب) تقديم بيانات لتلك الهيئات الدولية مما يساعد على اختصار الزمن في نيل الاعتماد الأكاديمي أو الاعتماد المؤسسي.

ج) المساعدة في إعداد الأهداف والمخرجات التعليمية للأقسام العلمية في كليات الجامعة، مما يساعد على تجاوز المشاكل التي تواجه تلك الأقسام في إعداد مخرجات تعلم تتناسب مع معايير الاعتماد الأكاديمي.

د) تقويم الكليات والأقسام العلمية فيها بهدف الارتقاء بأدائها وتطويرها في ضوء المعايير العالمية

11- الأخذ بأسباب العلم والتكنولوجيا مع الحفاظ على ثوابتنا وهويتنا، والتمسك بموروثاتنا الثقافية التي تتواءم وروح العصر، وهناك تجارب بعض البلدان التي كانت حتى القرنين الماضيين تشابهنا واقعاً حضارياً وارتقت حالياً إلى مصاف الدول المتقدمة (اليابان والصين وكوريا الجنوبية وسنغافورة) جديرة بالاحتذاء والتقبيس[21].

الخلاصه

تسعى الجامعات في الوقت الحالي إلى تحقيق مزيد من التميز وتنمية الدورين الأكاديمي والبحثي، والاستمرار في إتباع أساليب أكثر حداثة وتطوراً لتحسين مستوى المخرجات والوصول إلى معايير الجودة العالمية، وتعزيز قدرة الخريجين على المساهمة في النهوض بالمجتمع وقدرة الأساتذة على الابتكار والإبداع والبحث والتطوير، وزيادة إمكانات البحث العلمي والتقني وتطويعه لمقتضيات مسيرة التنمية، وهو ما تكشف عنه التصنيفات العالمية للجامعات، حيث توفر بيانات مفيدة، من شأنها تمكين المؤسسات من السير قدما إلى الأمام والتخطيط لتغييرات تضمن تحسنا حقيقيا ومستداما في النوعية، وهذا يتوافق مع فرضية البحث ،والتي ترى أن التصنيفات العالمية للجامعات معايير دولية تحفز مؤسسات التعليم العالي على تطوير ادائها والنهوض بمستوى البحث العلمي بها.

وتكمن أهمية التصنيفات العالمية للجامعات فيما يلي:

- الثراء في إنتاج البحث العلمي في مختلف المجالات العلمية.
- التركيز على نوعية خريجي الجامعات ومستوياتهم العلمية.
- زيادة المساهمات التي تقدمها الجامعات للمعارف الحديثة.
- حضور الجامعات على شبكة المعلومات الدولية وزيادة قدرتها على استخدام تقنية المعلومات والإنترنت.
- المشاركة في عملية الإصلاح والتطوير.

التوصيات:

- على الجامعات العربية الاستفادة من هذه التصنيفات ومعاييرها الأساسية، كأحد أساليب القياس والتعرف على مستوى جودة أداء المؤسسة التعليمية وجوانب القصور والنقص، التي في حاجة إلى مزيد من التطوير في ضوء رسالتها وأهدافها وأولوياتها الأساسية.
- تعزيز وتطوير البحث العلمي في الجامعات العربية ضرورية ملحة في الألفية الثالثة في ظل عصر العولمة والتكنولوجية والمعلوماتية من اجل اللحاق بركب الدول المتقدمة .
- إقامة منظومات جامعية علمية تصب في مصلحة النهوض بالجامعات أولا ثم خدمة المجتمع ثانيا، لأن الجامعة كما هو معروف منذ القدم تخلق الحراك العلمي في المجتمع.

هوامش البحث:

1. أبو خلف، نادر، *التعريف بتصنيف الجامعات وارتباطه بالنوعية*، ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله في الفترة الواقعة 3-2004/7/5، من على الموقع الالكتروني:http://www.qou.edu، تاريخ الإطلاع: 28 /2014/09.
2. هاشم، صالح وآخرون، *دليل ضمان جودة البرامج* الأكاديمية *في كليات الجامعات العربية*، اتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة، عمان، 1432هـ الموافق 2010، ص15.
3. حميض، بشار (2011)، *التصنيفات العالمية للجامعات....دقيقة وعادلة؟*، مجلة آفاق المستقبل، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، العدد (9)، ص54.
4. سلامة، صفات، *التصنيفات العالمية للجامعات في منتدى عالمي بمنظمة اليونيسكو: تثير تساؤلات كثيرة وفي حاجة لمعايير جديدة*، جريدة الشرق الوسط اللندنية، الخميس 23 جمادى الثاني 1432 هـ 26 مايو 2011، العدد 11867، من على الموقع الالكتروني:www.aawsat.com ، تاريخ الإطلاع: 30 /2014/08.
5. صائغ، عبد الرحمن بن أحمد (1432)، *التصنيفات الدولية للجامعات (تجربة* الجامعات *السعودية)*، المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، المجلة السعودية للتعليم العالي، مجلة علمية متخصصة محكمة ، نصف سنوية، العدد (5) ، ص ص:27-28 .
6. *تصنيف كيو اس البريطاني (التايمز) THE-QS* ، من على الموقعالإلكتروني:http://www.imamu.edu.sa، تاريخ الإطلاع : 2014/09/25.
7. الصديقي، سعيد (2014)، *الجامعات العربية وتحدي التصنيف العالمي:الطريق نحو التميز*، مجلة رؤى إستراتيجية، دورية علمية فصلية محكمة يصدرها مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، المجلد الثاني، العدد (6)، ص11.
8. العاني، زياد سعيد، *الجامعات العربية وأرقى جامعات العالم (دراسة لواقع التعليم العالي والبحث العلمي في الجامعات العربية)*، من على الموقع الالكتروني:http://informatics.gov.sa، تاريخ الإطلاع:03/ 2014/10.
9. هادي، رياض عزيز(2010)، *الجامعات (النشأة والتطوير- الحرية الأكاديمية- الاستقلالية)*، سلسلة ثقافة جامعية، مركز التعلم والتطوير المستمر، جامعة بغداد، المجلد الثاني، العدد (2) ، ص25.
10. عبد المجيد، أحمد صادق، *حقيقة المعايير العالمية لتصنيف الجامعات*، المنهل، مجلة للآداب والعلوم والثقافة من على الموقع الالكتروني: http://www.al-manhalmagazine.com،

تاريخ الإطلاع: 2014/09/05.

11. جامعة ديالي، قسم البعثات والعلاقات الثقافية، *أبرز التصنيفات الدولية*، وزارة التعليم العالي، العراق، 2013، من على الموقع الالكتروني:
http://scr.uodiyala.edu.iq، تاريخ الإطلاع: 2014/10/3.

12. دشاش، ميسون، *أبرز الترتيبات والتصانيف العالمية للجامعات*، مديرية التقويم والاعتماد، وزارة التعليم العالي، سوريا، آذار 2013، من على الموقع الالكتروني:
www.accreditation-syria.net، تاريخ الإطلاع: 2014/10/15.

13. اتحاد الجامعات العربية، *مجلس ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية*، من على الموقع الالكتروني:
http://www.aaru.edu.jo، تاريخ الإطلاع: 2014/08/20.

14. *تصنيف ويبومتريكس الاسباني*، من على الموقع الالكتروني:
www.webometrics.info
تاريخ الإطلاع :2014/09/27.

15. *تصنيف التايمز«كيو إس العالمي» البريطاني*، من على الموقع الالكتروني:
www.timeshighereducation.co.uk
تاريخ الإطلاع :2014/09/27.

16. *تصنيف شنغهاي الصيني*، من على الموقع الالكتروني:
www.shanghairanking.com
تاريخ الإطلاع :2014/09/27.

17. *التصنيف الاسترالي ICU4*، من على الموقع
www.4icu.org
تاريخ الإطلاع: 2014/09/27.

18. *الثويني*، يوسف بن محمد عبد الكريم، *واقع التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية وتوقعاته المستقبلية*، من على الموقع الالكتروني:http://www.dr-saud-a.com، تاريخ الإطلاع: 2014/10/19.

19. بركات، زياد وعوض، أحمد، *واقع دور الجامعات العربية في تنمية مجتمع المعرفة: من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس فيها*،2011 ، ص 31، من على الموقع الالكتروني:
http://www.qou.edu/arabic/researchProgram/researchersPages.
تاريخ الإطلاع: 2014/10/11.

20. العجرش، حيدر حاتم فالح، *تصور مقترح لتحسين واقع التقويم في الجامعات العربية كوسيلة لضمان جودتها*، شعبة ضمان الجودة في كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، العراق، من على الموقع الالكتروني:
http://iso.uobabylon.edu.iq، تاريخ الإطلاع: 2014/11/07

21. خبير، عبد الرحيم محمد، *منظومة التعليم في العالم العربي في عصر الرباعية التكنولوجية*، من على الموقع الالكتروني:http://www.sudanile.com، تاريخ الإطلاع: 2014/09/15.

درجة تطوير أداء العاملين في مؤسسات التعليم العالي الحكومية في الأردن في ضوء منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية

د. إبراهيم على النعانعة د. أيمن صبحي خاطر
naamh59@yahoo.comaymktr65@yahoo.com
جامعة العلوم الإسلامية العالمية- كلية العلوم التربوية- عمان – الأردن

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد درجة تطوير أداء العاملين في مؤسسات التعليم العالي الحكومية في الأردن في ضوء منهجية إعادة هندسة العمليات الادارية، لتحقيق هدف الدراسة طور الباحثان استبانة اشتملت على (57) فقرة، وقد تم التأكد من صدقها وثباتها، ثم طبقت على عينة مكونة من (150) عضواً من أعضاء هيئات التدريس من عمداء كليات ورؤوساء أقسام ومديري إدارات أكاديمية يعملون في الجامعات الحكومية في لأردن. استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لتحديد درجة تطوير أداء العاملين في مؤسسات التعليم العالي الحكومية في الأردن في ضوء منهجية إعادة هندسة العمليات الادارية، بالإضافة إلى الإحصاء التحليلي من خلال استخدام الاختبار التائي (t-test)وتحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) واختبار شيفيه لمعرفة الفروق في درجة تطوير أداء العاملين في مؤسسات التعليم العالي الحكومية في الأردن في ضوء منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية تبعا لمتغيرات: الجنس، الرتبة الاكاديمية، وطبيعة العمل، وعدد سنوات الخبرة. وأظهرت الدراسة النتائج الاتية: أن درجة تطوير أداء العاملين في مؤسسات التعليم العالي الحكومية في الأردن في ضوء منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية في المجموع الكلي كانت بشكل عام متوسط، كما و أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة تطوير أداء العاملين في مؤسسات التعليم العالي الحكومية في الأردن في ضوء منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية تبعا لمتغير الجنس في المجالات جميعها والدرجة الكلية للمجالات مجتمعة، ووجود فروق ذات دالة إحصائيا تبعا لمتغير الرتبة ولصالح رتبة أستاذ، ووجود فروق دالة إحصائياً تبعا لمتغير طبيعة العمل ولصالح عميد الكلية. وتبعا لمتغير سنوات الخبرة، ولصالح اصحاب الخبرة 10 سنوات فأكثر، وفي ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بالآتي -:عقد دورات تدريبية لاعضاء الهيئات التدريسية والموظفين الاداريين والفنيين في مؤسسات التعليم العالي الحكومية في الأردن في مجال إعادة هندسة العمليات الإدارية من حيث مفاهيمها وعملياته،اهتمام وزارة التعليم العالي والجامعات الحكومية بإعادة هندسة العمليات الإدارية في عمادات الكليات والاقسام والمديريات التابعة لها.

الكلمات المفتاحية: *هندسة العمليات الادارية، أداء العاملين، مؤسسات التعليم العالي، الاردن، التطوير.*

The Level of Improving the Performance of the Employees of the governmental Institutions of Higher Education in Jordan in light of Re-engineering of Administrative Processes

Dr. Ayman Subhi Khater, Dr. Ibrahim AlNa'anah
World Islamic Sciences and Education University-Amman – Jordan

ABSTRACT

This study aimed at identifying the improving of the performance of the employees of the governmental institutions of higher education in Jordan in light of the approach of reengineering administrative processes. In order to achieve the objective of the study, the researchers developed a questionnaire that consists of (57) items, which included seven domains. The validity and reliability of the questionnaire was confirmed. This survey was introduced to a sample of (150) of faculty members, including deans of faculties, heads of departments, and heads of directorates working at the governmental institutions of higher education in Jordan. The researchers applied the Means and Standard Deviations, rank and level to identify the level of improving the performance of the employees of the governmental institutions of higher education in Jordan in light of Re-engineering the methodology of administrative processes. In addition to the analytical statistics such as (t-test), (One way ANOVA), and Scheffe test, which were applied in this study in order to identify the level of improving the performance of employees of the governmental institutions of higher education in Jordan in light of Re-engineering the methodology of administrative processes in accordance to the following variables: gender, academic rank, work nature, and years of experience. The study concluded the following: The level of improving the performance of employees of the governmental institutions of higher education in Jordan in light of Re-engineering the methodology of administrative processes in the total was generally meduim, There are no statistically significant differences between the means of the level of improving the performance of employees at

the governmental institutions of higher education in Jordan in light of re-engineering the methodology of administrative processes according to gender,- There are statistically significant differences according to the academic rank in favor of professor rank, according to work nature in favor of the dean of the Faculty, according to years of experience in favor of the 10 years experienced and more. Based on the findings of the study, the following recommendations were suggested: conducting training courses for the faculty members, administrative staff, and technicians in the governmental institutions of higher education in Jordan in the field of reengineering administrative processes in the light of concepts and processes, The Ministry of Higher Education and public universities should be concerned with reengineering the administrative processes in the faculties, departments, and educational directorates.

Key Wordes: *Re-engineering, Higher Education, Employees Performance, Jordan, Improving.*

المقدمة:

يشهد العالم المعاصر العديد من المتغيرات والمستجدات على الساحة التربوية، والاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية والإدارية. وقد غيرت هذه المتغيرات التي يعيشها عالمنا اليوم، العديد من المفاهيم والثوابت التي كانت مستقرة في الأذهان لسنوات طويلة مضت. وترتب على ذلك العديد من المشكلات، أبرزها عدم القدرة على ملاحقة التطورات وفهم وتفسير دوافعها الحقيقية فضلاً عن التكيف معها، مما أدى إلى الكثير من سوء الفهم في تفسير العديد من تلك المتغيرات والمستجدات فيما يتعلق بالوطن العربي. وإزاء التغيرات العميقة والمتسارعة التي لحقت بالنظام التربوي، ونظراً للدور البارز للمؤسسة التربوية، فإنه لم يعد من الممكن مواجهة التحديات بالطرق التقليدية التي كانت سائدة لفترة طويلة من الزمن. إن ما تحتاج إليه المؤسسة التربوية أن تنظر للمشكلات بطريقة منظمة تستند إلى هندسية معينة تعمل على تنظيم المعرفة واقتنائها، والتعامل معها وتوليدها بهدف الفهم المعمق لمشكلاتها (الصباغ،2002).

وتعد الإدارة التربوية أحدى المجالات الحية في ميدان التربية التي توافرت لها العناية وركزت الدراسات التجديدية اهتمامها من أجل النهوض بها، والارتقاء بمستوى العاملين فيها، من خلال الاستعانة بالتكنولوجيا التربوية التي تعني الطريقة المنظومية في التخطيط والتنفيذ والتقييم لجميع عناصر العملية التعليمية، في ضوء أهداف محددة تقوم أساساً على البحث في المجالات الإنسانية التي تسهم في تعليم الإنسان، وتستخدم جميع المصادر المتاحة لإحداث تعلّمٍ فعالٍ (اسكندر وعزاوي، 1994).

ويولي مخططو التنمية في كثير من دول العالم أهمية كبرى في تطوير نظم الإدارة التربوية، كمفهوم رئيس وجوهري في التنمية المجتمعية الشاملة، وذلك لتحقيق تكافؤ الفرص الاجتماعية وتحقيقاً لديمقراطية التعليم، ولتحقيق ذلك لابد من تطوير جذري في فلسفة الإدارة ومناهجها وأساليبها، والعمل على إعادة تصميم العمليات، والتخلي عن ميراث الإدارة العلمية، التي زادت عن الحد في وهنها من خلال ممارساتها الحالية، والعمل على انعكاس ميدان إدارة الأعمال على تطوير الإدارة التربوية. لذلك لا بد أن تستفيد الإدارة التربوية بشكل كبير من مجال إدارة الأعمال حتى يمكنها أن تواجه معطيات القرن الحادي والعشرين، ومن الأفكار التي تندرج في هذا المجال، والتي تعطي حلولاً لمشكلات التعليم منهجية إعادة هندسة العمليات (BPR)

(Harrington, Meloughlin & Riddel, 1997)

تعد هندسة الإدارة إحدى المداخل التربوية للتطوير الإداري التي تختلف عن الأساليب الإدارية الأخرى، ويهدف هذا الأسلوب إلى الوصول إلى تحسينات جذرية، في مجال الوقت اللازم لتقديم الخدمة، وتقليل التكاليف، وتحسين نوعية الخدمة، ويبدأ هذا الأسلوب في التطوير بأسئلة جذرية حول جدوى وضرورة ومبرر وجود كل وحدة من وحدات المنظومة، وشكل المنظومة عند إنشائها من جديد، ويتطلب ذلك إعادة النظر في الوظائف والهيكل التنظيمي والتكنولوجيا والسياسات المتبعة، وقد يكون ذلك على المستوى الكلي أو على مستوى وحدات بعينها، ويركز هذا الأسلوب على تطوير العمليات التي يتم من خلالها تحقيق الأهداف التي تسعى إليها المنظمة. وتعد الهندسة الإدارية مفهوماً حديثاً نسبياً، انبثق من علوم الإدارة والحاسوب، وقد وصفها العديد من المؤلفين بطرق مختلفة منها: إعادة الهندسة، الهندسة الإدارية، الهندرة، وأصبح هذا المفهوم مشهوراً في أنظمة الأعمال ونظم المعلومات لتوضيح التحول التنظيمي، ومع العديد من المداخل الإدارية الجديدة فإن الهندسة الإدارية تتطلب التركيز على العمليات الإدارية بدلاً من الوظيفة أو المهام الوظيفية، وبهذا تكون لا تكون مهمة الهندسة الإدارية كيفية الأداء لمهام أو وظائف معينة، وبهذه الطريقة تكون الهندسة الإدارية متميزة عن مهام الوظائف، ويرجع الفضل في انتشار هذا المدخل إلى كل من مايكل هامر وجيمس تشامبي وهما رائدا الهندسة الإدارية، وظهر هذا المدخل في منتصف التسعينيات من القرن الماضي (حسين، 2006). وتعرف إعادة هندسة العمليات الإدارية "بانها إعادة التفكير بشكل اساسي، والعمل على إعادة تصميم العمليات بشكل جذري، للعمل على انجاز تحسينات جوهرية في اداء الاجراءات المناسبة للقضايا المعاصرة المؤثرة مثل التكلفة،

الجودة، الخدمة، والسرعة Hammer & (Champy,1993,P.14).

وأبرز ما يميز إعادة هندسة العمليات الإدارية عن غيرها من نظريات التغيير والتطوير أنها تمكن من إيجاد حلول جذرية لكل العقبات التي تعيق سير العمل وذلك من خلال دراسة وتحليل العمليات المختلفة التي يتم من خلالها رؤية الصورة الشاملة لاسلوب العمل بالمنظمات المختلفة، كما أن إعادة هندسة العمليات تساعدنا على الخروج من الروتين والنظرة الضيقة للعمل وعدم الشمولية والحلول السريعة لمشكلات العمل وغير ذلك من النظم والاساليب الإدارية التقليدية (عبد الحفيظ، 2003).

وتقوم منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية على التغيير في العمليات الإدارية وليس في المهام والمسؤوليات والوظيفة، فالعمليات هي المحور وليس الأشخاص والإدارات، وذلك بالاعتماد على تقنية المعلومات، والتفكير الاستقرائي، وذلك بالبحث عن فرص التطوير والتغيير قبل بروز المشكلة، وليس بعد حدوثها (Pereira & Aspinwall,1997)، إذ يوجد نوعان من المصادر تعمل على دعم العمليات، أحدها الأفراد الذين يقومون بالعمليات، والأخرى الأفراد الذين يقومون بالتحسين المستمر للعمليات، إذ أن المصادر المرتبطة بالعمليات تشمل الأفراد، خبراتهم، نظام المعلومات، والأدوات المستخدمة (Yeomans & Beckett,1996). وقد استمد مفهوم إعادة هندسة العمليات من النظريات السابقة، التي بذلت جهوداً كبيرةً لتحسين أداء العاملين، ومن المداخل الإدارية الآتية:

- حركة الجودة الشاملة TQM: والتي ركزت على العميل والمخرجات وذلك بهدف تقليل الأخطاء في المنتج النهائي، وذلك من خلال تطبيق الأساليب الإحصائية في قياس ورقابة العمليات، وبعد ذلك يتم التطوير التدريجي للعمليات على ضوء تحليل نتائج الإحصاء، فكلا المدرستين TQM، إعادة هندسة العمليات تشترك في توجهها نحو العمليات وذلك باتجاه العميل وخدمة العميل، إلا أن مدرسة TQM تعتمد على منهجية حل المشكلة، والتعرف إلى الأسباب التي تعيق الوصول إلى الأداء المتوقع، وهذا يمكن تطبيقه إذا كانت المشكلة صغيرة، أي أن الفجوة بين ما هو موجود والمرغوب فيه صغيرة، أما إذا كانت كبيرة فإن السياسة التي يجب تطبيقها هي أسلوب إعادة هندسة العمليات، والذي يعتمد على تحليل السلوك التنافسي، ويعتمد بشكل كبير على تكنولوجيا المعلومات، لإثراء التنافس بين جميع أفراد المنظمة للارتقاء بالأداء من خلال ابتكاراتهم لعمليات جديدة (Davenport,1993)
- حركة الإدارة العلمية: حركة رائدها فردريك تايلور Fredric Taylor، والتي تعتمد على هندسة سلوكيات العاملين بناء على نظام من الكفاءة والقواعد المهارية، ويرجع لها الفضل في إيجاد نظم الرقابة والتدريب والخرائط التوضيحية لوصف العمل، وطرائق سيره وتقسيم نظام العمل إلى مدخلات وعمليات ومخرجات، حيث استفادت منهجية إعادة هندسة العمليات من هذه الحركة، بعض المواضيع المتعلقة في فصل تصميم العمل وتخطيطه عن المنفذين له، كيف يمكن وضع تصميم مثالي للعمل وتقسيمه، الحاجة المستمرة إلى قياس ومتابعة كفاءة العمل، بالإضافة إلى الحاجة إلى تتبع مستويات العاملين ومستويات العمليات الروتينية، لكن منهجية إعادة هندسة العمليات لم تهمل الجانب الإنساني في العمل، كذلك الدور الفعال للتكنولوجيا الحديثة باعتبارها ليس هدفاً لتقليل العامل الإنساني، بل كونه عامل أساسي في تفعيل عمليات تطوير العمل من خلال الجهد الإنساني، باستخدام المعرفة، والتي تعبر عنها تكنولوجيا المعلومات William & James& Guha,1996).
- حركة تصميم العمل: التي هدفت إلى زيادة كفاءة العمل، وتحقيق أكبر قدر من الرضا عن العمل وتقبله، إذ ركزت على تحسين التفاعل داخل مجموعات العمل الصغيرة، وفهم العلاقة بين التفاعل الاجتماعي ومستواه والأداء لمجموعات العمل الصغيرة، وقد أفادت منهجية إعادة هندسة العمليات من أهمية التطوير الجذري وأهمية التركيز على التفكير العملياتي وأهمية تطوير العمليات الروتينية، والتركيز على العامل الإنساني في الابتكار للعمليات (Motwani & Kumar & Jiang ,1998)
- تكنولوجيا المعلومات IT: تعتبر تكنولوجيا المعلومات IT من أكثر إمكانيات القوة لمنهجية BPR، حيث تساهم بدرجة كبيرة في جعل المهمات أكثر سهولة، بالإضافة إلى إعادة تصميم المنظمات، وتغيير طرق العمل، وإنجاز تحسينات مذهلة ومثيرة (Olalla,1999). كما أن استخدام IT تعمل على توفير التكلفة وتحسين دقة المعلومات، تجنب أخطاء الإنسان الملازمة عند استخدام مهمات معقدة ومكررة، توفير الأموال بسبب تقليل الأخطاء والوقت اللازم لانجاز المهمات، تكامل وتنسيق عدة وظائف في وظيفة واحدة، وتحسين فاعلية المنظمة وكفاءتها بواسطة التخلص من المعوقات، بحيث يكون مهمة الإدارة الوساطة بين الفرق، ومعالجة خطوات العمليات الزائدة عن الحاجة، وتزويد محاور أفضل للعمليات من خلال تغذية الحاسوب بالمكونات الأساسية للعمليات، ويقوم بدوره

بتصميم سريع للنماذج المختلفة للعمليات وتقديم بدائل مختلفة ومناسبة لانجازها من خلال البرامج الخاصة والنظم، كما يتم من خلال البرامج الجاهزة التي تسمى أنظمة محاكاة النظم Simulation System، التي تساعد في الدراسات التنبؤية لوضع الاستراتيجيات المستقبلية للعمليات الجديدة، كما توفر نظام اتصالات فعال بين كافة مستويات المنظمة، من خلال الرسائل الالكترونية وغيرها (Whitman & Gibson, 1997) إن حركة التطوير التربوي كي تكون فاعلة، تتطلب هندسة لعملية إعداد القرارات لاستخدام نظم المعلومات القادرة على تقديم النصح والاستشارة، ومبنية على معلومات موضوعية مستمدة من قواعد بيانات تربوية تعكس واقع وخصائص النظام التربوي من أجل تطوير بدائل أقل كلفة وذات فعالية وكفاءة عالية (وطفة، 2005).

مشكلة الدراسة: تتلخص مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الآتي: ما درجة تطوير أداء العاملين في مؤسسات التعليم العالي الحكومية في الأردن في ضوء منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية؟

أسئلة الدراسة: أجابت الدراسة عن الأسئلة الآتية:

1- ما درجة تطوير أداء العاملين في مؤسسات التعليم العالي الحكومية في الأردن في ضوء منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية ؟

2- هل تختلف درجة تطوير أداء العاملين في مؤسسات التعليم العالي الحكومية في الأردن في ضوء منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية تبعاً لمتغيرات: الجنس، والرتبة الاكاديمية، وسنوات الخبرة، وطبيعة العمل؟

أهمية الدراسة: تنبثق أهمية الدراسة من تركيزها على معرفة درجة تطبيق بنود إعادة هندسة العمليات الإدارية في تطوير أداء العاملين في مؤسسات التعليم العالي الحكومية في الأردن في ضوء منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية كأحد الاطر النظرية والعملية الحديثة لتطوير العمل الإداري، كما تنبع أهمية هذه الدراسة من قلة الدراسات العربية في هذا المجال. لذلك يؤمل أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة الجهات الآتية:

- كافة الموسسات والهيئات والاشخاص ذوي الصلة بالتعليم العالي الجامعات الحكومية في المملكة الأردن، من خلال تسهيل العمليات الإدارية والخدمات التي تقدمها.
- القائمين على التطوير الإداري في وزارة التعليم العالي والجامعات الحكومية في الأردن بتزويدهم بالمعلومات الجديدة والدقيقة من خلال معرفة صعوبات ومعيقات تطوير العمل الإداري في التعليم العالي والجامعات الحكومية في المملكة الأردن والإفادة في تحسين عملية اتخاذ القرارات بشأن تطوير أداء العاملين.
- المسؤولين في وزارة التعليم العالي والجامعات الحكومية في المملكة الأردن، والمخططون التربويون، والذين يقومون برسم السياسات ووضع الخطط التربوية المناسبة من خلال التعرف إلى مواطن القوة والضعف في العمليات الإدارية والخدمات التي تقدمها لعمدات الكليات والاقسام التابعة لها.

مصطلحات الدراسة:

أداء العاملين: المجهود الذي يبذله كل فرد في المؤسسة، ويعبر عن المستوى الذي يحققه هذا الفرد سواء من ناحية كمية وجودة العمل أو الوقت المحدد للقيام به (حسن، 2003:ص209).

مؤسسات التعليم العالي: وهي تلك المؤسسات التي اخذت على عاتقها التعليم والتدريب الاكاديمي التقني والمهني في مختلف برامجه، حيث تتبع هذه المؤسسات بشكل مباشر أو غير مباشر لوزارة التعليم العالي في الأردن، ويقصد بها في الدراسة الحالية الجامعات التالية: جامعة العلوم الإسلامية العالمية، وجامعة اليرموك، وجامعة مؤتة.

إعادة هندسة العمليات (BPR): إعادة التفكير بشكل أساسي والعمل على إعادة تصميم العمليات بشكل جذري، للعمل على إنجاز تحسينات جوهرية في أداء الإجراءات المناسبة للقضايا المعاصرة المؤثرة مثل التكلفة، والجودة، والخدمة، والسرعة (Hammer & Champy,1993,P.14). وتقاس اجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المستجيبون على أداة الدراسة التي طورها الباحثان.

حدود الدراسة: تتمثل حدود هذه الدراسة من خلال:عينة من هيئات التدريس الذين يشغلون مواقع إدارية (عمداء كليات، رؤساء أقسام، مديري إدارات ومراكز ومعاهد أكاديمية) في الجامعات الحكومية في الأردن للعام 2014/2013، وبالإجراءات التي اتبعها الباحثان في بناء وتطوير أداة الدراسة، ومدى صدقها وثباتها.

الدراسات السابقة:

أ – الدراسات العربية:

أجرى القرشي، والثبيتي (2001) دراسة هدفت إلى طرح تصور لإعادة بناء برامج الدراسات العليا في المملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات العالمية في مجال إعادة هندسة برامج الدراسات العليا، وكان من نتائج الدراسة: أن التغيرات العالمية السياسية والاقتصادية والتكنولوجية تتطلب زيادة تجاوب برامج الدراسات العليا مع متطلبات سوق العمل، وأن مدخل إعادة الهندسة يعد الأسلوب المناسب لإعادة بناء برامج الدراسات العليا، وأن إعادة بناءها يتطلب إعادة التفكير الجذري في برامج الدراسات العليا في ضوء

التصور المستقبلي لهذه البرامج، وتحديد الخلل في أداء برامج الدراسات العليا (إدارياً وأكاديمياً) بهدف التخلص من المواد والأعمال الإدارية التي تشكل هدراً في المال والجهد والوقت.

أجرى الكريمين (2006) دراسة هدفت الى تطوير إنموذج لهندسة القرار التربوي في مستوى الإدارة العليا في وزارة التربية والتعليم الأردن ية. تكونت عينة الدراسة من جميع أفراد مجتمع الدراسة وعددهم(160) فرداً من الإدارة العليا في وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2005/2004 وقد توصلت الدراسة إلى:

- وجود تفاوت في درجات ممارسات الإدارة العليا لهندسة القرارات التربوية في الوزارة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لبعد خطوات هندسة القرارات (3.21) المنظومة القيمية الأخلاقية (3.26) خصائص المعلومات (2.85) العناصر المؤثرة (3.07), نظم مساندة القرارات (2.85) تقديم القرار (2.86) أما الصعوبات التي تواجه المدير فكانت بممارسة متدنية وبمتوسط حسابي (2.29).

وهدفت دراسة الطنيجي (2008) إلى بناء أنموذج مقترح لتطوير أداء العاملين في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في دولة الإمارات العربية المتحدة، في ضوء منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية، وتكونت عينة الدراسة من (50) موظفاً، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أبرزها: إن واقع التطور الإداري في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في دولة الإمارات العربية المتحدة مرتفع جداً، وأن درجة الموافقة على الأنموذج المقترح كانت مرتفعة.

أما دراسة قاسم (2009) فقد هدفت للتعرف إلى دور عملية إعادة هندسة العمليات في الجامعة الإسلامية بغزة في تحسين جودة الخدمات المقدمة، تكونت عينة الدراسة من (60) موظفا وهم رؤساء لجان الجودة في الكليات، وأعضاء فرق التميّز المشكلة من قبل وحدة الجودة الإدارية وممثلي الجودة في دوائر الجامعة وكلياتها، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن استخدام أسلوب تطبيق إعادة هندسة العمليات الإدارية يؤدي إلى خفض التكاليف الإدارية في الجامعة. ويسهم في سرعة إنجاز الأعمال في مختلف دوائر الجامعة وكلياتها، وتحسين جودة الخدمة التعليمية التي تقدمها الجامعة لطلابها.

وهدفت دراسة بني عيسى (2009) إلى التعرّف إلى مدى إمكانية تطبيق عمداء كليات التربية في الجامعات الأردنية لعملية الهندرة الإدارية ومعيقات تطبيقها من وجهة نظر العمداء ورؤساء الأقسام، وتكونت عينة الدراسة من جميع العمداء كليات التربية، ورؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية والبالغ عددهم (47) عميد ورئيس قسم، وتوصلت الدراسة إلى النتائج: وجود درجة عالية لامكانية تطبيق عملية الهندرة الإدارية، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات العمداء تعزى لمتغيري الرتبة العلمية، وسنوات الخبرة.

أجرى الدجني، وكنعان، والفرا (2013) دراسة هدفت إلى إلقاء الضوء على الجوانب المختلفة لأسلوب إعادة هندسة العمليات الإدارية(الهندرة) كاحد مداخل تحسين الخدمة المقدمة لجمهور المستفيدين ورفع كفاءتها وتحقيق الجودة الشاملة. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت بطاقة المقابلة وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود محاولات لتوثيق أدلة العمل وتبسيط العمليات قبل تطبيق مشروع إعادة هندسة العمليات إلا أنها لا ترقى إلى درجة الممارسة الفاعلة، ووجود رضا عن هذه التجربة لما حققته من نتائج على صعيد إعادة ترتيب العمل وتنظيمه وفق خطوات محددة وموثقة. وأن استخدام أسلوب تطبيق إعادة هندسة العمليات الإدارية"الهندرة "يؤدي إلى زيادة مستوى الرضا الوظيفي لدى موظفي الجامعة في مستوياتهم الإدارية كافة.

أجرت الخطيب(2013) دراسة هدفت إلى تعرف درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات الجامعة المستنصرية في العراق لأسلوب إعادة هندسة العمليات الإدارية وعلاقتها باستخدام أعضاء هيئة التدريس في لتكنولوجيا التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، تكونت عينة الدراسة من (331)، عضو هيئة تدريس، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات الجامعة المستنصرية في العراق لأسلوب إعادة هندسة العمليات الإدارية كانت متوسطة، وعدم وجود فروق في درجة الممارسة تعزى للجنس، في حين وجدت فروق تعزى للخبرة، والمؤهل العلمي.

ب – الدراسات الأجنبية:

قام باسو (Basu, 2000) بدراسة هدفت إلى إيجاد إطار عملي يحول اتجاه المنظمة إلى عالمية من خلال إعادة هندسة العمليات الإدارية، ومن أبرز نتائج هذه الدراسة أن هناك أبعاد رئيسة للعولمة والفشل في أي بعد يؤدي إلى فشل مشروع إعادة هندسة العمليات الإدارية وهذه الأبعاد هي البعد الثقافي، والبعد الاقتصادي، والبنية التحتية، والتشريعات والمناخ السياسي وتختلف من دولة لأخرى.

أجرى اداميك (Adamik, 2003) دراسة هدفت إلى تلبية حاجة المنظمات إلى تغيير مهارات المنتسبين إليها للقيام بإدارة الأعمال بصورة فاعلة والحاجة إلى تقليص أو دمج أو إعادة هندسة العمليات الإدارية في منظمات الأعمال، وتوصلت الدراسة إلى أن الكفاءة والفاعلية الإدارية تحسنت كثيرا خلال السنتين الأخيرتين خصوصا في خمس مستويات هي: إدارة الموارد البشرية، وإدارة الموارد المالية، وإدارة التجهيزات، إدارة المهارات والاتصالات الفردية. وأن تحليل

المعلومات الواردة من المديرين والمرؤوسين وتحليلها وقياسها يعتبر أمراً أساسياً للتطوير والتغيير السلوكي.

وقام أحادي (Ahady,2004) بدراسة هدفت الى تحديد العوامل التي تؤثر في تطبيق منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية، وذلك عند تطبيق طريقتين في تكنولوجيا المعلومات، هما: تبادل المعلومات الالكترونية، وتكنولوجيا الانترنت، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود عوامل ترتبط ارتباطاً ايجابياً مع تطبيق منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية وهذه العوامل هي: دعم الإدارة العليا، التغيير المنظمي، المركزية في اتخاذ القرار، تشكيل العمليات، ثقافة المنظمة، وخدمة العملاء، وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من مقاومة الموظفين، والتطبيق الناجح لمنهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية. ووجود علاقة ارتباطيه سلبية بين ضعف الموارد والتطبيق الناجح لمنهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية.

قام أتاران (Attaran,2004) بدراسة هدفت الى معرفة العلاقات بين تكنولوجيا المعلومات وإعادة هندسة العمليات، وقد اقترحت جملة من قواعد تكنولوجيا المعلومات التي يمكن استخدامها في منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية، كما أشارت الدراسة إلى أبرز المعيقات التي تحد من نجاح تطبيق منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية، وعوامل النجاح التي تعد من مصادر الطاقة التي تمكنها من التحسينات المستمرة، وتحقيق الأهداف بأقصى سرعة ممكنة، وتسهيل أداء المهمات، وإعادة تصميم المنظمة من خلال تغيير جذري في طرق العمل المنجزة، وبذلك يتسنى للعاملين إنجاز أعمالهم خارج المكاتب.

أجرى ايول (Ewell ,2004) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الثقافة التنظيمية ومخرجات إعادة هندسة العمليات الإدارية، وأكدت نتائج الدراسة وجود أهمية كبيرة لمختلف الشركات وبشكل خاص شركات التأمين والشركات الخدمية التي تتجه إلى إعادة هندسة العمليات الإدارية وما يرافقها من متطلبات للتغيير في ثقافة المنظمة التي تسبق إعادة هندسة العمليات الإدارية لضمان الميزة التنافسية، كما توصل الباحث إلى أن هناك علاقة بين أبعاد الثقافة التنظيمية وبين مخرجات إعادة هندسة العمليات الإدارية.

وأجرى تنانت (Tennant,2005) دراسة هدفت الى تعرف العوامل الأساسية لنجاح تطبيقات منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية في بعض الشركات في المملكة المتحدة، وقد أشارت النتائج أن من أبرز الأسباب لتطبيق منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية: ضغوط التنافس الخارجي، السعي نحو تقليل التكلفة الداخلية، تحسين المنتج. وأن استخدام خطط قصيرة المدى لإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات يعد من أبرز المعيقات.

قام بوجيرانو (Bujoreanu, 2005) بدراسة حول تصميم المنظمة مع تكنولوجيا المعلومات، ووجدت الدراسة أن نظم المعلومات جزء رئيس ومتأصل في خطط ونشاطات المنظمة وأوضح الارتباط بين تطوير العمليات الإدارية في المنظمة وبين إعادة هندسة العمليات الإدارية.وأوضح الباحث لهدف إنجاح إعادة هندسة العمليات الإدارية ولهدف تحسين جودة العمليات بشكل عام يجب أن تدخل مبادئ إعادة هندسة العمليات الإدارية مع مفاهيم ومبادئ إدارة الجودة الشاملة، حيث يؤمن الباحث بالبدء أولا بتطوير نظم تكنولوجيا المعلومات، وتوصل الباحث إلى دليل عام لأنواع النشاطات الإدارية التي يجب أن تنفذ في نظم المعلومات قبل البدء في إعادة هندسة العمليات الإدارية.

أجرى جيريكا دياز (Garcia Diaz ,2005) دراسة هدفت لإيجاد منهجية تسهل التحسين المستمر للخدمات المقدمة من قسم الخدمات في جامعة بورتوريكو، وأوضحت الدراسة منهجية لإعادة هندسة العمليات الإدارية والتي تركز على مقاومة التغيير الذي ينشأ من العاملين ومن نقابات العمال، وتوصلت الدراسة إلى تطوير وتطبيق نظام أوامر العمل المستند على الحاسوب وكذلك تحسين الاستجابة للخدمات والمشاركة الفعالة لمستخدمي النظام وفهم أوقات الاستجابة للخدمات.

أجرى أحمد، وفرانسيس، وزيري (Ahmad, Francis, Zairi, 2007) دراسة هدفت إلى فحص العوامل الحرجة في نجاح عملية إعادة هندسة العمليات الإدارية في التعليم العالي في ماليزيا، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك عوامل مهمة وحرجة لعملية إعادة هندسة العمليات الإدارية وهذه العوامل هي: العمل بروح الفريق الواحد، والثقافة النوعية، ونظام الإدارة النوعي، ونظام المكافآت المرضية، وإدارة التغيير الفاعلة، والتشاركية واقل دكتاتورية، تكنولوجيا المعلومات ونظام المعلومات، والإدارة الفاعلة للمشاريع، وكفاية المصادر المالية.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها: يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئات التدريس الاداريين (عمداء الكليات، ورؤوساء الاقسام، ومديري الدوائر والمراكز والمعاهد العلمية) في الجامعات الحكومية في المملكة الأردن: (جامعة العلوم الإسلامية العالمية، جامعة اليرموك، جامعة مؤتة) للعام 2014/2013 والبالغ عددهم (206) موظفاً، والجدول (1) يبين ذلك.

الجدول (1)

توزع مجتمع الدراسة من تبعاً للجامعة

الرقم	الجامعة	عمداء الكليات	رؤوساء الاقسام	مديرو الدوائر والمراكز	المجموع
1	اليرموك	15	57	14	86
2	مؤتة	13	54	12	79
3	العلوم الإسلامية	7	24	10	41
المجموع الكلي		35	135	36	206

أما عينة الدراسة فتكونت من (150) عضوا من أعضاء هيئات التدريس من عمداء كليات ورؤوساء أقسام ومديري إدارات ومراكز ومعاهد أكاديمية يعملون في الجامعات الحكومية، ويشكلون ما نسبته (73%) من مجتمع الدراسة وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية غير المنتظمة من المجموع الكلي لمجتمع الدراسة، والجدول(2) يبين ذلك.

الجدول (2)

توزع عينة الدراسة تبعاً للجامعة

الرقم	الجامعة	عمداء الكليات	رؤوساء الاقسام	مديرو الدوائر والمراكز	المجموع
1	اليرموك	13	39	12	64
2	مؤتة	11	35	10	56
3	العلوم الإسلامية	7	17	6	30
المجموع الكلي		31	91	28	150

أداة الدراسة: قام الباحثان بتطوير أداة الدراسة، وقد تكونت من (57) فقرة، من خلال مراجعة الأدب التربوي في مجال إعادة هندسة العمليات الإدارية، والدراسات السابقة ذات الصلة، إذ تم الاستفادة من دراسة القرشي، والثبيتي (2001) ودراسة تنانت (Tennant,2005).

صدق الأداة: للتأكد من صدق المحتوى للأداة، فقد تم عرضها بصورتها الأولية (56) فقرة على مجموعة من المحكمين، من ذوي الاختصاص، في مجال الإدارة التربوية في الجامعات في الأردن، وطلب منهم الحكم على فقراتها، من حيث دقة وسلامة الصياغة اللغوية، وصلاحية الفقرة، وأي تعديلات ضرورية، وبعد استرجاع الاستبانات، ومراجعة آراء المحكمين، تم اختيار الفقرات التي أجمع (80%) من المحكمين على صحتها، وتم تعديل بعضها، وإضافة فقرة واحدة، وبذلك أصبحت فقرات الأداة في صورتها النهائية (57) فقرة.

ثبات الأداة: بعد التأكد من صدق أداة الدراسة، جرى التأكد من ثباتها باستخدام الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) وذلك بتطبيق أداة الدراسة على عينة من خارج عينة الدراسة، إذ طبقت الأداة على عينة من (20) عضواً من أعضاء هيئات التدريس من عمداء كليات ورؤوساء أقسام ومديري إدارات يعملون في مؤسسات التعليم العالي الحكومية في الأردن، بفاصل زمني مدته أسبوعان، وبعد ذلك تم استخراج معامل الثبات للأداة باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وكان معامل الثبات للأداة ككل، ولمجالاتها السبع مقبولة لغايات الدراسة الحالية، والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3)

معاملات الثبات للأداة ككل، ومجالاتها السبع

الرقم	المجال	الفقرات	معامل الثبات
1	فهم وإدراك العمليات الإدارية	1-8	0.81
2	المبادرة	9- 16	0.88
3	التخطيط	17- 25	0.84
4	إعداد البرامج	26- 33	0.79
5	التغيير	34- 41	0.78
6	التطبيق	42- 49	0.87
7	التقويم	50- 57	0.90
	المجموع الكلي	1- 57	0.89

إجراءات الدراسة: بعد التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها، وتحديد عينة الدراسة، وأخذ الموافقات الرسمية لتطبيق الأداة، قام الباحثان بتوزيع الاستبانة على أفراد الدراسة، وطلب منهم تعبئتها بدقة وموضوعية، وذلك بوضع إشارة (x) في المكان المناسب لكل فقرة، وتم استرجاع جميع الاستبانات، وقد صممت الإجابة على الفقرات وفق السلم الخماسي؛ لإعطاء وزن متدرج للبدائل، إذ تم تحديد: (5 درجات)، للإجابة بدرجة كبيرة جدا، و(4 درجات) للإجابة بدرجة كبيرة، و (3 درجات)، للإجابة بدرجة متوسطة، و(درجتين) للإجابة بدرجة ضعيفة، و(درجة واحدة)، للإجابة بدرجة ضعيفة جداً، كما تم تقسيم درجة الموافقة على كل فقرة من فقرات أداة الدراسة إلى ثلاثة مستويات: (مرتفع، متوسط، منخفض)، وذلك بالاعتماد على فئات الأداة، وعددها أربع فئات هي: (1- 1.99)، (2- 2.99)، (3- 3.99)، (4- 5)، وذلك بتقسيم عدد الفئات على عدد المستويات الثلاثة، وهي تمثل(مرتفع، متوسط، منخفض)، وبالعملية الحسابية: (4 ÷ 3 = 1.33) تكون المستويات الثلاثة على النحو الآتي: الدرجة المنخفضة من: (1-الى أقل من 2.33)، والدرجة المتوسطة: (2.33- الى أقل من 3.66)، والدرجة المرتفعة من (3.66- 5).

متغيرات الدراسة: تضمنت الدراسة الحالية المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة: الجنس(ذكور، إناث)، الرتبة الاكاديمية (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ)، وطبيعة العمل لعضو هيئة التدريس (عميد كلية، رئيس قسم، مدير دائرة او معهد او مركز علمي)، وعدد سنوات الخبرة في العمل الأكاديمي (من سنة إلى أقل من 5 سنوات، من5 سنوات- أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر). أما المتغير التابع: درجة تطوير أداء العاملين في مؤسسات التعليم

العالي الحكومية في الأردن في ضوء منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية.

المعالجة الإحصائية: بغية تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية؛ للإجابة عن السؤال الأول، والاختبار التائي (T-test)، وتحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) واختبار شيفيه للإجابة عن السؤال الثاني.

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة تطوير أداء العاملين في مؤسسات التعليم العالي الحكومية في الأردن في ضوء منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية ؟ للإجابة عن السؤال السابق فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة، والرتبة والدرجة على كل مجال من مجالات استبانة إعادة هندسة العمليات الادارية، والجدول (4) يبين ذلك.

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة، والرتبة والدرجة على كل مجال من مجالات استبانة إعادة هندسة العمليات الادارية

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
3	التخطيط	3.44	0.70	1	متوسطة
2	المبادرة	3.32	0.56	2	متوسطة
6	التطبيق	3.31	0.70	3	متوسطة
4	إعداد البرامج	3.30	0.62	4	متوسطة
7	التقويم	3.30	0.69	5	مرتفعة
1	فهم وإدراك العمليات الإدارية	3.29	0.78	6	متوسطة
5	التغيير	3.16	0.63	7	متوسطة
	المجموع الكلي	3.30	0.36		متوسطة

يظهر من الجدول (4) أن درجة تطوير أداء العاملين في مؤسسات التعليم العالي الحكومية في الأردن في ضوء منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية في المجموع الكلي كانت بشكل عام متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.30)، بانحراف معياري (0.36)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات بين (3.44-3.16)، وقد جاء في الرتبة الأولى مجال التخطيط."بمتوسط حسابي (3.44) بانحراف معياري (0.70)، وجاءت في الرتبة الاخيرة مجال التغيير "بمتوسط حسابي(3.16) بانحراف معياري (0.63). وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن أعضاء هيئات التدريس في الجامعات الحكومية لم تكن لديهم فكرة واضحة عن اسلوب إعادة هندسة العمليات الادارية، ولم تكن لديهم معرفة كافية بأهداف هذا الأسلوب واستراتيجياته. أو أنهم مقتنعون الى حد ما بأن إعادة هندسة العمليات الإدارية تعد التزاما في العمل وإعادة ابداع شاملة لاداء العمل بالشكل المطلوب، ولذلك يبذلون جهدا متوسطا في تحقيق اهداف اسلوب إعادة هندسة العمليات الإدارية، بسبب كثرة الأعمال الإدارية المكلفين بها، او لأنهم لايعرفون ما فيه الكفاية عن ماهية هذا الأسلوب وكيفية تطبيقه. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الخطيب (2013)، وتختلف مع نتيجة دراستي الطنيجي (2008)، ودراسة بني عيسى (2009) التي أشارت إلى وجود درجة عالية لامكانية التطوير.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل تختلف درجة تطوير أداء العاملين في مؤسسات التعليم العالي الحكومية في الأردن في ضوء منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية تبعا لمتغيرات الجنس (ذكور، إناث)، الرتبة الاكاديمية (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ)، وطبيعة العمل (عميد كلية، رئيس قسم، مدير دائرة)، وعدد سنوات الخبرة (من سنة إلى أقل من 5 سنوات، من5 سنوات – أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر)؟ فقد قام الباحثان بالإجابة عن هذا السؤال على النحو الآتي:

1- **متغير الجنس:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطوير أداء العاملين في مؤسسات التعليم العالي الحكومية في الأردن في ضوء منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية تبعا لمتغير الجنس، كما تم استخدام اختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-Test for independent Sample)، الجدول (5) يبين ذلك.

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية واختبار "ت" لدرجة تطوير أداء العاملين في ضوء منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية تبعا لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
فهم وإدراك العمليات الإدارية	ذكر	101	3.33	0.83	1.107	0.27
	أنثى	49	3.18	0.63		
المبادرة	ذكر	101	3.36	0.62	1.457	0.147
	أنثى	49	3.21	0.38		
التخطيط	ذكر	101	3.47	0.75	0.942	0.348
	أنثى	49	3.35	0.56		
إعداد البرامج	ذكر	101	3.26	0.61	1.158	0.249
	أنثى	49	3.39	0.66		
التغيير	ذكر	101	3.14	0.70	0.500	0.618
	أنثى	49	3.20	0.39		
التطبيق	ذكر	101	3.39	0.73	1.884	0.059
	أنثى	49	3.14	0.61		
التقويم	ذكر	101	3.29	0.67	0.180	0.858
	أنثى	49	3.31	0.75		
المجموع الكلي	ذكر	101	3.32	0.37	1.022	0.308
	أنثى	49	3.26	0.35		

يتضح من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات لدرجة تطوير أداء العاملين في مؤسسات التعليم العالي

الحكومية في الأردن في ضوء منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية تبعا لمتغير الجنس في المجالات جميعها والدرجة الكلية للمجالات مجتمعة، استناداً إلي قيم (ت) المحسوبة، إذ كانت غير دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن جميع أعضاء هيئات التدريس من الذكور والاناث تعرضوا لنفس الظروف المرتبطة بمفاهيم وآليات عمل هندسة العمليات الإدارية بصرف النظر عن جنسهم ذكورا كانوا أم إناثا، من خلال البرامج التدريبية التي تقوم بها الجامعات الحكومية في الأردن وهذا الامر أوجد نوعاً من التشابه في وجهات نظر الاناث والذكور حول مختلف الموضوعات والقضايا المرتبطة بالتطوير الإداري للعاملين معهم في ضوء منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الخطيب (2013).

2- **متغير الرتبة الاكاديمية:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطوير أداء العاملين في مؤسسات التعليم العالي الحكومية في الأردن في ضوء منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية تبعا لمتغير الرتبة الاكاديمية والجدول (6) يبين ذلك.

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات لدرجة تطوير أداء العاملين في ضوء منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية تبعا لمتغير الرتبة الاكاديمية

المجال	الرتبة الاكاديمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
فهم وإدراك العمليات الإدارية	أستاذ	23	3.87	1.13
	أستاذ مشارك	38	3.41	0.68
	أستاذ مساعد	89	3.09	0.62
	المجموع	150	3.29	0.78
المبادرة	أستاذ	23	3.98	0.89
	أستاذ مشارك	38	3.33	0.45
	أستاذ مساعد	89	3.14	0.33
	المجموع	150	3.32	0.56
التخطيط	أستاذ	23	4.11	0.73
	أستاذ مشارك	38	3.55	0.70
	أستاذ مساعد	89	3.21	0.56
	المجموع	150	3.44	0.70
إعداد البرامج	أستاذ	23	3.93	0.87
	أستاذ مشارك	38	3.27	0.59
	أستاذ مساعد	89	3.14	0.44
	المجموع	150	3.30	0.62
التغيير	أستاذ	23	3.56	1.00
	أستاذ مشارك	38	2.97	0.36
	أستاذ مساعد	89	3.14	0.56
	المجموع	150	3.16	0.63
التطبيق	أستاذ	23	4.01	0.74
	أستاذ مشارك	38	3.09	0.76
	أستاذ مساعد	89	3.23	0.55
	المجموع	150	3.31	0.70
التقويم	أستاذ	23	3.79	0.78
	أستاذ مشارك	38	3.09	0.79
	أستاذ مساعد	89	3.26	0.56
	المجموع	150	3.30	0.69
المجموع الكلي	أستاذ	23	3.90	0.06
	أستاذ مشارك	38	3.25	0.26
	أستاذ مساعد	89	3.17	0.29
	المجموع	150	3.30	0.36

يلاحظ من الجدول(6) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، لدرجة تطوير أداء العاملين في مؤسسات التعليم العالي الحكومية في الأردن في ضوء منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية تبعا الرتبة الاكاديمية، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) قام الباحثان بتطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول الآتي:

الجدول (7)

تحليل التباين الأحادي للفروق في درجة تطوير أداء العاملين في ضوء منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية تبعا لمتغير الرتبة الاكاديمية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
فهم وإدراك العمليات الإدارية	بين المجموعات	11.918	2	5.959	11.156	0.000
	داخل المجموعات	78.518	147	0.534		
	المجموع	90.436	149			
المبادرة	بين المجموعات	12.746	2	6.373	27.162	0.000
	داخل المجموعات	34.492	147	0.235		
	المجموع	47.238	149			
التخطيط	بين المجموعات	15.182	2	7.591	19.345	0.000
	داخل المجموعات	57.685	147	0.392		
	المجموع	72.867	149			
إعداد البرامج	بين المجموعات	11.29	2	5.645	17.819	0.000
	داخل المجموعات	46.57	147	0.317		
	المجموع	57.861	149			
التغيير	بين المجموعات	5.087	2	2.543	6.938	0.001
	داخل المجموعات	53.886	147	0.367		
	المجموع	58.973	149			
التطبيق	بين المجموعات	13.684	2	6.842	16.782	0.000
	داخل المجموعات	59.932	147	0.408		
	المجموع	73.617	149			
التقويم	بين المجموعات	7.52	2	3.76	8.685	0.000
	داخل المجموعات	63.645	147	0.433		
	المجموع	71.165	149			
المجموع الكلي	بين المجموعات	9.693	2	4.846	72.241	0.000
	داخل المجموعات	9.862	147	0.067		
	المجموع	19.554	149			

يظهر من الجدول (7)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة تطوير أداء العاملين في مؤسسات التعليم العالي الحكومية في الأردن في ضوء منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية تبعا لمتغير الرتبة الاكاديمية في الدرجة الكلية للمجالات مجتمعة، والمجالات جميعها، استناداً إلي قيم (ف) المحسوبة، إذ كانت دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، ونظراً لوجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجة تطوير أداء العاملين في مؤسسات التعليم العالي الحكومية في الأردن في ضوء منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية في الدرجة الكلية للمجالات مجتمعة، والمجالات جميعها، فقد تم تطبيق اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لتحديد لصالح من كانت الفروق، والجدول (8) يبين النتائج.

الجدول (8)

اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لدرجة تطوير أداء العاملين في ضوء منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية تبعا لمتغير الرتبة الاكاديمية

المجال	الرتبة الاكاديمية	المتوسط الحسابي	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد
فهم وإدراك العمليات الإدارية			3.87	3.41	3.09
	أستاذ	3.87	-	0.46*	0.78*
	أستاذ مشارك	3.41		-	0.32
	أستاذ مساعد	3.09			-
المبادرة	الرتبة الاكاديمية	المتوسط الحسابي	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد
			3.98	3.33	3.14

	أستاذ	3.98	–	0.65*	0.84*
	أستاذ مشارك	3.33		–	0.19
	أستاذ مساعد	3.14			–
التخطيط	الرتبة الاكاديمية	المتوسط الحسابي	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد
			4.11	3.55	3.21
	أستاذ	4.11	–	0.56*	0.90*
	أستاذ مشارك	3.55		–	0.34
	أستاذ مساعد	3.21			–
إعداد البرامج	الرتبة الاكاديمية	المتوسط الحسابي	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد
			3.93	3.27	3.14
	أستاذ	3.93	–	0.66*	0.79*
	أستاذ مشارك	3.27		–	0.23
	أستاذ مساعد	3.14			–
التغيير	الرتبة الاكاديمية	المتوسط الحسابي	أستاذ	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك
			3.56	3.14	2.97
	أستاذ	3.56	–	0.42*	0.59*
	أستاذ مساعد	3.14		–	0.17
	أستاذ مشارك	2.97			–
التطبيق	الرتبة الاكاديمية	المتوسط الحسابي	أستاذ	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك
			4.01	3.23	3.09
	أستاذ	4.01	–	0.78*	0.92*
	أستاذ مساعد	3.23		–	0.14
	أستاذ مشارك	3.09			–
التقويم	الرتبة الاكاديمية	المتوسط الحسابي	أستاذ	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك
			3.79	3.26	3.09
	أستاذ	3.79	–	0.53*	0.70*
	أستاذ مساعد	3.26		–	0.17
	أستاذ مشارك	3.09			–
المجموع الكلي	الرتبة الاكاديمية	المتوسط الحسابي	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد
			3.90	3.25	3.17
	أستاذ	3.90	–	0.65*	0.73*
	أستاذ مشارك	3.25		–	0.08
	أستاذ مساعد	3.17			–

يظهر من الجدول (8) أن الفروق كانت لصالح رتبة أستاذ عند مقارنتهم مع رتبة أستاذ مشارك ورتبة أستاذ مساعد في الدرجة الكلية، وجميع المجالات. وقد يعزى ذلك إلى الأستاذ في الجامعة ونتيجة لخبراته المختلفة والدورات التدريبة التي تلقاها والابحاث العلمية التي قام بها حتى وصل الى هذه الرتبة العلمية كل ذلك مكانه وجعل لديه المقدرة على تقييم تطوير أداء العاملين في مؤسسات التعليم العالي الحكومية في الأردن في ضوء منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية أكثر من أعضاء هيئات التدريس من ذوي الرتب العلمية الاخرى. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بني عيسى (2009) التي أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى للرتبة الاكاديمية.

3-**متغير طبيعة العمل:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطوير أداء العاملين في مؤسسات التعليم العالي الحكومية في الأردن في ضوء منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية تبعا لمتغير طبيعة العمل والجدول (9) يبين ذلك.

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات لدرجة تطوير أداء العاملين في ضوء منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية تبعا لمتغير طبيعة العمل

المجال	طبيعة العمل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
فهم وإدراك العمليات الإدارية	عميد	31	3.88	1.07
	رئيس قسم	91	3.18	0.68
	مدير ادارة	28	3.00	0.00
	المجموع	150	3.29	0.78
المبادرة	عميد	31	3.95	0.83
	رئيس قسم	91	3.20	0.34
	مدير ادارة	28	3.00	0.00
	المجموع	150	3.32	0.56
التخطيط	عميد	31	3.95	0.76
	رئيس قسم	91	3.39	0.68
	مدير ادارة	28	3.00	0.00
	المجموع	150	3.44	0.70
إعداد البرامج	عميد	31	3.82	0.81
	رئيس قسم	91	3.21	0.54
	مدير ادارة	28	3.00	0.00
	المجموع	150	3.30	0.62
التغيير	عميد	31	3.57	1.00
	رئيس قسم	91	3.07	0.50
	مدير ادارة	28	3.00	0.00
	المجموع	150	3.16	0.63
التطبيق	عميد	31	4.02	0.67
	رئيس قسم	91	3.17	0.67
	مدير ادارة	28	3.00	0.00
	المجموع	150	3.31	0.70
التقويم	عميد	31	3.83	0.75
	رئيس قسم	91	3.20	0.68
	مدير ادارة	28	3.00	0.00
	المجموع	150	3.30	0.69
المجموع الكلي	عميد	31	3.86	0.08
	رئيس قسم	91	3.21	0.26
	مدير ادارة	28	3.00	0.00
	المجموع	150	3.30	0.36

يلاحظ من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، " لدرجة تطوير أداء العاملين في مؤسسات التعليم العالي الحكومية في الأردن في ضوء منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية تبعا طبيعة العمل، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) قام الباحثان بتطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول الآتي:

الجدول (10)

تحليل التباين الأحادي للفروق في درجة تطوير أداء العاملين في ضوء منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية تبعا لمتغير طبيعة العمل

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
فهم وإدراك العمليات الإدارية	بين المجموعات	14.296	2	7.148	13.801	0.000
	داخل المجموعات	76.139	147	0.518		
	المجموع	90.436	149			
المبادرة	بين المجموعات	16.374	2	8.187	38.994	0.000
	داخل المجموعات	30.864	147	0.21		
	المجموع	47.238	149			
التخطيط	بين المجموعات	13.779	2	6.89	17.14	0.000
	داخل المجموعات	59.087	147	0.402		
	المجموع	72.867	149			
إعداد البرامج	بين المجموعات	11.588	2	5.794	18.407	0.000
	داخل المجموعات	46.272	147	0.315		
	المجموع	57.861	149			
التغيير	بين المجموعات	6.753	2	3.376	9.504	0.000
	داخل المجموعات	52.22	147	0.355		
	المجموع	58.973	149			
التطبيق	بين المجموعات	20.098	2	10.049	27.601	0.000
	داخل المجموعات	53.519	147	0.364		
	المجموع	73.617	149			
التقويم	بين المجموعات	12.254	2	6.127	15.288	0.000
	داخل المجموعات	58.911	147	0.401		
	المجموع	71.165	149			
المجموع الكلي	بين المجموعات	13.122	2	6.561	149.942	0.000
	داخل المجموعات	6.432	147	0.044		
	المجموع	19.554	149			

يظهر من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة تطوير أداء العاملين في مؤسسات التعليم العالي الحكومية في الأردن في ضوء منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية تبعا لمتغير طبيعة العمل في الدرجة الكلية للمجالات مجتمعة، والمجالات جميعها، استناداً إلي قيم (ف) المحسوبة، إذ كانت دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، ونظراً لوجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجة تطوير أداء العاملين في مؤسسات التعليم العالي الحكومية في الأردن في ضوء منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية في الدرجة الكلية للمجالات مجتمعة، والمجالات جميعها، فقد تم تطبيق اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لتحديد لصالح من كانت الفروق، والجدول (11) يبين النتائج.

الجدول (11)

اختبار شيفيه للمقارنات البعدية متوسطات درجة تطوير أداء العاملين في ضوء منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية تبعا لمتغير طبيعة العمل

المجال	طبيعة العمل	المتوسط الحسابي	عميد	رئيس قسم	مدير ادارة
فهم وإدراك العمليات الإدارية			3.88	3.18	3.00
	عميد	3.88	–	0.70*	0.88*
	رئيس قسم	3.18		–	0.18
	مدير ادارة	3.00			–
المبادرة	طبيعة العمل	المتوسط الحسابي	عميد	رئيس قسم	مدير ادارة
			3.95	3.20	3.00
	عميد	3.95	–	0.75*	0.95*
	رئيس قسم	3.20		–	0.20
	مدير ادارة	3.00			–
التخطيط	طبيعة العمل	المتوسط الحسابي	عميد	رئيس قسم	مدير ادارة
			3.95	3.39	3.00
	عميد	3.95	–	0.56*	0.95*
	رئيس قسم	3.39		–	0.39
	مدير ادارة	3.00			–
إعداد البرامج	طبيعة العمل	المتوسط الحسابي	عميد	رئيس قسم	مدير ادارة
			3.82	3.21	3.00
	عميد	3.82	–	0.61*	0.82*
	رئيس قسم	3.21		–	0.21
	مدير ادارة	3.00			–
التغيير	طبيعة العمل	المتوسط الحسابي	عميد	رئيس قسم	مدير ادارة
			3.57	3.07	3.00
	عميد	3.57	–	0.50*	0.57*
	رئيس قسم	3.07		–	0.00
	مدير ادارة	3.00			–
التطبيق	طبيعة العمل	المتوسط الحسابي	عميد	رئيس قسم	مدير ادارة
			4.02	3.17	3.00
	عميد	4.02	–	0.85*	1.02*
	رئيس قسم	3.17		–	0.17
	مدير ادارة	3.00			–
التقويم	طبيعة العمل	المتوسط الحسابي	عميد	رئيس قسم	مدير ادارة
			3.83	3.20	3.00
	عميد	3.83	–	0.63*	0.83*
	رئيس قسم	3.20		–	0.20
	مدير ادارة	3.00			–
المجموع الكلي	طبيعة العمل	المتوسط الحسابي	عميد	رئيس قسم	مدير ادارة
			3.86	3.21	3.00
	عميد	3.86	–	0.65*	0.86*
	رئيس قسم	3.21		–	0.21
	مدير ادارة	3.00			–

يظهر من الجدول (11) أن الفروق كانت لصالح عميد عند مقارنته مع رئيس قسم ومدير ادارة في الدرجة الكلية، وجميع المجالات. وقد يعزى ذلك إلى أن بيئة العمل بالنسبة للعمداء يتم فيها الحرص على توحيد تلك الرؤية من خلال ادخال العمداء في دورات تدريبية ذات محتوى موحد بهدف تشكيل رؤية موحدة حيال مختلف القضايا التي تواجه اولئك العمداء في الجامعات، خاصة وأنهم أقرب لاصحاب القرار في الجامعة من رؤوساء الاقسام ومديري الادارت والمعاهد والمراكز العلمية المختلفة كون العمداء اعضاء في مجالس الجامعة المختلفة.

4-**متغير سنوات الخبرة:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطوير أداء العاملين في مؤسسات التعليم العالي الحكومية في الأردن في ضوء منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية تبعا لمتغير سنوات الخبرة والجدول (12) يبين ذلك.

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات لدرجة تطوير أداء العاملين في مؤسسات التعليم العالي الحكومية في الأردن في ضوء منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية تبعا لمتغير سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
فهم وإدراك العمليات الإدارية	من 10 سنوات فأكثر	63	3.78	0.97
	من 5سنوات – أقل من 10 سنوات	54	2.89	0.32
	من سنة إلى أقل من 5 سنوات	33	3.00	0.00
	المجموع	150	3.29	0.78
المبادرة	من 10 سنوات فأكثر	63	3.72	0.68
	من 5سنوات – أقل من 10 سنوات	54	3.04	0.14
	من سنة إلى أقل من 5 سنوات	33	3.00	0.00
	المجموع	150	3.32	0.56
التخطيط	من 10 سنوات فأكثر	63	3.91	0.78
	من 5سنوات – أقل من 10 سنوات	54	3.15	0.44
	من سنة إلى أقل من 5 سنوات	33	3.00	0.00
	المجموع	150	3.44	0.70
إعداد البرامج	من 10 سنوات فأكثر	63	3.68	0.80
	من 5سنوات – أقل من 10 سنوات	54	3.03	0.21
	من سنة إلى أقل من 5 سنوات	33	3.00	0.00
	المجموع	150	3.30	0.62
التغيير	من 10 سنوات فأكثر	63	3.37	0.93
	من 5سنوات – أقل من 10 سنوات	54	3.02	0.12
	من سنة إلى أقل من 5 سنوات	33	3.00	0.00
	المجموع	150	3.16	0.63
التطبيق	من 10 سنوات فأكثر	63	3.74	0.93
	من 5سنوات – أقل من 10 سنوات	54	3.01	0.04
	من سنة إلى أقل من 5 سنوات	33	3.00	0.00
	المجموع	150	3.31	0.70
التقويم	من 10 سنوات فأكثر	63	3.62	0.94
	من 5سنوات – أقل من 10 سنوات	54	3.09	0.29
	من سنة إلى أقل من 5 سنوات	33	3.00	0.00
	المجموع	150	3.30	0.69
المجموع الكلي	من 10 سنوات فأكثر	63	3.69	0.21
	من 5سنوات – أقل من 10 سنوات	54	3.04	0.10
	من سنة إلى أقل من 5 سنوات	33	3.00	0.00
	المجموع	150	3.30	0.36

يلاحظ من الجدول (12) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، لدرجة تطوير أداء العاملين في مؤسسات التعليم العالي الحكومية في الأردن في ضوء منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية تبعا لمتغير سنوات الخبرة، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) قام الباحثان بتطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول الآتي:

الجدول (13)

تحليل التباين الأحادي للفروق في درجة تطوير أداء العاملين في ضوء منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية تبعا لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
فهم وإدراك العمليات الإدارية	بين المجموعات	26.475	2	13.237	30.423	0.000
	داخل المجموعات	63.961	147	0.435		
	المجموع	90.436	149			
المبادرة	بين المجموعات	17.485	2	8.742	43.191	0.000
	داخل المجموعات	29.754	147	0.202		
	المجموع	47.238	149			
التخطيط	بين المجموعات	24.506	2	12.253	37.244	0.000
	داخل المجموعات	48.361	147	0.329		
	المجموع	72.867	149			
البرامج إعداد	بين المجموعات	15.864	2	7.932	27.764	0.000
	داخل المجموعات	41.997	147	0.286		
	المجموع	57.861	149			
التغيير	بين المجموعات	4.663	2	2.331	6.31	0.002
	داخل المجموعات	54.31	147	0.369		
	المجموع	58.973	149			
التطبيق	بين المجموعات	19.524	2	9.762	26.528	0.000
	داخل المجموعات	54.093	147	0.368		
	المجموع	73.617	149			
التقويم	بين المجموعات	11.863	2	5.931	14.703	0.000
	داخل المجموعات	59.302	147	0.403		
	المجموع	71.165	149			
المجموع الكلي	بين المجموعات	16.351	2	8.176	375.254	0.000
	داخل المجموعات	3.203	147	0.022		
	المجموع	19.554	149			

يظهر من الجدول (13)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة تطوير أداء العاملين في مؤسسات التعليم العالي الحكومية في الأردن في ضوء منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية تبعا لمتغير سنوات الخبرة في الدرجة الكلية للمجالات مجتمعة، والمجالات جميعها ، استناداً إلي قيم (ف) المحسوبة ، إذ كانت دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) ، ونظراً لوجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجة تطوير أداء العاملين في مؤسسات التعليم العالي الحكومية في الأردن في ضوء منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية في الدرجة الكلية للمجالات مجتمعة، والمجالات جميعها، فقد تم تطبيق اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لتحديد لصالح من كانت الفروق، والجدول (14) يبين النتائج.

الجدول (14)

اختبار شيفيه للمقارنات البعدية متوسطات درجة تطوير أداء العاملين في ضوء منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية

المجال	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	10سنوات فأكثر	1-أقل من 5	من 5- أقل من 10
فهم وإدراك العمليات الإدارية			3.78	3.00	2.89
	من 10 سنوات فأكثر	3.78	-	0.78*	1.09*
	من سنة إلى أقل من 5 سنوات	3.00		-	0.11
	من5 سنوات - أقل من 10 سنوات	2.89			-
المبادرة	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	10سنوات فأكثر	من 5- أقل من 10	1-أقل من 5
			3.72	3.04	3.00
	10سنوات فأكثر	3.72	-	0.68*	0.72*
	من 5سنوات - أقل من 10 سنوات	3.04		-	0.04
	من سنة إلى أقل من 5 سنوات	3.00			-
التخطيط	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	10سنوات فأكثر	من 5- أقل من 10	1-أقل من 5
			3.91	3.15	3.00
	10سنوات فأكثر	3.91	-	0.76*	0.91*
	من 5سنوات - أقل من 10 سنوات	3.15		-	0.15
	من سنة إلى أقل من 5 سنوات	3.00			-
إعداد البرامج	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	10سنوات فأكثر	من 5- أقل من 10	1-أقل من 5
			3.68	3.03	3.00
	10سنوات فأكثر	3.68	-	0.65*	0.68*
	من 5سنوات - أقل من 10 سنوات	3.03		-	0.03
	من سنة إلى أقل من 5 سنوات	3.00			-
التغيير	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	10سنوات فأكثر	من 5- أقل من 10	1-أقل من 5
			3.37	3.02	3.00
	10سنوات فأكثر	3.37	-	0.35*	0.37*
	من 5سنوات - أقل من 10 سنوات	3.02		-	0.02
	من سنة إلى أقل من 5 سنوات	3.00			-
التطبيق	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	10سنوات فأكثر	من 5- أقل من 10	1-أقل من 5
			3.74	3.01	3.00
	10سنوات فأكثر	3.74	-	0.73*	0.74*
	من 5سنوات - أقل من 10 سنوات	3.01		-	0.01
	من سنة إلى أقل من 5 سنوات	3.00			-
التقويم	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	10سنوات فأكثر	من 5- أقل من 10	1-أقل من 5
			3.62	3.09	3.00
	10سنوات فأكثر	3.62	-	0.53*	0.62*
	من 5سنوات - أقل من 10 سنوات	3.09		-	0.09
	من سنة إلى أقل من 5 سنوات	3.00			-
المجموع الكلي	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	10سنوات فأكثر	من 5- أقل من 10	1-أقل من 5
			3.69	3.04	3.00
	10سنوات فأكثر	3.69	-	0.65*	0.69*
	من 5سنوات - أقل من 10 سنوات	3.04		-	0.04
	من سنة إلى أقل من 5 سنوات	3.00			-

يظهر من الجدول (14) أن الفروق كانت لصالح اصحاب الخبرة من 10سنوات فأكثر، عند مقارنتهم مع من خبرتهم من 5سنوات - أقل من 10 سنوات، ومن سنة الى أقل من 5 سنوات في الدرجة الكلية وجميع المجالات، وقد يعزى ذلك الى أن اصحاب الخبرة

الطويلة من 10 سنوات فاكثر قد اكتسبوا معرفة اشمل واعمق لبعض جوانب التطوير والياته من اصحاب الخبرات المتوسطة او القليلة، وقد تكون تلك الخبرة جاءت من عدد الدورات التدريبية التي التحقوا بها، خاصة وأن الدورات التدريبية المتقدمة يتم الحاق الموظفين القدامى بها وتكون الاولوية في الاغلب لهم وهذا اكسبهم المقدرة على الحكم على تطوير أداء العاملين في مؤسسات التعليم العالي الحكومية في الأردن في ضوء منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية اكثر من غيرهم من الموظفين. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الخطيب (2013) وتختلف مع نتيجة دراسة بني عيسى (2009) التي أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى لسنوات الخبرة.

التوصيات: في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بالآتي:

- عقد دورات تدريبية لاعضاء الهيئات التدريسية الاداريين في الجامعات الحكومية في الأردن في مجال إعادة هندسة العمليات الإدارية من حيث مفاهيمها وعملياتها.
- اهتمام الجامعات الحكومية بإعادة هندسة العمليات الإدارية في عمادات الكليات والاقسام التابعة لها.
- القيام بدراسات مسحية للتعرف على المعيقات التي تواجه تطبيق إعادة هندسة العمليات الإدارية في مختلف عمادات الكليات والاقسام والادارات والمعاهد والمراكز العلمية التابعة للجامعات الحكومية.
- ضرورة أن تعمل الجامعات الحكومية على نشر ثقافة التغيير والتطوير لدى موظفيها من أعضاء هيئات التدريس.

المراجع العربية:

1. اسكندر، كمال يوسف، وغزاوي، محمد ذبيان (1994) *مقدمة في التكنولوجيا التعليمية*. الكويت, مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع
2. بني عيسى، هيثم (2009) *مدى إمكانية تطبيق عمداء كليات التربية في الجامعات الأردنية لعملية الهندرة الإدارية ومعيقات تطبيقها من وجهة نظر العمداء ورؤساء الاقسام*, أطروحة دكتوراه غير منشورة, جامعة اليرموك, إربد, الأردن.
3. حسن، راوية محمد (2003) *إدارة الموارد البشرية (رؤية مستقبلية)*، دار الجامعة، الاسكندرية: مصر.
4. حسين، سلامة عبدالعظيم. (2006). *الادارة المدرسية والصفية المتميزة*، (ط 1) دار الفكر: عمان.
5. الخطيب، نور سعد (2013) *درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات الجامعة المستنصرية في العراق لأسلوب إعادة هندسة العمليات الإدارية وعلاقتها بدرجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في لتكنولوجيا التعليم من وجهة نظرهم*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الاوسط، عمان: الأردن.
6. الدجني، إياد، وكنعان،أحمد، والفرا، ماجد (2013) *أنموذج مقترح لإعادة هندسة العمليات الإدارية وحوسبتها في مؤسسات التعليم العالي: الجامعة الاسلامية – دراسة حالة*، مجلة جامعة دمشق، المجلد (29)، العدد الأول، ص 317-355.
7. الصباغ, عماد, (2002) *إدارة المعرفة ودورها في إرساء أسس مجتمع المعلومات العربي*. المجلة العربية للمعلومات, 23 (2) 37- 55.
8. الطنيجي, سالم زايد (2008). *أنموذج مقترح لتطوير أداء العاملين في وزارة التعلبم العالي والبحث العلمي في دولة الإمارات العربية في ضوء منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية*, أطروحة دكتوراه غير منشورة, جامعة عمان العربية, عمان, الأردن.
9. عبد الحفيظ، أحمد بن صالح (2003). *المرجع العملي لتطبيق منهج الهندرة*، (ط1)، عمان: دار وائل.
10. قاسم, اسماعيل (2009). *تحسين جودة الخدمة في الجامعات الفلسطينية عبر إعادة هندسة العمليات الإدارية الهندرة دراسة حالة, الجامعة الإسلامية – غزة*, رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية – غزة، فلسطين.
11. 11-القرشي،مسعود خضر، والثبيتي، جويبر ماطر(2001) *أساليب عادة بناء التعليم في الدراسات العليا في جامعات المملكة العربية السعودية، ندوة الدراسات العليا بالجامعات السعودية.. توجهات مستقبلية*، جامعة الملك عبدالعزيز: جدة.
12. 12-الكريمين،هاني احمد (2006). *تطوير إنموذج لهندسة القرار التربوي في وزارة التربية والتعليم في مستوى الإدارة العليا في الأردن*، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان.
13. 13- وطفة, *علي* (2005). *التربية وتحديات العولمة*, المعرفة (503). السنة 44 جمادي الاخرة 1426 , 66 – 78.

المراجع الأجنبية:

1. Adamik, Robert J., (2003).*The practice and theory of multilayer feedback evaluations in public sector management, University of La Verne*, DAI-A 63/12, p. 4377
2. Ahadi, H.R.(2004). *An Examination of the Role of Organization Enables in Business Process Reengineering and the Impact of Information Technology*, Information Resources

Management Journal, Vol. 17, No.4, pp.110-118.

3. Ahmad, Hartini Francis, Arthur Zairi,, Mohamed .(2007) *Business process reengineering: critical success factors in higher education* Business Process Management Journal. Bradford:. Vol. 13, Iss. 3; pg. 451
4. Attaran, M. (2004). *Exploring the Relationship between Information Technology and Business Process Reengineering*, Information and Management Journal, Vol. 41, No.5, pp.585-597.
5. Basu, Suvojit Choton. (2000)*An empirical framework for transforming global organizations through business process reengineering*, The University of Memphis, 2000, DAI-A 61/08, p. 3246.
6. Bujoreanu, Iulian,(2005)*Redesigning the organization with information systems, Royal Military College of Canada (Canada),* MAI 45/01
7. Davenport, T. H. (1993). *Process Innovation: Reengineering Work through Information Technology*, Boston: Havard Business School Press.
8. Ewell, Paul L., (2004) *the relationship between organizational culture and perceived business process reengineering outcomes: An empirical study*, Nova Southeastern University, DAI-A 65/10, p. 3899.
9. Hammer, M. & Champy, J. (1993). *Reengineering the Corporation–A Manifests for Business Revolution*, New York: Harper Collins Books.
10. Harrington,B. & Mcloughlin,K. & Riddel.D.(1997).*BusinessProcessReengineering in the Public Sector: A case Study of the Contributions Agency ,New Technology*, Work and Employment Journal,Vol. 13, No.1, pp.43-50.
11. Motwani, J. & Kumar, A. & Jiang.J.(1998). *BusinessProcess Reengineering, A theoretical Framework and an Integrated Model*, International Journal of Operations & Production Management, Vol. 18, No.9/10, pp.964-977.
12. Olalla, M.F.(1999). *Information Technology in Business Process Reengineering," Research Presented at Forty-Seventh International Atlantic* Economic Conference in Vienna, Austria, March 16-23,
13. Pereira, Z.L. & Aspinmall, E. (1997). *Total Quality Management Versus Business Process Re-engineering,* Total Quality Management Journal, Vol. 8, pp.34-40.
14. Tennat, C. (2005). *The Application of Business Process Reengineering in the UK*, TQM Magazine, Vol. 17, No.6, pp.537-545.
15. Whitman, M.E. & Gibson, M.L. (1997).*Factors Affecting the Use of Information Technology in Business Process Re-engineering*, Information Resources Management Journal, Vol. 10, pp.5-16.
16. William, J.K. & James.T.C. & Guha.S.(1996). *Information Architectural Design in Business ProcessReengineering*, Journal of Information Technology, Vol. 11, No.1, pp.27-37.
17. Yeomans, M.S. & Beckett.J.L.(1996). *Achieving Breakthrough Improvement through Business Process Reengineering*, Armed Focus Comptroller Journal, Vol. 14, No.1, pp.5-13.

إستراتيجية الجامعات الجزائرية في تحسين ترتيبها ضمن تصنيف (Webometrics)

أ.الطاهر ميمون
أستاذ مساعد/ كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير
جامعة المسيلة، الجزائر
tahar.mimoune@gmail.com

الملخص:

أصبحت ظاهرة التصنيفات الأكاديمية العالمية للجامعات في الآونة الأخيرة، إحدى وسائل تقويم مؤسسات التعليم العالي التي تهدف إلى خدمة أغرض كثيرة، منها تلبية رغبات المهتمين وطلاب العلم بالحصول على معلومات دقيقة لمعرفة مكانة وتصنيف مؤسسات التعليم العالي، وتحفيز المنافسة فيما بينها، وتوفير بعض الأسس المنطقية لتخصيص ميزانياتها، والمساعدة على التفريق بين المؤسسات والبرامج الأكاديمية لتخصصات المختلفة، بالإضافة إلى المساهمة في تعريف "نوعية" مؤسسات التعليم العالي في بلد معين على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي، وكذلك المساهمة في استكمال العمل الذي يجرى في سياق تقييم الجودة وحسن الأداء بما يرقى بالمؤسسات إلى الاعتماد من قبل هيئات الاعتماد الوطنية والمستقلة. ومع الجدل المحتدم حول جدوى هذه التصنيفات ومصداقيتها، فإنها صارت جزء من إطار المساءلة الوطنية وعمليات ضمان الجودة في أي دولة.

نظرا لهذا التوجه، هدفت هذه المداخلة إلى التعرف على أهم التصنيفات العالمية لأفضل الجامعات، خاصة تصنيف (Webometrics)، واستعراض الأسس و المعايير التي تقوم عليها هذه التصنيف، إضافة إلى تتبع أبرز الانتقادات الموجهة إليه. ثم استقصاء أوضاع الجامعات الجزائرية ضمن هذا التصنيف، ومدى صلاحيته لجعله معيارا لتقويم التعليم العالي في الجزائر، والاستراتيجية المتبعة لتحسين ترتيب الجامعات الجزائرية.

الكلمات المفتاحية: *التصنيف الأكاديمي، تصنيف ويبومتريكس، معايير التصنيف، الجامعات الجزائرية، إستراتيجية تحسين الترتيب.*

مقدمة

رغم الجدل المحتدم حول قضية تقييم الجامعات وتصنيفها أكاديميا على المستوى العالمي، من حيث جودة مخرجاتها العلمية والتعليمية، والجدوى منها ومصداقيتها، فإنها صارت اليوم تحظى كل سنة باهتمام الأكاديميين والسياسيين على السواء. ولم يعد هذا الاهتمام محصورا على البلدان التي تحتضن أعرق الجامعات وأجودها، أو ما يسمى "جامعات النخبة العالمية" (World Class Universities) فقط[1]، بل امتد أيضا إلى بعض البلدان النامية، بما في ذلك الجزائر.

وقد دفع الإعلان عن هذه التصنيفات العديد من جامعات العالم ومنها الجامعات الجزائرية إلى وضع سياسات استراتيجية لتأهيل نفسها أكاديميا، وتحفيز باحثيها للرفع من مستوى المخرجات العلمية والتعليمية وجودتها، قصد الولوج إلى الجداول الدورية (League Tables) لهذه التصنيفات، وتحسين مراكزها فيها.

الإشكالية

تعد ظاهرة التصنيفات الأكاديمية للجامعات في مجملها مثيرة للجدل، خاصة للجامعات الجزائرية، فمع إعلان نتائج أي تصنيف عالمي ما، تحدث ضجة إعلامية بسبب المراتب المتأخرة جدا للجامعات الجزائرية في هذه التصنيفات، وغيابها شبه التام عن قائمة أفضل الجامعات في العالم، وهو ما لا يعكس سياسات الإصلاح الشاملة والعميقة التي شرعت فيها الوزارة الوصية، وحجم الإنفاق الكبير على القطاع.

لذلك فإن هذه الورقة تهدف الإجابة على السؤال الرئيسي التالي: **ما هي الاستراتيجية المتبعة من طرف الجامعات الجزائرية من أجل تحسين ترتيبها العالمي ضمن تصنيف (Webometrics)؟**

في ضوء هذه الإشكالية يمكن طرح الأسئلة التالية:

- ما المقصود بالتصنيفات الأكاديمية؟ و في ما تتمثل أهميتها؟
- ما هي أهم التصنيفات العالمية للجامعات؟ و ما المعايير التي تعتمد عليها؟
- لماذا تحتل الجامعات الجزائرية مراتب متأخرة في هذه التصنيفات؟
- لماذا اختارت الجامعات الجزائر معايير تصنيف (Webometrics)، لتحسين مراتبها العالمية؟

الأهمية

أصبحت التصنيفات الأكاديمية للجامعات مرجعا مهما للطلبة والمنظمات التي تهتم بمخرجات البحث العلمي، إذ أنها تخدم أغراضا عديدة، منها توفير معلومات ميسرة، تساهم في إعطاء صورة تقريبية لمستوى الجامعة وجودة مخرجاتها العلمية والتعليمية، وتطورها مقارنة مع نظيراتها، كما تمثل محفزا لرفع مستوى التنافسية العلمية فيما بينها. ونظرا لما تسجله الجامعات الجزائرية من غياب عن الساحة العالمية حسب هذه التصنيفات، وجب الكشف عن أهم الأسباب التي أدت إلى هذا الغياب، والاستراتيجات المتبعة من طرف الجامعات الجزائرية، قصد الولوج إلى الجداول الدورية (League Tables) لهذه التصنيفات، و تحسين مراكزها فيها.

الأهداف

تهدف هذه الورقة إلى:

- التعرف على المؤسسات والنظم التي تقوم بتصنيف الجامعات عالميا، مع التركيز على تصنيف (Webometrics)؛
- تحديد أهم أسباب غياب الجامعات الجزائرية عن هذه التصنيفات؛
- إبراز مكانة الجامعات الجزائرية ضمن تصنيف (Webometrics)؛
- عرض استراتيجية الجامعات الجزائرية لتحسين تصنيفها تصنيف (Webometrics).

المنهج

نظرا لطبيعة هذا البحث، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في هذه الورقة، بهدف وصف ظاهرة التصنيفات الأكاديمية للجامعات، وتحليل وتفسير سبب تأخر الجامعات الجزائرية عن هذه التصنيفات، وإبراز أهم الأسباب التي أدت بالجامعات الجزائرية إلى الاعتماد على تصنيف (Webometrics)، ومدى تطور ترتيب الجامعات الجزائرية على مستوى هذا التصنيف بعد اتباع إستراتيجية المديرية العامة للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي لتحسين ترتيب الجامعات الجزائرية.

أولا- الإطار المفاهيمي للتصنيفات الأكاديمية للجامعات

يتساءل الكثيرون عن التصنيفات الأكاديمية للجامعات، ما معناها وما هي المؤشرات والمعايير التي تقوم عليها، وما هي التصنيفات العالمية الأكثر تأثيرا على مستوى العالم؟

لذلك سيتم التطرق إلى كل ذلك في هذا الجزء من الورقة.

1- تعريف التصنيفات الأكاديمية للجامعات

يعرف التصنيف علميا بأنه أسلوب لتنظيم مجموعة محددة من الأشياء التي قُوِّمت من خلال معايير مختلفة، مما يوفر وضعا أكثر شمولية للأشياء، ويجعل تنظيمها من الأفضل إلى الأسوأ مهمة أكثر سهولة[2].

ويعرف التصنيف الأكاديمي للجامعات بأنه طريقة لجمع المعلومات لتقويم الجامعات والبرامج والبحث والنشاطات العلمية، لتوفير التوجيه لجماعات مستهدفة محددة، مثل الطلبة الذين أنهوا دراستهم المدرسية ويريدون الالتحاق بالجامعة، أو الطلبة الذين يريدون تغيير تخصصاتهم أو جامعاتهم، أو أعضاء من طاقم إدارة القسم أو الجامعة الذين يريدون معرفة نقاط قوّتهم و ضعفهم حتى يبقوا في وضع تنافسي[3].

كما يعرف بأنه قوائم تجمع مؤسسات جامعية مرتبة بشكل نسبي، وفقا لمجموعة من المؤشرات في ترتيب تنازلي، تعرض عادة في جداول دورية[4].

ويعرف أيضا بصورة مبسطة بأنه محاولة للمقارنة بين الجامعات في دول العالم المختلفة، لإظهار التفوق النسبي لبعضها على الآخر، وذلك عن طريق مؤشرات معينة تقوم باختيارها الجهة المصنفة[5].

إذن فالتصنيف الأكاديمي للجامعات هو عبارة عن قوائم مرتبة على أساس مزيج من معايير وعوامل محددة قابلة للقياس، توزع الأوزان بينها حسب أهميتها من وجهة نظر الجهة المصنفة.

2- بدايات التصنيفات الأكاديمية للجامعات

ظهر مصطلح تصنيف الجامعات بعد الازدياد الكبير في مؤسسات التعليم العالي على مستوى العالم؛ فالحاجة إلى التصنيف قضية تنظيمية أوجدتها الكبيرة و التوسع الكمي غير المسبوق في التعليم العالي، مما استوجب تصنيف مؤسساته و ترتيبها، حيث إنه، وقبل ظهور هذا النوع من الأدبيات لم تكن الجامعات تقيم من جهات خارجية، يمكن الاعتماد عليها من أصحاب المصلحة المعنيين، بل كانت تبرز بفضل قوتها العلمية والإدارية، وتشتهر من خلال تصورات وخبرات وتجارب الناس معها، والذي كان يؤدي إلى ترتيب تقليدي لدى المعنيين بأفضلية تلك الجامعات[6].

وكانت بدايات ظهور أول تصنيف أكاديمي للجامعات في أواخر القرن التاسع عشر، عندما نشر الإنجليزي (Alick aclean) دراسة بعنوان "من أين نحصل على أفضل رجالنا" (Where We Get Our Best Men)، والتي ركزت على خصائص الشخصيات البارزة في ذلك الزمان، من ضمنها العائلة ومكان الولادة والجامعة التي ارتادوها، ونشر على ظهر الكتاب تصنيفا للجامعات بناء على عدد خريجيها من هذه الشخصيات البارزة، ثم تطورت بعد ذلك منهجية تصنيف الجامعات، لا سيما في الولايات المتحدة الأمركية[7]، عندما بدأت مجلة (News and World Report) في عام 1983 في نشر قائمة لتقويم مؤسسات التعليم العالي الأمريكية،

ولقي التصنيف إقبالا كبيرا من الإعلام والجمهور. وفي عام 2003 أقدمت جامعة (Shanghai Jiao Tong) الصينية على إصدار أول تصنيف عالمي للجامعات يسمى تصنيف "ARWU"[8]، ودفع الإقبال الإعلامي الكبير الذي حظي به، مؤسسات أخرى إلى إصدار تصنيفات عالمية مشابهة. ففي عام 2004 ظهر في بريطانيا تصنيف (Times Higher Education) بالتعاون مع مؤسسة (QS) الكائنة في لندن (ثم انفصلتا في عام 2009 لتصدر كل منهما تصنيفا منفصلا لجامعات العالم)، وفي نفس العام ظهر تصنيف (Webometrics) الذي يقيس أداء صفحات الإنترنت التابعة للجامعات، من حيث شهرتها على الشبكة العنكبوتية، ومدى تمثيلها للنشاط الأكاديمي للجامعة[9].

3- أهمية التصنيفات الأكاديمية للجامعات

تسعى الجامعات في الوقت الحالي إلى تحقيق مزيد من التميز وتنمية الدورين الأكاديمي والبحثي، والاستمرار في اتباع أساليب أكثر جدة و تطورا لتحسين مستوى المخرجات والوصول إلى معايير الجودة العالمية، وتعزيز قدرة الخريجين على المساهمة في النهوض بالمجتمع، و قدرة الأساتذة على الابتكار والإبداع والبحث والتطوير، وزيادة إمكانات البحث العلمي والتقني وتطويعه لمقتضيات مسيرة التنمية. وهو ما تكشف عنه التصنيفات العالمية للجامعات.

وتظهر أهمية التصنيف الأكاديمي للجامعات في ما يلي[10]:

- يعد مؤشرا على جودة المخرجات التعليمية للجامعات، ومدى مساهمتها في الجوانب التي تستهدفها الدول والحكومات، ومدى تحقيق الأهداف التي أنشئت من أجلها.
- يعتبر مقياسا لتطور التعليم في مختلف الدول، و بالتالي فهو بمثابة دليل لصناع السياسات ومتخذي القرار لقراءة واقع الجامعات والمؤسسات التعليمية على المستوى المحلي أو الإقليمي أو الدولي.
- يعزز المنافسة الدولية في التعليم العالي.
- يساهم بشكل كبير في خلق بيئة تعليمية جاذبة ومتعددة الثقافات و الاتجاهات نحو التعاون والتنافس بين الجامعات؛
- يعد محطة لتحسين وتعزيز نقاط القوة والقضاء على نقاط الضعف في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي.
- يكشف عن مستوى المساهمة في البحث العلمي، إذ أن مكانة الجامعة عالميا يعتمد على ما تقوم به من نشر أبحاث جديدة، وذات جودة عالية، وبالتالي فهو يزيد من تنافسية الجامعات في نشر المزيد من البحوث العلمية والاهتمام بجودتها، مما ينعكس على الارتقاء بالأدوار المنوطة بها؛
- يؤثر في اختيار الطلبة لمؤسسات التعليم العالي، ويفتح الأبواب للوصول إلى أفضل الفرص في الحصول على الجامعات و المؤسسات التعليمية الأفضل و المناسبة.

4- أنواع التصنيفات الأكاديمية للجامعات

تتقسم التصنيفات الأكاديمية للجامعات إلى ثلاثة أنواع، وهي[11]:

أ- التصنيفات الشاملة: تعتبر هذه التصنيفات أكثر أنواع التصنيفات شيوعا، وتستخدم في الولايات المتحدة الأمريكية و بولندا و غيرها. وتقوم هذه التصنيفات على إعطاء علامة واحدة كلية للجامعة، وتشمل هذا التصنيفات الجامعة برمتها، حيث تجمع مؤشرات مختلفة وتخضع لعملية حسابية و تطبيق الأوزان...إلخ، ومن ثم تستخرج النتيجة الكلية للمؤسسة المعنية.

ب- التصنيفات الجزئية: يستخدم هذا النوع في ألمانيا وصحيفة Business week و صحيفة Financial Times البريطانيتين. وتجري هذه التصنيفات حسب الموضوع أو البرنامج أو فرع المعرفة، حيث تصنف الجامعات وفق البرامج أو الموضوعات المحددة التي تطرحها، ويمكن لهذا النوع من التصنيفات أن يغطي مستويات مختلفة للتعليم العالي من الدرجة الجامعية الأولى إلى الدراسات العليا والبرامج المهنية وبرامج أخرى أيضا.

ج- التصنيفات المنوعة: يشمل هذا النوع جميع الأنواع المتبعة للتصنيفات التي توجد اختلافات كبيرة بينها، ويصعب تصنيفها على نحو مستقل، ومن الأمثلة الجيدة على ذلك، النوع الذي يستخدم في اليابان من قبل Recruit Ltd، حيث تصنف المؤسسات الجامعية حسب ردودها على مسح مؤلف من ثماني وثمانين سؤالا، فالسؤال الأول يتبعه ترتيب للجامعات بناء على إجابتها عليه، و هكذا السؤال الثاني يتبعه ترتيب آخر...إلخ. و من الأنواع الأخرى، استخدام النوع الشمولي الجزئي في التصنيف.

5- أهم مؤسسات التصنيف الأكاديمي للجامعات

توجد عدة مؤسسات و منظمات حول العالم تقوم بتصنيف جامعات العالم محليا أو إقليميا أو عالميا، وتتباين تصنيفات هذه المؤسسات وفقا لأهدافها أو شمولية معاييرها أو محدوديتها وسمعتها العالمية. و من أهم هذه التصنيفات نجد:

أ- التصنيف الأكاديمي لجامعات العالم

هو تصنيف صيني أطلق لأول مرة في جوان 2003 من خلال مشروع مشترك ما بين مركز الجامعات العالمية (Center for World Class Universities) ومعهد التعليم العالي التابع لجامعة (Shanghai Jiao Tong)، يرمز له بالرمز (ARWU)، وابتداء من العام 2009 أصبح هذا التصنيف تابعا لمركز تصنيف شنغهاي للاستشارات (Shanghai Ranking Consulting)[12].

ويعد هذا التصنيف من أكثر التصنيفات العالمية تأثيرا وأهمية، حيث كان سببا في إثارة جدل واسع في الأوساط الأكاديمية والحكومية في بعض الدول كفرنسا، الأمر الذي أدى إلى تعديل القوانين الجامعية فيها، وإعطاء مزيدا من الاستقلالية الذاتية[13].

يقوم هذا التصنيف بنشر لائحة لأحسن 500 جامعة في العالم، ويتم إعداد هذا اللائحة اعتمادا على معايير موضوعية وبشكل مستقل، من قبل فريق تابع للمعهد لغايات أكاديمية دون أي دعم مالي خارج مصادر المعهد ودون غرض تجاري. ويتمثل الهدف الأساسي لهذا التصنيف في تحديد مركز الجامعات الصينية، قصد العمل على تضييق الفجوة بينها وبين ما يسمى "جامعات النخبة العالمية".

يعتمد هذا التصنيف على أربعة معايير لقياس كفاءة الجامعة وجودتها، وهي جودة التعليم وجودة هيئة التدريس وجودة مخرجات البحث و نصيب الفرد من الأداء الأكاديمي[14].

ب- تصنيف QS (Quacquarelli Symonds)

هو تصنيف بريطاني أطلق عام 2004، يصدر عن الملحق التعليمي لجريدة التايمز (THES) بالاشتراك مع شركة (Quacquarelli Symonds)، وهو يغطي أربعة جوانب استراتيجية تتعلق بالتعليم العالي، يسعى ذوو المصلحة لاستطلاعها في أي مؤسسة تعليمية، وهي البحث العلمي، والقابلية للتوظيف، والكفاءة التعليمية و العالمية.

يقوم هذا التصنيف في أول الأمر بتقييم 2000 جامعة امتلكت المؤهلات الأولية للمنافسة، ثم تصنيف 700 جامعة منها، لتخضع مرة أخرى للمنافسة على مركز ضمن أفضل 400 جامعة. وتصنف الجامعات حسب خمس مجالات علمية هي: الإنسانيات والفنون، الهندسة والتقنية، علوم الحياة والطب، العلوم الطبيعية لإدارة والعلوم الاجتماعية[15].

ج- تصنيف (Webometrics)

هذا التصنيف سيتم التطرق إليه في المحور اللاحق.

ثانيا- تصنيف الحضور العلمي الافتراضي

1- النشأة و الهدف:

هو تصنيف إسباني يرمز له بالرمز (Webometrics)، أطلق لأول مرة في عام 2004 بمبادرة من مخبر القياس الافتراضي (Cybermetrics Lab)، التابع للمركز الأعلى للبحث العلمي (CISC)[16]، الذي يعتبر أكبر مؤسسة بحث في إسبانيا، ومن بين أهم مؤسسات البحث في أوروبا، هدفه الأساسي تشجيع البحث العلمي وتنمية وتطوير المستوى العلمي والتكنولوجي للبلد، كما يساهم أيضا في تكوين الباحثين والتقنيين الجدد في مختلف الفروع العلمية والتكنولوجية، ويتبع المركز فروع عدة في مختلف الأقاليم الإسبانية و صل عددها إلى 126 فرعا عام 2006[17].

وتم تصميم هذا التصنيف لتقديم مؤشرات تسمح بقياس النشاط العلمي للجامعات على شبكة الإنترنت، باستخدام الأساليب الكمية. حيث يقيس حجم (Volume) ووضوح (Visibility) الصفحات الإلكترونية (Web Pages) التي تنشرها الجامعات، مع التركيز أساسا على المخرجات العلمية، والمعلومات العامة على الجامعة وشعبها والخدمات المدعمة والأشخاص العاملين أو الذين يحضرون الدروس[18].

والهدف الرئيسي لهذا التصنيف هو تحفيز الجامعات وأعضاء هيئات التدريس فيها ليكون لهم حضور افتراضي على شبكة الإنترنت (A Web Presence)، والذي يعكس على نحو دقيق أنشطتهم، و تعطيهم المجالات و الفرص لعرض نشاطاتهم البحثية بشكل كامل، وذلك من خلال الرفع من حجم وجودة ما ينشرونه من مضمون علمي على شبكة الإنترنت، وجعله متاحا لزملائهم و الناس عامة أينما وجدوا. وإذا كانت كفاءة الجامعات على شبكة الإنترنت أدنى من جودتها الأكاديمية، فإن عليها -حسب هذا التصنيف- أن تعيد التفكير في سياستها الافتراضية (Web Policy)، وذلك من خلال الرفع من حجم منشوراتها الإلكترونية و جودتها[19].

2- المعايير المعتمدة في التصنيف:

يعتمد هذا التصنيف على معيارين أساسيين تم تحديثهما وتغيير أوزانهما خلال الفترة الأخيرة، وأصبحت، بحسب ما يورده موقع **(Webometrics)** كما يظهر في الجدول التالي:

جدول رقم (01) يوضح المعايير والأوزان المستخدمة في تصنيف (Webometrics)

المعايير	المؤشرات	الوصف	الوزن %
الوضوح أو الرؤية Visibility	**الأثر 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 و الذي تقيسه جهات محايدة و متخصصة مثل: (Majestic SEO) و (Ahrefs)	**50**
الفعالية أو النشاط Activity	**الحضور Presence**	يشير إلى العدد الإجمالي لصفحات الويب (webpages) التي يتضمنها نطاق الجامعة الإلكتروني (webdomain)، والتي يمكن لمحرك البحث (Google) التعرف عليها، و هذا ما يعني أن تعزيز حضور الجامعة يتطلب أوسع مشاركة من مكونات الجامعة، من كليات ودوائر ومعاهد وأفراد.	**33.33**

	الانفتاح Openness	يتعلق هذا المعيار بمدى وجود المستودعات البحثية (research repositories) والمفتوحة على الخارج، مع الأخذ بعين الاعتبار عدد ما يسمى بالملفات الثرية التي يسهل تناقلها، مثل ملفات (pdf, doc, ppt).	33.33
	التميز Excellence	يقيس هذا المعيار تميز المقالات العلمية المنشورة للكادر الأكاديمي، وإنتاج الجامعة العلمي ضمن أعلى 10% من المقالات الأكثر اقتباسا في حقولها التخصصية.	33.33
المجموع			100

المصدر: من إعداد الباحث بناء على الموقع
http://www.webometrics.info/en/Methodology

اعتماداً على هذه المعايير فإنه يتم بلورة مؤشر جامع، يتحدد من خلاله تصنيف الجامعة على سلم **(Webometrics)**.

3- الانتقادات الموجهة للتصنيف

يواجه هذا التصنيف نقدا أساسيا تتمثل في تحيزه اللغوي التقليدي للغة الإنجليزية شأنه في ذلك شأن تصنيف (ARWU)، فأكثر من نصف مستخدمي الإنترنت يتعاملون باللغة الإنجليزية أساسا، كما أنه يتحيز للجامعات ذات الاهتمام الموضوعي التكنولوجي، على حساب الموضوعات الأخرى.

بالإضافة إلى ذلك، فإن التصنيف يواجه مشكلة، تتمثل في تواجد ما يقارب 5% من الجامعات في العالم، لا تملك مواقع إنترنت شاملة وقت تحليل البيانات وإصدار الأحكام عند إعلان نتائج التصنيف، وهي غالبا جامعات صغيرة في الدول النامية.

بالرغم من ذلك، فإن تصنيف (Webometrics) يبقى مقياسا معقولا ومقبولا لنوعية التعليم، والمكانة الأكاديمية للجامعة، رغم أن هناك معايير أخرى يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار[20].

ثالثا- الجامعات الجزائرية وتصنيف (Webometrics)

تسعى الجامعات الجزائرية كغيرها من الجامعات على الصعيد العالمي إلى المنافسة في التصنيف الأكاديمي للجامعات، خاصة بعد ظهوره على المستوى الإعلامي، واحتلاله مساحات كبيرة من النقاش والجدل بين الأكاديميين والمسؤولين والمعنيين بالتعليم العالي بشكل عام. وأصبحت الجامعات الجزائرية تضع ضمن سياساته واستراتيجياتها، دخول المنافسة في بعض التصنيفات العالمية للجامعات، وبدأت التفكير في الوسائل التي تحقق من خلالها متطلبات سياسات مؤسسات التصنيف، بهدف تحسين مراكزها في هذا التصنيفات.

1- أسباب غياب الجامعات الجزائرية عن التصنيفات الأكاديمية العالمية

تعود أسباب غياب الجامعات الجزائرية عن هذه التصنيفات، مثلها مثل باقي الجامعات العربية إلى عدة أسباب، يمكن تقسيمها إلى[21]:

أ- أسباب تتعلق بعدم ملاءمة التصنيف: أبرزها:

- إشكالية اللغة، فمعظم التصنيفات تأخذ البحوث المنشورة باللغة الإنجليزية بعين الاعتبار دون غيرها من اللغات.
- التركيز فقط على البحوث المنشورة في مجلات معينة، و إهمال باقي البحوث رغم قيمتها العلمية.
- الاعتماد فقط على النشر الالكتروني في بعض التصنيفات وإهمال باقي المنشورات.
- اعتماد بعض التصنيفات على آراء شخصية قد لا تكون موضوعية، أو مطلعة، مع تسجيل ضعف نسب الاستجابة في بعض الحالات.

ب- أسباب تتعلق بمشاكل على مستوى الجامعات الجزائرية: أبرزها:

- عدم اهتمام المسؤولين عن القطاع بنتائج هذه التصنيفات، وجهل فوائدها؛
- تكدس الطلبة وسياسات القبول المفتوحة والتوجه الكمي الغالب؛
- ضعف البنية التحتية للجامعات من مكتبات ومعامل ومخابر وغير ذلك؛
- انخفاض نسب الإنفاق على البحث العلمي وتوفير الموارد.
- ضعف النشر الإلكتروني في الجامعات الجزائرية.
- ضعف روح المنافسة لدى معظم الجامعات الجزائرية.
- عدم الاهتمام بتطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس.
- هجرة الأدمغة بسبب الظروف المحلية و نقص الإمكانيات.
- عدم استقلالية الجامعات الجزائرية في اتخاذ القرار.
- تراجع مستوى المناهج و البرامج الدراسية و تقادمها.

2- لماذا تصنيف (Webometrics)

من خلال ما سبق يتضح أن تصنيف (Webometrics) يعتمد في قياس أداء الجامعات على معايير كمية، تتمحور بشكل رئيسي حول حجم وفاعلية الوجود الإلكتروني للجامعة على الشبكة العنكبوتية، عكس التصنيفات الأخرى التي تعتمد على معايير أغلبها نوعية، يصعب العمل عليها على الأقل حاليا من أجل تحسينها. لذا توجهت الجامعات الجزائرية للاهتمام بهذا الجانب، وفق إستراتيجية محددة، بغية الحصول على درجات إضافية في سلم التصنيفات التي تعتمد على مثل هذه المعايير.

3- ترتيب الجامعات الجزائرية وفقا لتصنيف (Webometrics) لعام 2014

في هذا الجزء نستعرض ترتيب الجزائر وجامعاتها عربيا، إفريقيا ومغاربيا.

أ- موقع الجزائر عربيا وفقا لتصنيف (Webometrics) لعام 2014

بداية نتعرض إلى عدد الجامعات الجزائرية الموجودة ضمن أفضل الترتيبات الممكنة حسب هذا التصنيف مقارنة بباقي الدول العربية، و هذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (02) يوضح ترتيب الدول على المستوى العربي بالنسبة إلى تصنيف 21451 جامعة عالميا بمقياس (Webometrics)

ترتيب 2014/07	ترتيب 2014/01	الدولة	أفضل 500	أفضل 1000	أفضل 5000	أفضل 10001	المجموع
1	1	السعودية	1	3	16	33	58
2	3	مصر	1	1	19	28	59
3	2	الجزائر	0	0	7	28	84
4	4	المغرب	0	0	7	18	214
5	5	الإمارات	0	0	6	15	50
6	6	الأردن	0	0	6	13	33
7	7	فلسطين	0	0	5	12	17
8	8	لبنان	0	0	5	10	41
9	9	العراق	0	0	2	12	57
10		الكويت			2	5	11

Source : Hafid AOURAG et Mokhtar SELLAMI, Classement Juillet 2014 des Universités: Une avancée significative des Etablissements d'Enseignement Supérieurs Algériens et un prélude aux retombées tangibles de la loi sur la recherche 2008- 2012, DG RSDT, Alger, 2014, p. 2.

من خلال الجدول نلاحظ احتلال المملكة العربية السعودية مركز الريادة عربيا، بوجود جامعة واحدة، وهي جامعة الملك سعود ضمن أفضل 500 جامعة في العالم، وثلاث جامعات ضمن أفضل 1000 جامعة، و تأتي مصر ثانيا، بوجود جامعة واحدة ضمن أفضل 500 جامعة، و جامعة واحدة ضمن أفضل 1000 جامعة؛ بينما جاءت الجزائر ثالثة بسبع جامعات ضمن أفضل 5000 جامعة و 28 جامعة ضمن أفضل 10001 جامعة. ويمكن إرجاع هذا التأخر العربي إلى الفجوة الرقمية الواسعة بين الجامعات العربية و جامعات النخبة.

ب- ترتيب الجزائر إفريقيا وفقا لتصنيف (Webometrics) لعام 2014

الجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (03) يوضح ترتيب الدول على المستوى الإفريقي بالنسبة إلى تصنيف 21451 جامعة عالميا حسب (Webometrics)

ترتيب 2014/07	ترتيب 2014/01	الدولة	أفضل 500	أفضل 1000	أفضل 5000	أفضل 10001	المجموع
1	1	جنوب إفريقيا	1	6	17	22	135
2	4	مصر	1	1	19	28	59
3	5	نيجيريا	0	0	8	23	137
4	3	الجزائر	0	0	7	28	84
5	6	المغرب	0	0	7	18	214
6	8	كينيا	0	0	5	10	65
7	10	غانا	0	0	3	6	51
8	11	السودان	0	0	2	4	41
9		ناميبيا	0	0	2	2	4
10	7	تونس	0	0	1	8	199

Source : Op-cit, p. 2.

من خلال الجدول نلاحظ احتلال جنوب إفريقيا مركز الريادة إفريقيا، بوجود جامعة واحدة ضمن أفضل 500 جامعة في العالم، وست جامعات ضمن أفضل 1000 جامعة، وتأتي مصر ثانيا، بوجود جامعة واحدة ضمن أفضل 500 جامعة، وجامعة واحدة ضمن أفضل 1000 جامعة؛ بينما جاءت الجزائر رابعا بعد نيجيريا بسبع جامعات ضمن أفضل 5000 جامعة و 28 جامعة ضمن أفضل 10001 جامعة.

ج- تطور ترتيب أفضل 10 جامعات مغاربية خلال الفترة 2012- 2014

مغاربيا تحتل الجزائر الريادة في المنطقة والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (04) يوضح تطور ترتيب أفضل 10 جامعات مغاربية خلال الفترة 2012- 2014 حسب (Webometrics)

الجامعة	الترتيب				
	جويلية2014	جانفي2014	جويلية 2013	جانفي 2013	جويلية 2012
جامعة قسنطينة 1	1	1	3	1	1
جامعة ورقلة	2	6	60	42	
جامعة تلمسان	3	3	10	2	2
جامعة سيدي بلعباس	4	8			
جامعة هواري بومدين	5	4	2	3	5
جامعة محمدV أكدال	6				
جامعة محمدV السويسي	7				
جامعة القاضي عياض	8				
جامعة باتنة	9	3	10	2	2
جامعة بسكرة	10	11			

Source : Op-cit, p. 3.

من خلال الجدول نلاحظ احتلال الجزائر الريادة مغاربيا بوجود 07 جامعات ضمن أفضل 10 جامعات، وهي جامعة قسنطينة 1، جامعة ورقلة، جامعة تلمسان، جامعة سيدي بلعباس، جامعة هواري بومدين في المراتب من 01 إلى 05، تليها جامعة باتنة وجامعة بسكرة في المرتبتين التاسعة و العاشرة بعد جامعة محمدV أكدال، جامعة محمدV السويسي و جامعة القاضي عياض بالمغرب.

كما نلاحظ أن جامعة ورقلة قد حققت قفزة نوعية في ترتيبها، فبعدما كانت في المرتبة 60 في جويلية 2013 نجدها ارتقت إلى المرتبة الثانية في جويلية 2014، و يمكن إرجاع ذلك إلى اتباع إرشادات و توجيهات الإستراتيجية المتبعة من قبل الجامعات الجزائرية في هذا الإطار.

د- ترتيب أفضل 15 جامعة وطنيا وعالميا حسب معايير تصنيف (Webometrics)

الجدول التالي يوضح ترتيب أفضل 15 جامعة جزائرية وطنيا وعالميا، وهذا حسب مختلف المعايير المستخدمة في التصنيف.

جدول رقم (05) يوضح ترتيب أفضل 15 جامعة وطنيا و عالميا حسب معايير تصنيف (Webometrics)

ترتيب جويلية 2014		الجامعة	الترتيب حسب معايير التصنيف			
وطنيا	عالميا		الحضور	التأثير	الانفتاح	التميز
1	2256	جامعة قسنطينة 1	1986	6248	1014	2101
2	2306	جامعة ورقلة	2628	3453	685	3842
3	2325	جامعة تلمسان	2310	6102	718	2484
4	2511	جامعة سيدي بلعباس	10355	2667	4195	1857
5	2828	جامعة هواري بومدين	7315	6013	3138	1593
6	3473	جامعة باتنة	4553	7536	2986	2638
7	3569	جامعة بسكرة	2934	9060	1236	3287
8	3623	جامعة الشلف	2060	9032	2945	2802
9	3750	جامعة تيزي وزو	6494	8957	2303	2484
10	3937	جامعة سطيف 1	5426	9434	3365	2316
11	4036	جامعة الجزائر 1	5873	7172	1403	4175
12	4352	جامعة وهران	10170	8313	3244	2572
13	4391	جامعة مستغانم	4000	7810	6579	2802
14	4491	جامعة بجاية	6447	9133	5579	2316
15	4654	جامعة سوق أهراس	8529	2090	12373	4442

Source : Op-cit, p. 4.

نلاحظ من خلال الجدول أن الجامعات الجزائرية الخمسة عشر تدخل ضمن أفضل 5000 جامعة على المستوى العالمي، حيث تأتي جامعة قسنطينة 1 الأولى وطنيا في المرتبة 2256 عالميا، وبالمقارنة بين جامعة قسنطينة 1 وجامعة ورقلة نجد التالي:

تتفوق جامعة قسنطينة 1 على جامعة ورقلة في معياري الحضور و التميز، بينما تتفوق جامعة ورقلة على جامعة قسنطينة 1 في معياري التأثير والانفتاح، ورغم ذلك جاءت جامعة قسنطينة 1 في المرتبة الأولى قبل جامعة ورقلة، ويمكن إرجاع ذلك بالأساس إلى **معيار الحضور** (الذي يشير إلى العدد الإجمالي لصفحات الويب (webpages) التي يتضمنها نطاق الجامعة الإلكتروني (webdomain)، والتي يمكن لمحرك البحث (Google) التعرف عليها).

4- الإستراتيجية المقترحة لتحسين ترتيب الجامعات الجزائرية ضمن تصنيف (Webometrics)

من أجل تحسين ترتيب الجامعات الجزائرية ضمن التصنيفات الأكاديمية بصفة عامة وتصنيف (Webometrics) بصفة خاصة، قامت المديرية العامة للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي باقتراح إستراتيجية تعتمد على مجموعة من المحاور هي[22]:

أ- **تخصيص رابط (URL) محدد للجامعة:** من خلال:

- اختيار الجامعة اسم نطاق (Domain) فريد من نوعه يمكن استخدامه من قبل جميع المواقع على شبكة الإنترنت للجامعة، مثل: www.univ-msila.dz وهو موقع الجامعة التي ينتمي إليها الباحث؛
- تجنب تغيير اسم النطاق المؤسسي للجامعة، لما له من تأثير سلبي على قيم معيار الرؤية و الوضوح؛
- ضرورة تجاهل النطاقات البديلة حتى و لو كانت تؤدي إلى النطاق المؤسسي الأصلي؛
- استخدام الاختصارات الواضحة الصحيحة للجامعة من خلال كلمات وصفية، مثل اسم المدينة في اسم النطاق.

ب- **خلق المحتوى:** من خلال:

- تشجيع ودعم أعضاء المؤسسة (أساتذة وباحثين وطلاب الدراسات العليا) لإنتاج المحتوى الداعم لحضور كبير وواسع على شبكة الإنترنت.
- تكليف مصلحة مركزية مسؤولية تصميم أدلة ومعلومات خاصة بالجامعة.
- تكليف المكتبات ومراكز التوثيق والمصالح الشبيهة مسؤولية قواعد البيانات في الجامعة، بما في ذلك المراجع، وتخزين رسائل الدكتوراه، والتقارير....
- قيام أعضاء المؤسسة بإثراء مواقعهم الخاصة ضمن نطاق الجامعة عن طريق الأرشفة الذاتية.

- أرشفة الموارد الخارجية ذات الفائدة للجمهور إلكترونيا، مما يزيد في قيمة معيار الوضوح والرؤية، مثل فعاليات المؤتمرات، ومنشورات المؤسسات العلمية والمجلات الإلكترونية.

ج- تحويل المحتوى: من خلال تحويل الموارد التي لا تتوفر في شكل إلكتروني إلى الشكل الإلكتروني، فمعظم الجامعات لديها سجل كبير من الأنشطة و التقارير والصور، التي يمكن تحويلها إلى الشكل الإلكتروني و نشرها في شبكة الإنترنت.

د- الربط: من خلال قياس وترتيب الروابط الخارجية التي تستخدم في تقييم جودة موقع الجامعة، وبالتالي ربط الاتصال بمثل هذه الروابط و الصفحات.

هـ- اللغة (الإنجليزية خاصة): باعتبار أن أكثر من نصف مستخدمي **الإنترنت** يتعاملون باللغة الإنجليزية أساسا، فيجب عدم التفكير محليا و ترجمة كل صفحات الويب إلى اللغة الإنجليزية، بالإضافة إلى اللغة المحلية.

و- استخدام تنسيقات النص الغنية: حيث يكون من الأفضل في كثير من الأحيان استخدام تنسيقات النص الغنية مثل: pdf, doc, ppt...، لأنها تسمح بتوزيع أفضل للوثائق على الموقع.

ز- تصميم الموقع بما يتوافق مع محركات البحث المختلفة: من خلال تجنب:

- قوائم الإبحار و التصفح القائمة على فلاش، جافا أو جافا سكريبت، والتي يمكن أن تمنع الوصول إلى محتويات الموقع.
- الأدلة المرتبطة بطرق معقدة؛
- قواعد البيانات و الصفحات الديناميكية التي تكون غير مرئية لبعض محركات البحث.

ح- شعبية الموقع و إحصائياته: يحب على هذه الأداة توفير خيارات إظهار صفحات الوب للموقع، والمصطلحات والعبارات المستخدمة لزيارة هذه الصفحات، وإحصاء عدد الزيارات وأصلها و طريقة الوصول إلى الموقع، من خلال تحليل الجداول والرسوم البيانية التي توضح البيانات الجغرافية و الديمغرافية.

ط- أرشفة الصفحات القديمة: يجب الاحتفاظ بنسخة من الوثائق القديمة أو من مرحلة ما في الموقع، حتى يتم الرجوع إليها وقت الحاجة. ففي بعض الحالات يتم فقدان معلومات مهمة عند القيام بتحديث الموقع، وكما هو معلوم ليس من السهل استعادة الصفحات المفقودة.

ي- معايير لإثراء الموقع: من خلال استخدام العناوين والكلمات المعبرة والبيانات الوصفية التي تزيد من وضوح صفحات الموقع، فهناك بعض المعايير مثل معايير Dublin Core، والتي يمكن استخدامها لإضافة معلومات عن المؤلف، والكلمات الرئيسية وغيرها من البيانات.

والجدول التالي يوضح تطور أفضل 15 جامعة جزائرية ضمن أفضل 5000 جامعة بعد اتباع الإستراتيجية المقترحة.

جدول رقم (06) يوضح تطور ترتيب أفضل 15 جامعة جزائرية بعد اتباع الاستراتيجية المقترحة

الجامعة	ترتيب عام 2009	التطور عام 2014	
		جانفي 2014	جويلية 2014
جامعة قسنطينة 1	8360	2439	2256
جامعة ورقلة		3621	2306
جامعة تلمسان	4472	3453	2325
جامعة سيدي بلعباس		5079	2511
جامعة هواري بومدين	7657	3457	2828
جامعة باتنة	7199	4330	3473
جامعة بسكرة		5392	3569
جامعة الشلف		4280	3623
جامعة تيزي وزو		5502	3750
جامعة سطيف 1		5429	3937
جامعة الجزائر 1		5582	4036
جامعة وهران		6519	4352
جامعة مستغانم	8351	4424	4391
جامعة بجاية		5178	4491
جامعة سوق أهراس			4654

Source : Op-cit, p. 7.

من خلال الجدول نلاحظ القفزة النوعية التي حققتها العديد من الجامعات الجزائرية خلال الفترة 2009- 2014 في تصنيف (Webometrics)، فجامعة قسنطينة1 مثلا، بعدما كانت في المرتبة 8360 عام 2009، أصبحت في المرتبة 2256 في جويلية 2014، وهذا بفضل اتباعها لإستراتيجية المديرية العامة للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي، ونفس الشيئ بالنسبة للجامعات الأخرى.

الخاتمة:

أصبحت ظاهرة التصنيفات الأكاديمية العالمية للجامعات في الآونة الأخيرة، إحدى وسائل تقويم مؤسسات التعليم العالي التي تهدف إلى خدمة أغرض كثيرة، منها تلبية رغبات المهتمين وطلاب العلم بالحصول على معلومات دقيقة لمعرفة مكانة وتصنيف مؤسسات التعليم العالي، وتحفيز المنافسة فيما بينها، وتوفير بعض الأسس المنطقية لتخصيص ميزانياتها، والمساعدة على التفريق بين المؤسسات والبرامج الأكاديمية والتخصصات المختلفة، بالإضافة إلى المساهمة في تعريف "نوعية" مؤسسات التعليم العالي في بلد معين على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي، وكذلك المساهمة في استكمال العمل الذي يجرى في سياق تقييم الجودة وحسن الأداء

بما يرقى بالمؤسسات إلى الاعتماد من قبل هيئات الاعتماد الوطنية والمستقلة. ومع الجدل المحتدم حول جدوى هذه التصنيفات ومصداقيتها، فإنها صارت جزء من إطار المساءلة الوطنية وعمليات ضمان الجودة في أي دولة.

في هذا الإطار، حاولت هذه الورقة تقديم وصف تحليلي لنتائج الجامعات الجزائرية الخمسة عشر الأولى حسب تصنيف (Webometrics)، المنطلق من معايير خاصة بمواقع الجامعات العالمية على الإنترنت. و كان الهدف من هذه الورقة تأكيد التصنيفات الأكاديمية للجامعات، والمعايير التي يستخدمها تصنيف (Webometrics). وقد بينت هذه الورقة مدى تقدم العديد من الجامعات الجزائرية و تحسن ترتيبها في التصنيف.

و لعل من أهم التوصيات التي يمكن اقتراحها في هذا المجال ما يأتي:

1- ضرورة بناء فرق عمل متخصصة تعمل مع مراكز الإعلام الآلي في كل جامعة، للوصول إلى مواقع متميزة شكلا ومضمونا؛

2- تعزيز التأثير العلمي الافتراضي و ذلك من خلال:
   - تطوير المواقع الإلكترونية باستمرار وفق تطور التكنولوجيا الخاصة بهذه الميدان؛
   - تضمين المواقع الإلكترونية بالمخرجات العلمية لباحثيها؛
   - توسيع حجم الصفحات العلمية الخاصة التي يمكن أن تحتويها المواقع الإلكترونية؛

3- استحداث جائزة محلية تمنح للباحث الأكثر حضورا علميا على شبكة الإنترنت؛

4- استحداث تصنيف محلي لترتيب الجامعات الجزائرية لغرض تحفيز الجامعات على تحسين و تطوير أدائها.

هوامش البحث:

1- سعيد الصديقي (2008)، *الجامعات العربية وجودة البحث العلمي*، مجلة المستقبل العربي، العدد 350، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص. 70.

2- Waldemar SIWINSKI, (2002), *Perspektywy-Ten Years of Rankings*, Higher Education in Europe, Vol. 27, No. 4, p.399.

3- Gero FEDERKEIL (2002), *Some Aspects of Ranking Methodology – The CHE – Ranking of German Universities*, Higher Education in Europe, Vol. 27, No. 4, p. 389.

4- Alex USHER & Savino MASSIMO (2007), *A Global Survey of University Ranking and League Tables*, Higher Education in Europe, Vol.32, No.1, p.6.

5- حسين خالد (2014)، *البحث العلمي وتصنيف الجامعات*، الأهرام المسائي.(اطلع عليه بتاريخ 2014/10/15)
digital.ahram.org.eg/Policy.aspx?Serial=1641745

6- علي حسين حورية ونايف عبد الله اللهيبي (2013)، *واقع التخطيط لتهيئة جامعة طيبة لتحقيق سياسات التصنيف العالمي للجامعات*، مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، المجلد 33، العدد4، ص. 152.

7- سعيد الصديقي (2014)، *الجامعات العربية وتحدي التصنيف العالمي: الطريق نحو التميز*، رؤى استراتيجية، المجلد2، العدد 6، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، أبوظبي، ص. 9.

8- Academic Ranking of World Universities.

9- بشار حميض (2011)، *التصنيفات العالمية للجامعات..دقيقة وعادلة؟*، آفاق المستقبل، العدد 09، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، أبوظبي، ص. 53.

10- علي حسين حورية و نايف عبد الله اللهيبي، *مرجع سبق ذكره*، ص. 153.

11- سوسن شاكر مجيد ومحمد عواد الزيادات (2008)، *الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي*، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ص ص. 403- 404.

12- وكالة الوزارة للتخطيط و المعلومات (2013)، *الجامعات السعودية على الخارطة الدولية*، وزارة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية، ص. 30.

13- علي حسين حورية ونايف عبد الله اللهيبي، *مرجع سبق ذكره*، ص. 153.

14- سعيد الصديقي (2014)، *مرجع سبق ذكره*، ص. 9.

15- وكالة الوزارة للتخطيط والمعلومات، *مرجع سبق ذكره*، ص ص. 12- 13.

16- Consejo Superior de Investigaciones Cientificas.

17- عادل عودة الهاشم، أمال ياسين المجالي و فراس الشبلي (2012)، *نظام ويبومتريكس "" لترتيب الجامعات على الإنترنت تحليل وصفي نقدي لترتيب الجامعات العربية*، مجلة آفاق جديدة، العدد الأول، ص. 177.

18- سعيد الصديقي (2008)، *مرجع سبق ذكره*، ص. 78.

19- سعيد الصديقي (2014)، *مرجع سبق ذكره*، ص. 17.

20- علي حسين حورية ونايف عبد الله اللهيبي، *مرجع سبق ذكره*، ص. 157.

21- نور الهدى بوطبة و ريمة أوشن وإيمان بن زيان (2013)، *موقع الجامعات العربية من التصنيفات العالمية*، المؤتمر

العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة، المملكة الأردنية الهاشمية ص. 741.(بتصرف)

22- Ouiza CHERIFI (2014), *Stratgie pour améliorer le classement de nos universités*, DGRSDT, Alger, pp. 33- 38.

قائمة المراجع

باللغة العربية

1- بوطبة نور الهدى وأوشن ريمة و بن زيان إيمان (2013)، *موقع الجامعات العربية من التصنيفات العالمية*، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة، المملكة الأردنية الهاشمية ص ص. 730- 742.

2- حسين حورية، علي وعبد الله اللهيبي، نايف (2013)، *واقع التخطيط لتهيئة جامعة طيبة لتحقيق سياسات التصنيف العالمي للجامعات*، مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، المجلد 33، العدد4، ص ص. 149- 182.

3- حميض بشار (2011)، *التصنيفات العالمية للجامعات..دقيقة وعادلة؟*، آفاق المستقبل، العدد09، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، أبوظبي، ص ص. 53- 57.

4- خالد حسين (2014)، *البحث العلمي و تصنيف الجامعات*، الأهرام المسائي.(اطلع عليه بتاريخ 2014/10/15)
digital.ahram.org.eg/Policy.aspx?Serial=1641745

5- شاكر مجيد، سوسن وعواد الزيادات، محمد (2008)، *الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي*، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

6- الصديقي سعيد (2008)، *الجامعات العربية وجودة البحث العلمي*، مجلة المستقبل العربي، العدد 350، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص ص. 70- 93.

7- 7-ـ (2014)، *الجامعات العربية وتحدي التصنيف العالمي: الطريق نحو التميز*، رؤى استراتيجية، المجلد2، العدد 6، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، أبوظبي، ص ص. 8- 47.

8- عودة الهاشم، عادل، ياسين المجالي، أمال والشبلي فراس (2012)، *نظام ويبومتريكس "" لترتيب الجامعات على الإنترنت تحليل وصفي نقدي لترتيب الجامعات العربية*، مجلة آفاق جديدة، العدد الأول، ص ص. 173- 189.

9- وكالة الوزارة للتخطيط و المعلومات (2013)، *الجامعات السعودية على الخارطة الدولية*، وزارة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية، ص. 30.

المراجع باللغة الأجنبية

1- AOURAG Hafid et SELLAMI Mokhtar, *Classement Juillet 2014 des Universités: Une avancée significative des Etablissements d'Enseignement Supérieurs Algériens et un prélude aux retombées tangibles de la loi sur la recherche 2008- 2012*, DG RSDT, Alger, 2014

2- CHERIFI Ouiza (2014), *Stratgie pour améliorer le classement de nos universités*, DG RSDT, Alger, pp. 33- 38.

3- 3-FEDERKEIL Gero (2002), *Some Aspects of Ranking Methodology – The CHE – Ranking of German Universities*, Higher Education in Europe, Vol. 27, No. 4, pp. 389- 397.

4- 4-SIWINSKI,Waldemar (2002), *Perspektywy- Ten Years of Rankings*, Higher Education in Europe, Vol. 27, No. 4, pp. 399- 406.

5- USHER Alex & MASSIMO Savino (2007), *A Global Survey of University Ranking and League Tables*, Higher Education in Europe, Vol.32, No.1, pp.5- 15.

6- www.webometrics.info/en/Methodology

دور عضو هيئة التدريس الجامعي في تعزيز القيم الخلقية لدى طلبة مؤسسات التعليم العالي

د. فيصل محمد عبد الوهاب سعيد
أستاذ أصول التربية المشارك بكلية التربية جامعة جازان، المملكة العربية السعودية
faisalabdo2009@hotmail.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة للكشف عن دور عضو هيئة التدريس الجامعي في تعزيز القيم الخلقية الإسلامية للطالب الجامعي بمؤسسات التعليم العالي العربي الإسلامي، واستعراض أهم الوسائل التربوية التي يمكن أن يستخدمها في ذلك، وجاءت الدراسة من سؤال رئيس واحد هو: (ما دور عضو هيئة الجامعي في تعزيز القيم الخلقية لطلاب مؤسسات التعليم العالي العربي من منظور التربية الإسلامية ؟)، وتفرعت من هذا السؤال الرئيس أربعة تساؤلات فرعية، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج الوصفي الاستنباطي في دراسته، ورجع الباحث للأدبيات الإسلامية في القيم الخلقية وأساليب تعزيزها، حيث تناولت الدراسة أهم القيم الخلقية الإسلامية وهي ست قيم هي: (العفة والأمانة والرحمة والصدق والحياء والعدل)، وختمت الدراسة بالعديد من النتائج في ضوء الأسئلة الفرعية للدراسة من أبرزها: أن عضو هيئة التدريس الجامعي له دوره التربوي والخلقي المهم في طلابه في ضوء منهج التربية الإسلامية، ويمكنه تعزيز القيم الخلقية الإسلامية في طلابه بالعديد من الأساليب التربوية ومن أهمها: القدوة والتربية والعملية والقصص والملاحظة وأسلوب ضرب الأمثال والحوار، وختمت الدراسة بعشر توصيات أهمها : ضرورة توطيد العلاقة بين عضو هيئة التدريس الجامعي وطلابه، واهتمام اتحاد الجامعات العربية واتحاد الجامعات الإسلامية بالأخلاق والقيم الخلقية للطلاب الجامعيين، وإدخال مقررات في أخلاقيات المهنة بجميع التخصصات في التعليم الجامعي العربي الإسلامي، وإقامة الدورات التدريبية وورش العمل لأعضاء هيئة التدريس في كيفية تنمية القيم الخلقية لطلابهم.

الكلمات المفتاحية: *عضو هيئة التدريس الجامعي، القيم، الأخلاق، القيم الخلقية، وسائل التربية الأخلاقية.*

Abstract:

This study aims to explore the effective role of the family monitoring in supporting Islamic ethical values. The study tries to answer the main question (what is the role of the family monitoring in supporting ethical values of university student? From the point of view of second level students' parents 2012-2013).The study has four sub-questions. The researchers used the descriptive analytical method, for the purpose of the study a questionnaire was designed. The study sample was 106 persons, it represents 15.1% of the total number of the population. The study arrived at many results: the Sudanese society is preserved in ethical values and its support for the university student and do not accept the destruction of ethical values. The family direct guidance and the quite conversation support the Islamic ethical values, the most important is Islamic values and bad friends are the most important factors for the destruction of ethical values. The study concluded with twelve recommendations: the importance of holding up with quran and sunna in supporting university students. The importance of holding up with religion to develop ethical values. The importance of integrating family and university to protect ethical values, the university should pay attention to general activities such as sport, cultural, social, and political to reduce the destruction of the ethical values of university student.

المقدمة:

الحمد الله القائل في محكم تنزيله: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ﴾، فالأخْلاق تُعدُّ فطرة إنسانية وشكلاً من أشكال الوعي الإنساني، وقد عنى القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة بالتربية الخلقية للفرد المسلم، (زيادة وآخرون :2006)، حيث لا يوجد مجتمع إنساني إلا وقد توافق أفراده على أخلاق حسنة، والأخلاق جوهر حقيقي وأساس نفسي في بناء الإنسان، على مستوى الذات بالتوافق النفسي، وعلى مستوى المجتمع بالانضباط السلوكي، ويرى (هيجل): "أن الأخلاق هي الوجود الثاني للإنسان مثل وجوده الحيواني البشري". إذن الأخلاق: (ضرورة من ضرورات الحياة الإنسانية لأنها هي التي توجه سلوك الفرد فتميزه وتكسبه القيمة الإنسانية)، (الغامدي: ١٤١٨ هـ)، والتربية بمفهومها الشامل تسعى للنمو الخلقي للإنسان من خلال إعداد شخصية متكاملة متزنة قادرة على اكتساب المهارات والقيم والاتجاهات والأنماط السلوكية، التربية والأخلاق يمكن اعتبارهما وجهين لعملة واحدة فلكي تقدم تربية لا بد أن ترتكز على الأسس الروحية والخلقية ولكي تنمي وتغرس المبادئ والقيم الخلقية في النشء لابد من التربية بجميع طرائقها ومحتواها وممارستها لربط المضمون الفكري والروحي بالواقع العملي الذي

يعيشه أبناؤنا لتصبح هذه القيم موضع التطبيق والممارسة)، (الفلاحي: ١٩٩٢ م).

بما أن أهم وسائل التربية هي التعليم بنوعيه العام والعالي. وجوهر رسالة التعليم العالي هي أساس أخلاقي بالدرجة الأولى، قضيته البحث عن الكيفية التي تتم بها فعالية الوظيفة القيمية للتربية ومحددات مادة التوجيه الأخلاقي في الموقف التعليمي. وحتى يكون الموقف التعليمي موقفا فعالاً لابد أن يبرز فيه الاهتمام بالعادات والاتجاهات التي فيها مصلحة الفرد والمجتمع والعقيدة الإسلامية من خلال إتاحة الفرصة أمام الطلاب بمؤسسات التعليم العالي.

هذا وقد نشأت معظم مؤسسات التعليم العالي في أول عهدها في عالمنا الإسلامي وكذلك في الغرب بداية على أساس مرجعية دينية. ولذلك كانت الخبرات التعليمية تتوحّد في أهدافها وتتكامل في نشاطاتها لتخرّج نخبة متعلمة تتمتع بقدر من الحكمة والمسؤولية الأخلاقية وتتميز بمنظومة قيمية رفيعة، لكن التجزئة والتشظي المتواصل للمعرفة في ميادين التخصص الأكاديمي والتطور الذي طرأ على الجامعات أدّيا إلى ضعف واضح في اهتمام المناهج الجامعية والأساتذة بالبناء الأخلاقي للطلبة. ومع ذلك تبقى الأهداف المعلنة للتعليم الجامعي تدور حول تطوير الشخصية المتكاملة للطالب الجامعي، ليس فقط في مجال القدرة العقلية، وإنما في توظيف هذه القدرة العقلية في مجالات النمو الشخصي والاجتماعي والسياسي والأخلاقي، هذا ويعتبر عضو هيئة التدريس الجامعي بالإضافة للتدريس، له رسالته التربوية والخلقية المهمة للطالب بمؤسسات التعليم العالي في البلدان المسلمة، ومن هنا تبرز أهمية البحث الذي يسعي لتقديم تصور لدور الأستاذ الجامعي في تنمية القيم الخلقية للطالب الجامعي في هذه المرحلة من زماننا لما لها من تحديات حقيقية في العالم العربي الإسلامي.

المبحث الأول : الإطار العام للبحث:

اولاً : مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

نحن نعيش في عصر العولمة والانفتاح مما اثر على سلباً على أبنائنا في الجامعات بالعالم العربي والإسلامي في قيمهم الخلقية، ويعتبر عضو هيئة التدريس الجامعي بالإضافة لوظيفته في تدريس الطالب الجامعي، له رسالته التربوية والخلقية المهمة للطالب الجامعي بالبلدان المسلمة، فيجب عليه ان يسعى لتعزيز القيم الخلقية وحماية طلابه، ومن هنا تبرز مشكلة هذا البحث الذي يسعي لتقديم تصور لدور الأستاذ الجامعي في تنمية القيم الخلقية للطالب الجامعي في هذه المرحلة من زماننا لما لها من تحديات حقيقية، وعليه تلخيص المشكلة في السؤال الرئيس التالي: (ما دور عضو هيئة التدريس الجامعي في تعزيز القيم الخلقية لطلاب مؤسسات التعليم العالي العربي من منظور التربية الإسلامية؟).

ويمكن أن تتفرع عن هذا السؤال التساؤلات الفرعية التالية:

1. من هو عضو هيئة التدريس الجامعي الذي نريد؟
2. ما مفهوم القيم الخلقية، وما أهميتها للطالب الجامعي في ضوء تحديات العصر الحالي؟.
3. ما أساليب التربية الخلقية الإسلامية التي يمكن
4. أن يستخدمها عضو هيئة التدريس الجامعي؟.
5. ما أهم القيم الخلقية الإسلامية التي يمكن لعضو
6. هيئة التدريس تنميتها لدي طلبته في فترة دراستهم الجامعية؟.

ثانياً : أهداف الدراسة:

1. التعرف على عضو هيئة التدريس الذي نريد في رسالته الخلقية.
2. تحديد مفهوم القيم الخلقية وأهميتها للطالب الجامعي في مؤسسات التعليم العربي في ضوء تحديات العصر الحالي.
3. الوقوف على أهم أساليب التربية الخلقية الإسلامية التي يمكن أن يستخدمها عضو هيئة التدريس الجامعي.
4. الكشف عن أهم القيم الخلقية الإسلامية التي يمكن لعضو هيئة التدريس تنميتها لدي طلبته في فترة دراستهم الجامعية.

ثالثا: حدود الدراسة:

- الحد المكاني: نقصد بذلك كل مؤسسات التعليم العالي العربي الإسلامي في وطننا العربي الكبير.
- الحد الزماني: تم تطبيق هذه الدراسة هذه في العام الدراسي 2013 | 2014م .
- الحد الموضوعي للدراسة: تسعى هذه الدراسة لتقديم تصور في دور عضو هيئة التدريس الجامعي لمؤسسات التعليم العالي في العالم العربي الإسلامي في كيفية تعزيز بعض القيم الخلقية الإسلامية المهمة لدي طلابه، باعتبار إن رسالة عضو هيئة التدريس تربوية خلقية قبل أن تكون تعليمية، بالإضافة لاستعراض بعض أساليب التربية الخلقية المهمة لعضو هيئة التدريس، وحددت الدراسة أهم القيم الخلقية للطالب الجامعي في ست قيم وهي: "العفة والأمانة والرحمة والصدق والحياء والعدل .

رابعاً : منهج الدراسة:

قد استخدم الباحث في هذا البحث المنهج الوصفي الارتباطي الذي عرفه (العساف: 1409): (إنه ذلك النوع من أساليب البحث الذي يمكن بواسطته معرفة ما إذا كان هناك ثمة علاقة بين متغيرين أو أكثر، ومن ثم معرفة درجة هذه العلاقة)، والبحث يجمع ثلاث متغيرات هي: عضو هيئة التدريس الجامعي باعتباره المتغير

الأول، والقيم الخلقية الإسلامية باعتبارها المتغير الثاني، والطالب الجامعي كمتغير ثالث، لذلك يعتبر هذا المنهج هو الأنسب في هذه الدراسة، وكذلك استخدم الباحث، المنهج الاستنباطي في بعض مواقع الدراسة، وهو: (الطريقة التي يقوم فيها الباحث ببذل أقصى جهد عقلي ونفسي عند دراسة النصوص بهدف استخراج مبادئ تربوية مدعمة بالأدلة الواضحة).

خامساً: أهمية الدراسة: جهود عضو هيئة التدريس الجامعي وأدواره في اتجاه الأخلاق هي التربية الخلقية، التي تعتبر خير وسيلة لبناء طلابه وهو خير للفرد وللمجتمع المسلم عموماً، وتنمية القيم الخلقية أمر يؤكد عليه ديننا الإسلامي الحنيف، وهو من الأولويات ومن شواهد ذلك قوله تعالى في النبي صلى الله عليه وسلم: (لقد من الله على المؤمنين إذ بعث فيهم رسولاً من أنفسهم يتلوا عليهم آياته ويزكيهم ويعلمهم الكتاب والحكمة وان كانوا من قبل لفي ضلال مبين) (آل عمران: ، الآية ١٦٤.) عموماً تتضح أهمية هذه الدراسة في ما يلي:

1- تتناول الدراسة موضوع القيم الخلقية وتنميتها والذي يعد من الموضوعات المهمة في التعليم الجامعي في البلدان العربية الإسلامية، خاصة ونحن نعيش في عصر العولمة والتقنية والانترنت والهاتف المحمول، وفي عصر الفيسبوك والواتساب وغيرها من أدوات التواصل الاجتماعي، التي أصبحت في متناول يد أبنائنا الطلاب الجامعيين والمؤثرة في سلوكهم وخلقهم تأثيراً كبيراً.
2- تركز الدراسة على مرحلة التعليم الجامعي التي تعد من المراحل المهمة لدى كل طالب جامعي في عالمنا العربي الكبير، وهي مرحلة إعداد وتخصص منها يدخل الطالب الجامعي الحياة وسوق العمل مساهماً في تنمية وطنه وتطور مجتمعه، لذلك البناء الخلقي أمر مهم له.
3- تفيد القائمين على مؤسسات التعليم العالي العربي الإسلامي، وتفيد كل عضو هيئة تدريس جامعي بمحاولتها تحديد وإبراز أدوار يمكن أن تؤدى في مجال تنمية القيم الخلقية للطلاب الجامعيين.

المبحث الثاني: الدراسات السابقة:

أجريت العديد من الدراسات والبحوث في العالم العربي وفي خارجه، اختار منها الباحث ما يتلاءم مع هذه الدراسة الحالية، وقد تم ترتيب الدراسات السابقة حسب التسلسل التاريخي، ويمكن عرضها فيما يلي:

- قام فائد (1998م) ببحث دكتوراه هدف للتعرف على الحالة العقائدية لطلبة الجامعات، واتبع الباحث المنهج الوصفي في دراسته، حيث صمم الباحث استبانة واختار جامعتي صنعاء وعدن كمجتمع لدراسته، وكانت أهم نتائج الدراسة أن المتوسط الكلي لجميع الطلبة في الجامعتين (80,68%)، وجميع المتوسطات تقع ضمن الفئة الوسطي لمجموع القيم الإيمانية، وأظهرت النتائج إن الطلبة الجامعتين يختلفون في تمثلهم للقيم الإيمانية تبعاً لاختلاف التعليم الذى تلقوه في المرحلة الثانوية، حيث حصل طلبة المعاهد العلمية على أعلى المتوسطات يليهم طلبة التعليم العام في المحافظات الشمالية، ثم طلبة التعليم العام في المحافظة الجنوبية. وهذه دراسة حاله للتعليم الجامعي في دولة اليمن، وهي تشابه الدراسة الحالية في أن القيم الإيمانية هي قيم أخلاقية ركزت على التعليم الجامعي وأن الدارستين استخدمتا المنهج الوصفي، وان كان في دراسة اليمن استخدام أداة الاستبانة بينما اعتمدت الدراسة الحالية على التحليل المباشر، كذلك هذه الدراسة أوسع لأنها وجهت لكل بلدان العالم الإسلامي، كما أنها ركزت على دور عضو هيئة التدريس في تنمية القيم الخلقية لطلابه، وقد اختارت الدراسة الحالية ست قيم خلقية لأنها الأكثر أهمية، والدراسة الحالية من وجهة نظر التربية الإسلامية منطلقة من القران الكريم والسنة النبوية المطهرة وهذا ما يميز نتائجها وتوصياتها.
- واجري كلٍ من الغصيني والحسن (2001م) دراسة إلى إعداد صيغة عربية لاختبار "تحديد أهمية القضايا" الذي وضعه "جيمس رست"، لقياس الأحكام الخلقية الذي أثبت فعاليته على مدى ثلاثين عاما، فحاول الباحثان وضع صيغة عربية تتسم بالصفات العلمية المطلوبة، ثم عرضها على محكمين وإجراء التعديلات المقترحة ثم تجربة النسخة المعربة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي في دراستهم ، وتم إحصاء معامل ارتباط الإجابات بين النسختين . وقد كانت التجربة مكونة من قسمين: الأول/ دراسة طلاب المرحلة الثانوية : حيث شملت عينة مكونة من ٢١٠ طلاب من المرحلتين الإعدادية والثانوية من عشر مدارس خاصة ورسمية في مدينة بيروت بدولة لبنان من الفئة العمرية ١٣-١٨ سنة، وأظهرت النتائج توافقا مع نظرية التفكير الخلقي التطوري ومع نتائج الأبحاث التي أجريت في الولايات المتحدة الاميريكية وغيرها من البلدان. الثاني/ دراسة الطلاب الجامعيين: حيث أجرى الباحثان دراسة على عينة مكونة من ٦٥ طالبا وطالبة في الجامعة الأمريكية في بيروت من مختلف الصفوف والمستويات، وأجاب هؤلاء الطلاب على النسخة الإنجليزية من الاختبار، وأظهرت الإحصاءات

التحليلية تشابهاً مع نتائج النسخة العربية، حيث كانت الفروقات التي ظهرت بحسب العمر والمستوى الدراسي، وكل هذه النتائج تتطابق مع نظرية التفكير الخلقي ومع نتائج الأبحاث العالمية حول هذا الموضوع ، كما طرح الباحثان بعض النتائج من أهمها إمكانية اعتبار اختبار قياس الأحكام الخلقية بنسخته العربية أداة أساسية لدراسة مدى فاعلية مناهجنا التربوية وأنشطتنا المدرسية. أن البرامج والمقاربات والأساليب المتعلقة بالتربية والتي أثبتت الأبحاث العالمية فاعليتها يمكن أن تكون مادة لتجارب وأبحاث نجريها في مدارسنا العربية ونكيفها وفقا لحاجات ناشئتنا في التربية الخلقية السائدة في مدارسنا العربية تكتنفها عبر الجوانب اللفظية وبالتلقين والتوجيه المباشر. وفي المقارنة بين الدراستين، نجد أن الدراسة الأولى انطلقت من رؤي وأفكار ونظريات غربية وضعية قد لا تتفق مع بيئاتنا الإسلامية العربية، وان كنا لا نرفض نظريات الغرب التي تتفق مع عقيدتنا الإسلامية، لكن الدراسة الحالة دراسة تأصيلية إسلامية انطلقت من العقيدة الإسلامية معتمدة على نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، وهذا ما يجعل نتائجها وتوصياتها أكثر موضوعية وواقعية في التطبيق في مؤسساتنا في التعليم العالي في بلادنا.

- واعد كلٍ من إبراهيم وسيد (2001) دراسة استهدفت إعداد قائمة بالقيم الخلقية المناسبة للمعلم ووضع تصور لبرنامج في تعليم القيم بمكوناته : الأهداف والمحتوى وطرق التدريس وأساليب التقويم وقائمة القيم تمثل المحتوى والهدف من البرنامج الإسهام في بناء شخصية المعلم، وقد اتبع الباحث الإجراءات التالية إعداد قائمة بالقيم المقترحة مشتقة من القرآن والسنة النبوية، ثم عرضها الباحث. على مجموعه من المحكمين المختصين في الشريعة الإسلامية وطرق تعليم اللغة العربية لتعديلها وفق مقترحاتهم أو إقرارها لتمثل محتوى البرنامج . اقتراح الباحث مكونات البرنامج : أنسب الأنماط لتقديم القيم من خلاله واقتراح الطرق المناسبة لتعليم، وتقويمه واقتراح الأهداف المناسبة لبرنامج تعليم القيم، وعرض مكونات البرنامج على محكمين من المتخصصين. اقتراح بطاقة لتقويم الدارسين للبرنامج، وعرضها على المحكمين لإقرارها أو تعديلها، ثم تحقيق الصدق والثبات لها لتصير صالحة للقياس .المعاملة الإحصائية لآراء المحكمين في قائمة القيم وفي مكونات البرنامج، ثم في بطاقة تقويم الدارسين . تقديم نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها وكان من أهم نتائج الدراسة، توصل البحث إلى إعداد قائمة من القيم الخلقية اشتملت على ٤٣ قيمة، وتعد طريقتا الحوار والمناقشة من الطرق التعليمية المتكاملة وذات الأثر في تعليم القيم للطلاب، بالإضافة للحوار والقدوة، وإكساب العادات، والتعليم بالجزاء، والتعليم بالموعظة، التعليم العملي. وفي المقارنة لعل هذه الدراسة قريبة جدا من الدراسة الحالية في تناولها لموضوع القيم الخلقية الإسلامية وفي أساليب تنميتها، ولكن الاختلاف بين الدراستين، أنها الدراسة الأولى تناولت كل القيم الخلقية كما أنها خصصت طلاب كلية التربية فقط كمجتمع للدراسة، أما الدراسة الحالية تناولت ست قيم فقط باعتبارها القيم الخلقية الأكثر أهمية كذلك تناولت دور الأستاذ الجامعي في تعزيزها لدى طلابه بكل مؤسسات التعليم الجامعي بالتالي أن نتائج الدراسة الحالية أكثر فعالية وشمولا من الدراسة الأولى.

- وقام الخوالدة (2002) بدراسة هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة الاعتقاد النظري لمنظومة القيم الخلقية الإسلامية عند الشباب الجامعي، وكذلك درجة ممارستهم لهذه المنظومة في أرض الواقع ، وبيان الفرق بين الواقع النظري والواقع التطبيقي،. واستخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال بناء استبانة تحتوي على ٤٠ قيمة خلقية إسلامية معتمدا في ذلك على القرآن الكريم وجانب من الأدب التربوي الذي تمت مراجعته، وذلك لقياس درجة اعتقاد الطلبة وممارستهم لمنظومة القيم الخلقية، وكان مجتمع الدراسة عبارة عن جميع طلبة كليات الشريعة والتربية والعلوم المسجلين في جامعة اليرموك للعام الدراسي ٢٠٠٢م، وتكونت عينة الدراسة من ٣٢١ بالطريقة العشوائية/. وكانت أهم نتائج الدراسة: إن درجة اعتقاد الطلبة لمنظومة القيم الخلقية الإسلامية كانت عالية . ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة اعتقاد الطلبة وبين متوسطات درجة ممارستهم لمنظومة القيم الإسلامية لصالح درجة اعتقاد الطلبة لمنظومة القيم الخلقية الإسلامية، أي أن حالة اعتقاد الطلبة النظري لمنظومة القيم الخلقية الإسلامية كانت أعلى من حالة ممارستهم لها في الواقع. أفاد الطلبة أنهم يمارسون ٢٣ قيمة من أصل ٤٦ بدرجة متوسطة، ويمارسون ٢٧ قيمة بدرجة عالية، ويمارسون ٥ قيم بدرجة قليلة. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اعتقاد الطلبة وبين ممارستهم لمنظومة القيم الخلقية تعزى لمتغيرات: الجنس والكلية والمستوى الدراسي ومكان السكن، والانتماء للأحزاب السياسية هذه دراسة جيدة وقريبة من حيث المضمون من الدراسة الحالية، حيث تناولت كل طلاب جامعة اليرموك الأردنية، من حيث واقع الاعتقاد والممارسة للقيم الخلقية الإسلامية لهم، وان اختلفت في

المنهجية والتطبيق الميداني حيث استخدمت بها أداة الاستبانة، وكذلك الفرق بين الدراستين في أن الدراسة الحالية تناولت متغير عضو هيئة التدريس ودوره في تنمية القيم الخلقية لطلابه، كما أن الدراسة الأولى تناولت كل القيم الخلقية الإسلامية، في حين الدراسة الحالية تناولت ست قيم فقط، كذلك الدراسة الأولى تناولت جامعة واحدة بالأردن وهي جامعة اليرموك، وهذه خصصت لكل مؤسسات التعليم العالي بالعالم العربي الإسلامي، كل ذلك يقوي أهمية ونتائج الدراسة الحالية .

- وفي دراسة: لسفر، (2003م) هدفت إلى تسليط الضوء على قضية القيم الأخلاقية في مجتمعات دول الخليج من حيث الوصف التحليلي والإسهام في رسم خارطة للوقاية والعلاج، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وكانت أهم نتائج دراسته: أن وضع الشباب الخليجي لا يبشر بخير، لذلك لا بد من تضافر الجهود لجميع مؤسسات دول الخليج العربي لاستغلال موارد المنطقة لنفع الشباب وتوفير فرص العمل لهم، وطالب الباحث بضرورة العودة للجذور الإسلامية وضرورة الاهتمام بالإعلام الهادف البناء، ومراقبة القنوات الفضائية ومنع البرامج التي تهدم الأخلاق وتشوه تاريخ الأمة، ومراجعة المناهج الدراسية المبنية على الأخلاق وإعداد المواطن الصالح، ولا بد من التمييز بين الحرية الشخصية المطلوبة شرعاً والحرية المنفلتة، مع إتباع أسلوب الترغيب والترهيب ومحاربة المنكرات الظاهرة وعدم السماح لأصحابها بالمجاهرة. وفي المقارنة نجد هذه الدراسة تناولت موضوع القيم الخلقية للشباب والطلاب الجامعيون ينتمون لفئة الشباب، لكن الموضوع عمومي عن كل القيم الخلقية واختص بالشباب الخليجي فقط، بينما الدراسة الحالية تناولت دور عضو هيئة التدريس في تنمية القيم الخلقية لدى طلابه، وفي كل مؤسسات التعليم العالي العربي الإسلامي، وركزت الدراسة الحالية على ست قيم وهي الأهم كما وضحت الدراسة، لذلك نتائج الدراسة الحالية وتوصياتها أكثر قوة وواقعية ويمكن الاستفادة منها لمؤسسات التعليم العربي والإسلامي.
- قام كلٍ من عبد الوهاب، وعبد القادر، (2014م): بدراسة هدفت للتعرف على فاعلية الرقابة الأسرية في تعزيز القيم الخلقية الإسلامية للطالبة الجامعية بكلية التربية جامعة الخرطوم، حيث سعت الدراسة للإجابة عن سؤال رئيس وهو: (ما دور الرقابة الأسرية في تعزيز القيم الخلقية الإسلامية للطالبة الجامعية من وجهة نظر أولياء أمور طالبات المستوى الثاني بكلية التربية جامعة الخرطوم للعام الدراسي 2012|2013؟). استخدم الباحثان في دراستهما المنهج الوصفي التحليلي، وتم تصميم أداة الاستبانة، و كانت عينة الدراسة قصدية تكونت من 106 فرداً من أولياء أمور طالبات مقرر أصول التربية للعام الدراسي 2013م، علماً بأن المجتمع الكلي للدراسة مكون من 700 فرد، وجاءت العينة بنسبة 15.1% من المجتمع الكلي للدراسة، وخرجت الدراسة بنتائج عديدة أبرزها : أن المجتمع السوداني محافظ على الجوانب الخلقية للطالبة الجامعية، حيث لا يقبل الانحرافات الخلقية، وإن التوجيه المباشر والحوار الهادي يعززان من القيم الخلقية الإسلامية للطالبة الجامعية، وأن جماعات الرفاق السيئة من أهم عوامل الانحرافات الخلقية للطالبة الجامعية. وختمت الدراسة باثنتي عشرة توصية أهمها: لابد من تمسك الأسرة بكتاب الله وسنة نبيه محمد صلي الله عليه لتربية البنات في مرحلة التعليم الجامعي، وضرورة تنمية الوازع الديني لتنمية القيم الخلقية للطالبة الجامعية . وفي المقارنة بين الدراستين الاثنتين تناولتا المنهج الوصفي كوجه شبه بينهما، واتفقتا في اختيار ست قيم فقط هي: "الأمانة والصدق والعفة والرحمة والحياء والعدل"، لكن الدراسة الأولى خصصت للطالبات فقط، كما طبقت على أداة الاستبانة على عينة مقصودة من أولياء أمور الطالبات بكلية التربية جامعة الخرطوم، لذلك نتائجها وتوصياتها محدودة مقارنة بالدراسة الحالية التي تناولت كل مؤسسات التعليم العالي العربي في دور الأستاذ الجامعي لتعزيز هذه القيم الستة لدى طلابه .

المبحث الثالث: الإطار التنظيمي للبحث:

يمكن الإجابة عن تساؤلات الدراسة الثلاث من خلال تناول توضيح المصطلحات الآتية :

اولاً : عضو هيئة التدريس الجامعي:

الأستاذ الجامعي هو معلم ومربي. ويقول رسول الله صلى الله عليه وسلم: ((إنما بُعثت معلماً)). وقديماً قال فيلسوف اليونان أرسطو طاليس في المعلم: ((بأنه من يربي الأولاد بجودة ومهارة وهو الأحق بالاحترام والإكرام من الذين ينجبونهم))، (ناصر، 1980م)، فالمعلم عنصر أساسي في العملية التعليمية – التعلمية، وتلعب خصائصه المعرفية والانفعالية دوراً هاماً في فعالية هذه العملية. وقديماً وصف المفكر الإسلامي أبو حامد الغزالي (المتوفى سنة 505هـ) المعلم: (بأن الله اختاره لهذه المهنة ووضع في عنقه أمانة عظيمة وورثه مهنة الأنبياء الصالحين) .(الغزالى : 1957م) .

إذن الأستاذ الجامعي هو: (المربي والمعلم وصانع الأجيال، ومهامه هي:التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وأكبر تلك المهام عملية التدريس التي أساسها تمكنه العلمي ومتابعته لكل جديد

في تخصصه، وتهيئته للمناخ الصفي بإعداده الجيد لمحاضراته وتنوعه في أساليب تدريسه، واستخدامه لأجهزة تقنيات التعليم الحديثة المختلفة في محاضراته، وإتباعه المنهج العلمي في تقويم طلابه بمراعاته للفروق الفردية بينهم، وإعداد أسئلة امتحاناته بموضوعية وشمول وصدق وثبات، مع التحليل العلمي والموضوعي لنتائج اختباراته التي تسهم في تطوير أدائه التدريسي، كذلك احترامه للآخرين ومنهم طلابه وزملاؤه وأسرة كليته وجامعته بتفاعله الاجتماعي، والمساهمة على خدمة وتطوير مجتمعه، فالأستاذ الجامعي له خصائص عديدة أهمها الخصائص الأكاديمية والمهنية والاجتماعية والشخصية)، (عبد الوهاب: 2008م). والأستاذ الجامعي هو معلم إنسان يربي ويرشد ويوجه، كلما كان واعياً ومدركاً بخبرات المتعلمين عرف رغباتهم وعلم بآمالهم واهتماماتهم، وهو الذي يعمل على نقل تراث الأجيال الحاضرة ويبني الأمة ويعمل على حفظ قيمها وعاداتها ويشكل رجال المستقبل. ويجمع علماء التربية والمتخصصون على أن نجاح الأستاذ الجامعي في أدائه يعتمد على أمرين أساسين هما: الأول: مؤهلاته العلمية المتميزة وتمكنه من تخصصه العلمي. والثاني: معرفته بالنظريات التربوية والممارسات المرتبطة بعمليات التعلم والتعليم مع المهارة في استخدام التقنيات التعليمية، ولعل أهم المتغيرات المعاصرة المؤثرة في "جودة" أداء الأستاذ الجامعي أربعة هي: التقدم العلمي والانفجار المعرفي، والتقدم التكنولوجي الذي تتضح معالمه من خلال الآلات الحاسبة والالكترونيات الدقيقة، والتقدم في مجال الاتصالات الذي أدى النمو السريع في وسائل في أغلب بلدان العالم، والثورة الاقتصادية حيث شهد العالم تغيرات هائلة في ذلك سواء على المستوى الفكري أو مستوى أداء الإنتاج. إذن للأستاذ الجامعي رسالة تربوية وخلقية عظيمة نحو طلابه من خلال التدريس والساعات المكتبية وتواصله الدائم معهم .

ثانياً: عضو هيئة التدريس الجامعي وأهم وسائل التربية الخلقية:

الوسائل التي يمكن أن يستخدمها الأستاذ الجامعي في تنمية القيم الخلقية لدى طلابه تتم داخل الجامعة مع طلابه في قاعة المحاضرات والمختبر وأثناء تواصله معهم في ساعاته المكتبية وفي الأنشطة المختلفة التي يمارسها معهم، وهي كثيرة أبرزها: (القدوة، والتربية العملية، القصص، والحدث، والملاحظة، وضرب الأمثال، وكذلك هناك الحوار والمناقشة والنصح والإرشاد والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر والترغيب والترهيب) وغيرها وهذه الأساليب متداخلة وليست منفصلة يمكن أن يستخدمها الأستاذ الجامعي، وهنا نحاول توضيح أهم الأساليب للتربية الخلقية فيما يلي :

1| القدوة الحسنة :

وقد نوه الإسلام لأهمية القدوة الحسنة وجاء ذلك في القران الكريم، واستخدمها الرسول صلى الله عليه وسلم حيث لقب بالصادق الأمين، حيث تمثلت كل الصفات الخلقية والطاقات الروحية والحيوية فيه، ومن هنا حرص المؤمنون على تتبعه صلى الله عليه وسلم، ويمكن أن يكون عضو هيئة التدريس متواضعاً لطلابه من خلال علمه، ويتميز بالحلم والعفو عن القدرة ويتسم بالصبر على المكروه يقول تعالى: (خذ العفو وأمر بالعرف واعرض عن الجاهلين)، سورة الأعراف 199، وكذلك ضرورة أن يتسم الأستاذ الجامعي بالقدوة بالجود والكرم والشجاعة والنجدة والحياء وحسن العشرة والأدب ويتميز بالشفقة والرحمة لطلابه، ويتسم بالوفاء والتواضع والعدل والصدق والأمانة والعفة والزهد في ال دنيا والخوف من الله وطاعته ويتميز بالوقار والمروءة، كل ذلك يتم بالقدوة الحسنة ويقول الله تعالى: (اتأمرون الناس بالبر وتنسون أنفسكم وانتم تتلون الكتاب أفلا تعقلون) سورة البقرة الآية: 44.

2| التربية العملية والتربية بالوقائع :

ويمكن أن يمارسها عضو هيئة التدريس مباشرة مع طلابه، كما اتبعها النبي صلى الله عليه وسلم سابقاً، وأسلوب التربية العملية يمكن أن يكون تعليما وتدريباً وربط التوجيه بالأحداث والوقائع الجارية بحياة الناس، أي تتحول الكلمة لعمل وسلوك وعمل بناء، والى خلق فاضل والى تعديل في السلوك على النحو الذي يحقق وجود ذلك الإنسان كما تصوره الإسلام، (ابو العينين: 1988م)، وهناك كثير من المواقف ترجمها النبي صلى الله عليه وسلم لسلوك وعمل مثلاً الإيمان هو عمل يقول الله تعالى: (وتلك الجنة التي أورثتموها بما كنتم تعملون) الزخرف الآية 72، وقوله تعالى (ولمثل هذا فليعمل العاملون) الصافات 61، فكان النبي صلى الله عليه وسلم يدعو إلى القيمة ويصحح السلوك الخاطئ وهو طريق سليم لأنه يعالج في الحال وهذه التربية بالوقائع، يمكن للأستاذ الجامعي أن يعمل ذلك ويصحح شبابنا البعد عن في الترف واستغلال المال استغلالاً خاطئاً، ويحثهم مثلاً استخدام التقنية والأجهزة والانترنت في الأمور المفيدة، والابتعاد عن ماحرمه الله ويوجه طلابه نحو إدارة الوقت واستغلاله في المفيد لهم، وفي دينهم وعلمهم الجامعي، وفي وقت الفراغ أن يمارس الطالب الجامعي نشاطا مفيدا كالرياضة بأنواعها والنشاط الثقافي الجامعي من الذي له فائدة والابتعاد عن جماعات الرفاق الشريرة التي تقود للضلال والانحراف والمنكرات بأنواعها، وطاعة الوالدين وأولي الأمر لأنها من طاعة الله، وكل ذلك يمكن للأستاذ الجامعي أن يضرب الامثله العملية التي مارسها هو في فترة شبابه .

3 | القصص الإسلامي :

من أكثر الوسائل فعالية في تنمية القيم الخلقية القصة حيث استخدمها النبي صلى الله عليه مع أصحابه كثيراً، ويمكن أن يمارسها عضو هيئة التدريس مع طلابه في أثناء تدريسه وتعامله معهم، وعبرها يمكن تنمية العديد من القيم الخلقية اما من اجل توضيحها أو تعميقها وتنميتها في النفوس، وعبر جعلها موضوعات تدور حولها او تتحدث عنها إحداث القصة، وتأتي فعالية القصة من كونها مزيج من الحوار والأحداث والترتيب الزمني مع وصف الأمكنة والأشخاص والحالات الاجتماعية والطبيعة التي تمر بشخصيات القصة، وهي قادرة على تأكيد وترسيخ القيم الخلقية والاتجاهات المرغوبة في الطلاب عن طريق استثارة الإنسان العاطفية لنماذج السلوك والقيم التي تقوم القصة بتقديمها وللمواقف التي تصورها وقد كانت القصص القرآني والنبوي من وسائل تنمية القيم الخلقية باستخراج العظات والعبرة منها، واستخراج المثل وشرح طرق الخير والتحذير من الكفر والانحراف الخلقي، يقول الله تعالى: (انا أنزلناه قرآناً عربياً لعلكم تعقلون (2) نحن نقص عليك أحسن القصص بما أوحينا إليك هذا القران وان كنت من قبله لمن الغافلين (3)) يوسف 2-3، إذن يمكن لعضو هيئة التدريس استخدامها بسرد شيء من قصص الأنبياء والأقوام السابقين والقصص التي مرت به في حياته العلمية والاجتماعية ليستفيد منها طلابه .

4 | التربية الحدث :

وهو من الأساليب التربوية القرآنية المهمة في تنمية القيم الخلقية، فالطالب الجامعي الآن يعيش وسط أحداث عالمية ومحلية في بلده، وقد علمنا القرآن الكريم توظيف الأحداث لتنمية القيم الخلقية، قال تعالى: (ولنبلونكم بشيء من الخوف والجوع ونقص من الأموال والأنفس والثمرات وبشر الصابرين (155) الذين إذا أصابتهم مصيبة قالوا إنا لله وإنا إليه راجعون (156) أولئك عليهم صلوات من ربهم ورحمة وأولئك هم المهتدون(157) البقرة (155-157)، والهدف من ذلك ربط القلوب دائما بالله وفي كل حادثة وفي كل شعور، ولذلك يجب على الأستاذ الجامعي والمربي أن يستفيد من الأحداث الجارية في المجتمع المحلي والعالمي (بابكر: 2010م) لتنمية القيم المرتبطة بالأحداث وهذا ما يمكن أن يقوم به الأستاذ الجامعي مباشرة مع طلابه .

5 | التربية بالملاحظة:

المقصود بالملاحظة ملاحظة عضو هيئة التدريس لسلوك طلابه الخلقي أثناء فترة الجامعة، فهذا جزء من الإعداد التربوي والنفسي والاجتماعي لهم، فالإسلام بمبادئه السامية ونظمه الخالدة حث الآباء والأمهات والمعلمين والمربين ومنهم أساتذة الجامعات، على أن يهتموا بملازمة أولادهم ومراقبتهم في كل النواحي، وفي الجامعة قد يلاحظ الأستاذ الجامعي طالبه أقواله وأفعاله وسلوكه به شيء من التطرف والانحراف عليه بالتوجيه والنصيحة والتشجيع للالتزام بالسلوك القويم، إذا رأى شراً نهاه وحذر من تبعاته ويبرز عواقبه ونتائجه، وتشمل الملاحظة كل الجوانب الإيمانية والعقلية والخلقية والجسمية والنفسية في الطالب الجامعي، حتى يتحقق الهدف في إيجاد الطالب السوي الملتزم المتوازن، وفي الأخلاق يمكن ملاحظة الصدق في القول والعمل والحث على الالتزام به والابتعاد عن الكذب وظاهرة الأمانة في عدم اخذ شيء ملك له لأخيه أو زميله فعليه بالتوجيه في ذلك، مثلا هنا ظاهرة الغش في الاختبارات فهو يأخذ شئ ليس ملكه وهذا من الخيانة الخ .

6| أسلوب ضرب الأمثال:

ويعتبر وسيلة تربوية مهمة في تنمية القيم الخلقية للطالب الجامعي لها أثرها الكبير متى ما استخدمت بحكمة وفي الظروف المناسبة، وقد ضرب القرآن الكريم والسنة النبوية الكثير من الأمثال والتشبيهات في ذلك، ويمكن استخدام هذا الأسلوب من الأستاذ الجامعي أثناء المحاضرة في تدريسه مع طلابه لتقريب المعاني المجردة للأذهان فيربط تخصصه في ضرورة ممارسة الطالب لقيم الصدق والأمانة والرحمة والعدل والحياء والعفة وغيرها في حياته العملية .

ثالثاً | عضو هيئة التدريس والقيم الخلقية الإسلامية:

نتناول هنا تعريف القيم وتصنيفها، وتعريف الأخلاق ثم نختم بالقيم الخلقية الإسلامية المهمة للطالب الجامعي التي يمكن لعضو هيئة التدريس تعزيزها لدى طلابه.

1 : مفهوم القيم وتصنيفها :

(أ) القيمة: لغة القيمة واحدة القيم، واصله الواو لأنه يقوم مقام الشيء ويقال قومت السلعة (والاستقامة: الاعتدال) ويقال استقام له الأمر (ابو العينين: 1988)، معنى ثاني للقيمة لغة: (القيمة بالكسر واحدة القيم، وماله قيمة إذا لم يدم على شيء وقومت السلعة واستقامته ثمنتها واستقام واعتدل، وقومته عدلته فهو قويم ومستقيم (الفيروز ابادي : 1312هـ) .

وفي الاصطلاح يري (عكاشة: 2001م)، نقلاً عن زهران أن القيم: (هي تكوين فرضي يستدل عليه من خلال التعبير اللفظي والسلوك الشخصي والاجتماعي، وهي عبارة عن تنظيمات لأحكام عقلية انفعالية مصممة نحو الأشخاص والأشياء والمعاني وأوجه النشاط، تعريف اصطلاحي ثانٍ: القيم هي معايير اجتماعية ذات صبغة انفعالية قوية وتتصل من قريب بالمستويات الخلقية التي تقدمها الجماعة ويمتصها الفرد من بيئته الاجتماعية الخارجية ويتخذها هاديا ومرشدا، القيم عبارة عن معايير لها صفة الانفعال والعمومية

وتتصل بالأخلاق التي تقدمها الجماعة وتكتسب من البيئة الاجتماعية للفرد ويعتبرها الفرد موازين لتقدير أفعاله ولها صفة الانتشار في حياة الفرد .

2: تصنيف القيم

- حدد فيليب فنكس تصنيف للقيم معتمدا على وظيفة القيمة، وهي: قيم مادية تساعد الوجود المادي للإنسان. وقيم اجتماعية تشبع الحاجات الاجتماعية. وقيم عقليه تساعد على إدراك الحق. وقيم أخلاقيه وهي مصدر الشعور بالمسئولية والالتزام. وقيم جماليه وهي اهتمامات الفرد الجمالية. وقيم روحيه أو دينية تشير لتعلق الإنسان باللانهائي). (ابو العينين: 1988)

- كما حدد عبد الحميد الهاشمي وفاروق عبد السلام تصنيفا للقيم الإسلامية (ابو العينين: 1988) كما وردت في القران الكريم على مستويين: المستوى الأول تصنيف ثلاثي يتمثل في القيم المتصلة بعلاقة الإنسان مع ربه، ثم القيم المتصلة بعلاقة الإنسان مع نفسه، ثم القيم المتصلة بعلاقة الإنسان مع الآخرين. اما المستوى الثاني تصنيف سداسي تتمثل في: البعد الروحي، والبعد البيولوجي والبعد العقلي (المعرفي)، والبعد الانفعالي العاطفي، والبعد السلوكي (الأخلاقي)، والبعد الاجتماعي الخاص والعام .

ويري الباحث في تعريفه الإجرائي أن القيم: (من أكثر سمات الشخصية تأثراً بالمجتمع. وهي محصلة تفاعل الإنسان بإمكاناته الشخصية مع متغيرات اجتماعية وثقافية معينة، كما هي انعكاس للأسلوب الذي يفكر به الأشخاص في نطاق ثقافة معينة وفي فترة زمنية معينة، حيث توجه سلوك الأفراد وأحكامهم في ضوء ما يضعه المجتمع من قواعد ونظم ومعايير) .

3: تعريف الأخلاق:

(ب) المعنى الاصطلاحي للأخلاق: وحددت (سعد الدين: 2003) ثلاث معان للأخلاق هي: الطبع. والعادة. والسجية معانيها كما يلي:

- الطبع: هو الصفة الراسخة التي جبل عليها الإنسان دون إرادة منه ودون قصد إليها أو سعي في طلبها.
- أما العادة: هي الصفة الراسخة التي يكتسبها الإنسان عن طريق المران والتدريب أي بإرادته وقصده.
- أما السجية: بضم اللام وسكونها محيطها أوسع يشمل المطبوع والمكتسب الذي صار عادة، وجاءت كلمة الخلق بمعنى المروءة والدين.

(ج) التعريف اللغوي للأخلاق (وهناك معاني كثيرة للأخلاق اختلف فيها العلماء والفلاسفة منها): يري حاجي خليفة في مادة الأخلاق في" دائرة المعارف الإسلامية ج4، ص445" عن ابن صدر الدين الشروان المتوفى سنة (1036ه) الأخلاق هي: (علم الفضائل وكيفية اقتنائها لتتحلى النفس بها وبالرذائل وكيفية توقيها للتتخلى عنها).

(د) معني السلوك الأخلاقي: يرى (أبو حطب وزميلته:1991)، في كتابه علم النفس التربوي: (أن السلوك الأخلاقي هو الأنماط من الاستجابات التي تنتج عن الموقف الذي تتوازن فيه الدوافع الإيجابية أو المغريات والضوابط أو القيود والمحددات).

4: القيم الخلقية الإسلامية :

وإن النظام الأخلاقي الحق موجود في القرآن الكريم (جوهري: 1982) كتاب الله المنزل على نبيه محمد صلى الله عليه وسلم، قال تعالى: (كتاب أحكمت آياته ثم فصلت من لدن حكيم خبير) (سورة هود الآية:1)، والرسول صلى الله عليه وسلم يشجع على الالتزام بالأخلاق الحسنة والابتعاد عن الفاحش منها فقد روي الترمذي عن أبي الدرداء، رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: (ما من شيء أثقل في ميزان المؤمن يوم القيامة من حسن الخلق وأن الله ليبغض الفاحش البذيء) ،((أخرجه أبو داود (4799) والترمذي (2003) من حديث أبي الدرداء))، هذا وأهم خصائص القيم الأخلاقية الإسلامية: الشمول، والصلاحية لكل زمان ومكان، وانتفاع العقل والعاطفة وللمسؤولية الأخلاقية والجماعية والجزاء على الخير والشر، وهناك صور لكثير من الأخلاق الإسلامية نتناول منها ست قيم: العفة، والأمانة، والرحمة، والصدق، والحياء، والعدل وبنوع من التفصيل المختصر فيما يلي:

(أ) قيمة العفة: هي:

(كف الناس عما لا يحل، ومنهما عما لا يحل، وضبطتها عن الشهوات، فهي حالة متوسطة بين الفجور وهو إفراط في الشهوة والجمود الذي هو تفريط فيها، وليست العفة هي القناعة لأن القناعة اكتفاء الشخص بالقليل من مطالب البدن وقد لا يكتفي إنسان بهذا ولا يعتبر عفيفاً لأنه لا يعف لسانه عن فضول الكلام ويصونه عما حرم الله، فالقناعة أمر نسبي، والعفة خلق ذاتي ثابت، هذا وقيمة العفة متقاربة من قيمة الحياء. (جوهري: 1985)، قال تعالى: (للفقراء الذين أحصروا في سبيل الله لا يستطيعون ضرباً في الأرض

يحسبهم الجاهل أغنياء من التعفف تعرفهم بسيماهم لا يسألون الناس إلحافاً وما تنفقوا من خير فإن الله به عليم) (البقرة:273).والصوم من أعظم وسائل التعفف للشباب الذين لا يجدون فرصة الزواج قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (يا معشر الشباب، من استطاع منكم الباءة فليتزوج، فإنه أغض للبصر، وأحصن للفرج، ومن لم يستطع فعليه بالصوم فإنه له وجاء) (أخرجه مسلم في النكاح، باب استحباب النكاح 1018/2رقم 1400) .

هذا وقيمة العفة مرتبطة بقيمة الحياء. وقيمة العفة مهمة للطالب والطالبة الجامعية لصيانتهم وحمايتهم من الانحراف الخلقي أثناء فترة التعليم الجامعي، والأستاذ الجامعي يمكن أن يعزز من قيمة العفة في طلابه بالجامعة، بالتوجيه والرشاد وبالحوار المباشر وضرب الأمثلة في أثناء العملية التدريسية، والعفة مهمة لطلاب الجامعة حتى تستمر في خلقهم مستقبلاً في ميدان حياتهم الاجتماعية والعملية .

(ب) قيمة الأمانة:

هي كل ما يجب على المسلم أن يحفظه ويصونه ويؤديه، وأنها شعور بمسئوليته عن كل ما يوكل إليه، وبذله الجهد في تأديته على النحو الذي يرضاه الله عز في علاه، وتري (سعد الدين: 2003م): (أن الأمانة لغة ضد الخيانة وشرعاً كتمان السر وإخلاص المشورة للمستشير وصدق التبليغ فيما كلف به الفرد)، والأمانة خلق أصيل اتصف به سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم من عهد الطفولة إلى عهد الرسالة وبعدها، حتى وصفه المشركون بالصادق الأمين، والأمانة في نظر العامة واسعة الدلالة وهي ترمز إلى معان شتى مناطقها شعور المرء بثقته إلى كل ما يؤكل إليه وإدراكه الحازم بأنه مسئول عنه أمام ربه، قال تعالى: (إن الله يأمركم أن تؤدوا الأمانات إلى أهلها) (النساء، الآية 58)، والعوام يقصدون بالأمانة حفظ الودائع مع أن حقيقتها أشمل من ذلك بكثير، عن أنس رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (ما خطبنا رسول الله صلى الله عليه وسلم إلا قال لا إيمان لمن لا أمانة له ولا دين لمن لا عهد له)، وللأمانة مواضع كثيرة منها: الأمانة على العقل والجسم والحواس والعمل وأمانة الأموال والعلاقة الزوجية وأمانة حقوق الناس..الخ.

وان تنمية قيمة الأمانة ضرورية للطالب الجامعي في المجتمعات الإسلامية، ويستطيع عضو هيئة التدريس الجامعي تعزيزها بالتوجيه المباشر وغير المباشر اثنا تدريسه، وبالقصص وضرب الأمثلة عبر التخصص، وتأتي أهميتها لأنها ترتبط بمهنة الطالب وتخلقه مستقبلا بها في عمله المستقبلي فكيف نخرج طبيباً او مهندساً او محاسباً او معلما لايتمتع بهذه الصفة .

(ج) قيمة الرحمة:-

هي من أخلاق الإسلام، وهي تعني العطف والشفقة، والحنان والرحمة، والرفق والمودة، واللين والراحة، والرحمة خلق فاضل يجعل المرء يرق لآلام الخلق ولإزالتها يحزن لأخطائهم فيتمنى لهم الهدايه، ويكفي أن الرحمة صفة الله تعالى واسم من أسمائه فهو سبحانه (الرحمن الرحيم)، فإنه رحمته وسعت الوجود وعمت الملكوت فحيثما أشرق شعاع من علمه المحيط بكل شيء أشرق معه شعاع للرحمة الغامرة والمسلم رحيم والرحمة خلق من أخلاقه إذ منشأ الرحمة صفاء النفس وطهارة الروح، والمسلم يأتيه الخير بعمله الصالح وابتعاده عن الشر واحتسابه المفاسد هو في طهارة نفس وطيب روح، قال تعالى: (ثم كان من الذين آمنوا وتواصوا بالصبر وتواصوا بالمرحمة، أولئك أصحاب الميمنة) (البلد:18/17) . وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم (ارحموا من في الأرض يرحمكم من في السماء) ، (رواه أبو داؤد في كتاب الطب رقم 19 والترمذي في كتاب البر رقم 16)، والرحمة إن كانت حقيقة رقة في القلب وانعطاف النفس المقتضي للمغفرة والإحسان وهي ليست دائماً بعاطفة نفسية لا أثر لها في الخارج، بل من آثارها الخارجية العفو عن ذي الزلة والمغفرة لصاحب الخطيئة وإغاثة اللهفان ومساعدة الضعيف وإطعام الجائع وكسوة العاري ومداواة المريض ومواساة الحزين .

وقيمة الرحمة مهمة وضرورية للطالب الجامعي لأنها جاءت في الإسلام، يستطيع عضو هيئة التدريس تنميتها لدى طلابه عبر التوجيه والإرشاد والتواصل المباشر مع طلابه بسرد شيئاً من سيرة النبي صلى الله عليه وسلم في عطفه ومحبته لصحابته، فلابد من تنميتها في طلابنا حتى تستمر معهم فهي قيمه مهمة للإنسان أولا قبل العمل في بيته مع زوجته وأبنائه ثم مع وزملائه وإخوانه في العمل .

(د) قيمة الصدق :

هو إخبار الإنسان بما يعتقد أنه الحق وشمل الأخبار كل ما يفهم المقصود سواء كان بالكلام أم بالعمل، كالكتابة والإشارة، وعكس الصدق الكذب وهو إخبار الإنسان بما يعتقد أنه غير الحق ويشمل الصمت الذي يغير الحقيقة، فكل من الصمت والحذف يعتبر كذباً، والله سبحانه وتعالى خلق السماوات والأرض بالحق وطلب إلى الناس أن يبنوا حياتهم على الحق ولا يقولون إلا الحق ولا يعملون إلا الحق، والمسلم لا ينظر إلى الصدق بوصفه خلقاً فاضلاً يجب التخلق به فقط بل هو من مكملات إيمانه وإسلامه، قال تعالى: (والذي جاء بالصدق وصدق به أولئك هم المتقون) (الزمر: 33) وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (عليكم بالصدق فإن الصدق يهدي إلى البر، وأن البر يهدي إلى الجنة، وما يزال الرجل يصدق

ويتحرى الصدق حتى يكتب عند الله صديقاً وإياكم والكذب فإن الكذب يهدي إلى الفجور وأن الفجور يهدي إلى النار وما يزال الرجل يكذب ويتحرى الكذب حتى يكتب عند الله كذاباً) (أخرجه مسلم (2034) ح2607 باب 29)، هذا وللصدق مظاهر عديدة منها: الصدق مع النفس، وصدق الحديث، وصدق الوعد، وصدق المعاملة، ومن الآثار التربوية لقيمة الصدق تصديق المجتمع له وثقته فيه واحترامه والنظر إليه نظرة إكبار وإجلال .

وقيمة الصدق قيمة مهمة للطالب الجامعي في العالم الإسلامي، فلابد من اهتمام عضو هيئة التدريس بتنميتها لدي طلابه في أثناء التدريس عبر الحوار المباشر وبالتصريح والإرشاد والتوجيه وكذلك بضرب الأمثال من تاريخ السيرة للمسلمين وسرد المواقف في الحياة المهنية في التخصص، لابد من إقناع عضو هيئة التدريس للطالب بالتحلي والالتزام بها في حياته المستقبلية بها خاصة بعد دخوله ميدان العمل، فالصدق صفه مهمة وما أكثر مؤسساتنا في ميادين العمل من النفاق والكذب هذه الأيام لذلك نحن في حاجة مهمة لها .

(هـ) قيمة الحياء :

هو تغير وانكسار يعتري الإنسان من خوفه ما يعاب به ويذم، هو انقباض للنفس، يصونها عما يعيبها من قول أو فعل، فيدفعها إلى ترك القبيح ويمنعها من التقصير في حق ذي حق سواء كان صاحب الحق هو الخالق أم الخلق، والحياء نوعان حياء فطري يولد الإنسان مزوداً به كحياء الطفل عندما تنكشف عورته، وحياء مكتسب يكتسبه المسلم من دينه ومجتمعه من فعل ما يذم شرعاً، مخافة أن يراه الله حيث ينهاه أو يفقده حيث أمره والحياء من أبرز الصفات الأخلاقية ومن العوامل القادرة على صيانة النفس وحفظها من السقوط والانحراف قال تعالى: (وانكحوا الأيامى منكم والصالحين من عبادكم وإمائكم وإن يكونوا فقراء يغنهم الله من فضله والله واسع عليم، وليستعفف الذين لا يجدون نكاحاً حتى يغنيهم الله من فضله) [النور: الآيات33/32]. والحياء من الإيمان والإيمان عقيدة المسلم وقوام حياته، ويقول رسول الله صلى الله عليه وسلم: (الإيمان بضع وسبعون أو بضع وستون شعبة فأفضلها لا إله إلا الله وأدناها إماطة الأذى عن الطريق، والحياء شعبة من الإيمان) [مختصر صحيح مسلم، ص15، حديث 30].

وفي الجامعة لابد من اهتمام عضو هيئة التدريس بتنمية قيمة الحياء عند الطلاب، لان الإسلام أمر بالتحلي بها للفرد المسلم، وذلك بوسائل: الإقناع والحوار والقصص وضرب الأمثلة، ولابد من ربط ذلك بتخصص الطالب الجامعي في المواقف المختلفة التي تواجه في العمل مستقبلاً .

(و) قيمة العدل:

هو إعطاء كل ذي حق حقه من غير تحيز أو محاباة أو تفرقة بين المستحقين أو تدخل لهوى النفس، عكسه الجور والظلم، وقد أمر الإسلام بالعدل وحارب الظلم والتمييز العنصري، وحدد حقوق الراعي والرعية وواجبات الحاكم والمحكومين وحقوقهم، ووضع حقوق الزوجين والأولاد، وفصل أحكام المواريث وغير ذلك مما له أثره في تأصيل قواعد العدل في المجتمع المسلم، والعدل هو القيمة العملية التي أقرها الإسلام للقيم والفضائل من الأعمال، فالإسلام عظم علاقة الفرد بالمجتمع تلك العلاقة هي الميزان الصحيح لسلوك المسلم على أساس العدل، قال تعالى: (إن الله يأمركم أن تؤدوا الأمانات إلى أهلها وإذا حكمتم بين الناس أن تحكموا بالعدل) [النساء الآية 58]، والعدل ليس نصوصاً مكتوبة وآراء نظرية إنما هو تطبيق عملي يحتاج إلى حكمة بالغة وتقدير دقيق لذلك ، فإن قيمة العدل تعود إلى نوع الرجال الذين يتولون أمره، وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (إن المقسطين عند الله على منابر من نور عن يمين الرحمن عز وجل وكلتا يديه يمين الذين يعدلون في حكمهم وأهليهم وما ولوا) [رواه مسلم في الإمارة في باب فضيلة الإمام العادل 1458/3]، وعكس العدل الظلم ونهى عنه الإسلام. قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (المسلم أخو المسلم لا يظلمه، ولا يسلمه من كان في حاجة أخيه كان الله في حاجته، ومن فرج عن مسلم كربة، فرج الله عنه بها كربة من كرب يوم القيامة، ومن ستر مسلماً ستره الله يوم القيامة).

وقيمة العدل مهمة للطالب الجامعي على عضو هيئة التدريس تنميتها فيه بالحوار المباشر والتوجيه والإرشاد غير المباشر وسرد القصص من الماضي خاصة في المواقف المختلفة مجال تخصص الطالب وعلى عضو هيئة يجب أن طبقها بين الطلاب أنفسهم في الجامعة لا يتعامل مع مجموعه ويترك أخرى، والعدالة مهمة في كل شيء يبدأ الطالب بها مع زملائه ثم أخوانه ومع زوجته في المستقبل، ويجب أن يمارسها في ميدان عمله ترتبط بسلوكه.

المبحث الرابع : أهم النتائج والتوصيات:

(أ) أهم النتائج:

بما أن السؤال الرئيس للدراسة هو : (ما دور عضو هيئة التدريس الجامعي في تعزيز القيم الخلقية لطلاب مؤسسات التعليم العالي العربي من منظور التربية الإسلامية ؟)، والذي تفرعت منه أربعة أسئلة فرعية، فنلخص أهم نتائج هذه الدراسة في ضوء التساؤلات الفرعية فيما يلي:

نتائج السؤال الفرعي الأول: (من هو عضو هيئة التدريس الجامعي الذي نريد ؟):

- عضو هيئة التدريس هو معلم ومربي، اختاره الله لهذه المهنة ووضع في عنقه أمانة عظيمة وورثه مهنة الأنبياء الصالحين.
- مهام عضو هيئة التدريس ثلاث: التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وأهمها التدريس والذي أساسه تمكنه العلمي ومتابعته لكل جديد في تخصصه، وتهيئته للمناخ الصفي بإعداده الجيد لمحاضراته.
- لعضو هيئة التدريس دور تربوي عظيم ورسالة خلقية إسلامية مهمة، نحو طلابه الجامعيين من خلال تدريسه في القاعة والمختبر وعبر ساعاته المكتبية وفي تواصله مع طلابه .

نتائج السؤال الفرعي الثاني: (ما مفهوم القيم الخلقية، وما أهميتها للطالب الجامعي في ضوء تحديات العصر الحالي ؟):

- إن النظام الأخلاقي الحق جاء في الإسلام وهو صالح لكن زمان ومكان، وصلاحه يمتد للعصر الحالي ومواجهة للتحديات والتغيرات الحالية، وهو موجود في القرآن الكريم يقول الله تعالى: (كتاب أحكمت آياته ثم فصلت من لدن حكيم خبير) (سورة هود الآية:1)، وفي سنة نبيه محمد صلى الله عليه وسلم الذي يشجع على الالتزام بالأخلاق الحسنة والابتعاد عن الفحشاء والمنكر، فيقول النبي صلى الله عليه وسلم قال: (ما من شيء أثقل في ميزان المؤمن يوم القيامة من حسن الخلق وأن الله ليبغض الفاحش البذيء) .
- الأخلاق هى "الطبع والعادة والسجية"، والأخلاق هي: "الفضائل وكيفية اقتنائها ومعرفة الرذائل لكيفية توقيها"، وهي رسالة مهمة لعضو هيئة التدريس الجامعي يسعي باستمرار في تنميتها لدى طلابه .
- اما القيم فيقصد بها القيم الخلقية الإسلامية ، وخصائص القيم الأخلاقية الإسلامية: الشمول، والصلاحية لكل زمان ومكان، وانتفاع العقل والعاطفة وللمسؤولية الأخلاقية والجماعية والجزاء على الخير والشر، والقيم الخلقية كثيرة، لكن أهمها للطالب الجامعي ست قيم هي: "الأمانة والصدق والعفة والحياء والرحمة والعدل". ويمكن أن يعمل عضو هيئة التدريس على تنميتها لدى طلابه .

نتائج السؤال الفرعي الثالث: "ما أساليب التربية الخلقية في ضوء التربية الإسلامية التي يمكن أن يستخدمها عضو هيئة التدريس ؟":

أساليب التربية الأخلاقية كثيرة التي يمكن لعضو هيئة التدريس استخدامها لدى طلابه، أهما :

- القدوة الحسنة: وقد نوه الإسلام لأهميتها ، حيث تمثلت كل الصفات الخلقية والطاقات الروحية والحيوية فيه، ويمكن أن يكون عضو هيئة التدريس متواضعاً لطلابه من خلال علمه، وأن يتميز بالحلم والعفو عن القدرة ويتسم بالصبر على المكروه يقول تعالى: (خذ العفو وأمر بالعرف واعرض عن الجاهلين)، سورة الأعراف 199 .
- التربية العملية والتربية بالوقائع: ويمكن أن يمارسها عضو هيئة التدريس مباشرة مع طلابه، فتتحول الكلمة لعمل وسلوك وعمل بناء والى خلق فاضل، ويمكن أن يصحح للطلاب الطريق غير الصحيح، ومثلا استخدام التقنية والأجهزة والانترنت في الأمور المفيدة، والابتعاد عن ماحرمه الله وغيرها.
- القصص الإسلامي: من أكثر الوسائل فعالية في تنمية القيم الخلقية ويمكن أن يمارسها عضو هيئة التدريس مع طلابه في أثناء تدريسه وتعامله معهم، من اجل توضيحها أو تعميقها وتنميتها، بالربط مع كثير من قصص القرآن والقصص النبوي في المواقف المختلفة.
- التربية بالحدث: وهو من الأساليب التربوية القرآنية المهمة في تنمية القيم الخلقية، فالطالب الجامعي الآن يعيش وسط أحداث عالمية ومحلية في بلده، وقد علمنا القرآن الكريم توظيف الأحداث لتنمية القيم الخلقية، والأمثلة والنصوص في ذلك كثيرة يمكن ربطها في العديد من المواقف لدى الطالب الجامعي.
- التربية بالملاحظة: ويقصد بها ملاحظة عضو هيئة التدريس لسلوك طلابه الخلقي أثناء فترة تعامله معهم بالجامعة، فهذا جزء من الإعداد التربوي والنفسي والاجتماعي لهم، فالإسلام بمبادئه السامية ونظمه الخالدة حث الآباء والأمهات والمعلمين والمربين ومنهم أساتذة الجامعات بذلك .
- أسلوب ضرب الأمثال: ويعتبر وسيلة تربوية مهمة لها أثرها الكبير متى ما استخدمت بحكمة وفي الظروف المناسبة، وقد ضرب القرآن الكريم والسنة النبوية الكثير من الأمثال والتشبيهات في ذلك، ويمكن استخدام الأستاذ الجامعي لهذا أثناء المحاضرة في تدريسه مع طلابه لتقريب المعاني المجردة لهم، فيربط تخصصه في ضرورة ممارسة الطالب للقيم الخلقية المختلفة بعد تخرجهم ودخولهم الحياة.

أهم نتائج السؤال الرابع: (ما أهم القيم الخلقية الإسلامية التي يمكن لعضو هيئة التدريس تنميتها لدي طلابه في فترة دراستهم؟):

- قيمة العفة: العفة هي: (كف الناس عما لا يحل، ومنهما عما لا يحل، وضبطتها عن الشهوات، ولا يعتبر الفرد عفيفاً لأنه لا

يعف لسانه عن فضول الكلام ويصونه عما حرم الله، فالقناعة أمر نسبي، والعفة خلق ذاتي ثابت، وقيمة العفة مهمة للطالب والطالبة الجامعية لصيانتهم من الانحراف الخلقي أثناء فترة التعليم الجامعي، والأستاذ الجامعي يمكن أن يعزز قيمة العفة في طلابه بالجامعة ، بالتوجيه وبالحوار المباشر وضرب الأمثلة في أثناء العملية التدريسية.

- قيمة الأمانة: الأمانة كل ما يجب على المسلم أن يحفظه ويصونه ويؤديه، وبذله الجهد في تأديته على النحو الذي يرضاه الله عز في علاه، والأمانة هي ضد الخيانة، وشرعاً كتمان السر وإخلاص المشورة للمستشير وصدق التبليغ فيما كلف به الفرد وتنمية قيمة الامانه ضرورية للطالب الجامعي من أستاذه، وذلك بالتوجيه المباشر وغير المباشر أثناء تدريسه، وبالقصص وضرب الأمثلة عبر التخصص، وتأتي أهميتها لأنها ترتبط بمهنة الطالب وتخلقه مستقبلا بها في عمله المستقبلي فكيف نخرج طبيباً او مهندسا أو محاسبا او معلما لايتمتع بهذه الصفة.
- قيمة الرحمة: الرحمة من أخلاق الإسلام، وهي تعني العطف والشفقة، والحنان والرحمة، والرفق والمودة، واللين والراحة، ويكفي أن الرحمة صفة الله تعالى واسم من أسمائه فهو سبحانه (الرحمن الرحيم)، وقيمة الرحمة مهمة وضرورية للطالب الجامعي، يستطيع عضو هيئة التدريس تنميتها بالتوجيه والتواصل المباشر مع طلابه وبسرد شيء من سيرة النبي صلى الله عليه وسلم في عطفه ومحبته لصحابته، فلابد من تنميتها في طلابنا حتى تستمر مستقبلاً في ميادين العمل.
- قيمة الصدق: الصدق إخبار الإنسان بما يعتقد أنه الحق وشمل الأخبار كل ما يفهم المقصود سواء كان بالكلام أم بالعمل، كالكتابة والإشارة، وعكس الصدق الكذب وهو إخبار الإنسان بما يعتقد أنه غير الحق ويشمل الصمت الذي يغير الحقيقة، وقيمة الصدق قيمة مهمة للطالب الجامعي لابد من اهتمام عضو هيئة التدريس بتنميتها لدي طلابه في أثناء التدريس عبر الحوار المباشر بالتصريح والتوجيه وكذلك بضرب الأمثال من تاريخ السيرة للمسلمين وسرد المواقف في الحياة المهنية في التخصص .
- قيمة الحياء: الحياء هو تغير وانكسار يعتري الإنسان من خوفه ما يعاب به ويذم، هو انقباض للنفس، يصونها عما يعيبها من قول أو فعل، فيدفعها إلى ترك القبيح ويمنعها من التقصير في حق ذي حق سواء كان صاحب الحق هو الخالق أو الخلق، والحياء نوعان حياء فطري يولد الإنسان مزوداً به وحياء مكتسب يكتسبه المسلم من دينه ومجتمعه، وفي الجامعة لابد من اهتمام عضو هيئة التدريس بتنمية قيمة الحياء عند الطلاب، وذلك بالإقناع والحوار والقصص وضرب الأمثلة وربط ذلك بتخصص الطالب الجامعي في المواقف المختلفة التي تواجه في العمل مستقبلاً .
- قيمة العدل: العدل إعطاء كل ذي حق حقه من غير تحيز أو محاباة أو تفرقة بين المستحقين أو تدخل لهوى النفس، عكسه الجور والظلم، وقد أمر الإسلام بالعدل وحارب التفرقة العنصرية، وقيمة العدل قيمة مهمة للطالب الجامعي على عضو هيئة التدريس تنميتها لدى طلابه بالحوار المباشر والتوجيه غير المباشر وسرد القصص من الماضي خاصة في المواقف المختلفة مجال تخصص الطالب وعلى عضو هيئة التدريس، يجب أن يطبقها بين الطلاب أنفسهم في الجامعة، لا يتعامل مع مجموعه ويترك أخرى، والعدالة مهمة في كل شيء يبدأ الطالب بها مع زملائه ثم أخوانه ومع زوجته في المستقبل، ويجب أن يمارسها في ميدان عمله ترتبط بسلوكه .

(ب) التوصيات:

وختاما يوصي الباحث بما يلي:

- **اولاً |** التزام مؤسسات التعليم العالي العربي الإسلامي وأعضاء هيئة التدريس والطلاب الجامعيين بالقران الكريم والسنة النبوية كمصادر تأصيلية للأخلاق والقيم الأخلاقية، قبل الاهتمام بالمعرفة والجانب العلمي، لضمان تنمية القيم الخلقية الإسلامية للطلاب .
- **ثانياً |** أن يهتم اتحاد **الجامعات** العربية واتحاد الجامعات الإسلامية بموضوع الأخلاق وضرورة تعزيز أعضاء هيئة التدريس للقيم الخلقية الإسلامية لطلابهم بمؤسسات التعليم العالي في العالم العربي الإسلامي .
- **ثالثاً |** أن تعمل وزارات التعليم العالي وإدارات الجامعات بالعالم العربي والإسلامي على التوعية المستمرة في مؤسسات التعليم العالي للطلاب بأهمية القيم الخلقية الإسلامية ودو الأستاذ الجامعي في تنميتها لهم .
- **رابعاً |** اهتمام وزارات التعليم العالي بالعالم العربي الإسلامي بموضوع القيم الخلقية وكيفية تنميتها من الأستاذ الجامعي لطلابه، عبر التوعية بالنشرات والمؤتمرات وغير ذلك .
- **خامساً |** على مؤسسات التعليم العالي تشجيع العلماء والمختصين في الدراسات الإسلامية والعلوم التربوية وعلم النفس التربوي وطلاب الدراسات العليا، بالدراسة والبحوث في مجال القيم الخُلقية الإسلامية وكيفية تعزيزها للطلاب الجامعيين بمؤسسات التعليم العالي .

- **سادساً |** قيام الدورات التدريبية وورش العمل المباشرة لأعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي ببلدان العالم العربي والإسلامي ، تتناول أخلاقيات التعليم الجامعي والقيم الخلقية وكيفية تعزيزها من عضو هيئة لطلابه الجامعيين .
- **سابعاً |** اهتمام مؤسسات التعليم العالي بتوطيد العلاقة بين الطالب الجامعي وأستاذه، عبر تفعيل الساعات المكتبية وتطوير نظام الإرشاد الطلابي وتفعيله وإقامة الرحلات والأنشطة الاجتماعية التي تربط الأستاذ الجامعي مع طلابه فهذا يمكن الأستاذ الجامعي من تعزيز القيم الخلقية في طلابه.
- **ثامناً |** أن يهتم عضو هيئة التدريس الجامعي في تنمية وتعزيز كل القيم الخلقية الإسلامية، عموما لدي طلابه في أثناء التدريس أو في ساعاته المكتبية عبر التواصل مع طلابه، مع التركيز أكثر على القيم الخلقية المهمة، وهي قيم: العفة والأمانة والرحمة والصدق والحياء والعدل .
- **تاسعاً |** ضرورة تنويع الأستاذ الجامعي من الأساليب التربوية، التي تعزز من القيم الخلقية لدى طلابه، ويمكنه استخدام أسلوب القدوة الحسنة والتربية العملية والقصص والحدث والملاحظة ضرب الأمثال والحوار والمناقشة والنصح والإرشاد والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر والترغيب والترهيب الخ .
- **عاشراً |** على مؤسسات التعليم العالي العربي الإسلامي الاهتمام بالأنشطة اللاصفية الهادفة، حتى يقضي الطالب الجامعي أوقات فراغه فيها، مثل الأنشطة الرياضية والثقافية والأدبية والمسرحية والعلمية المرتبطة بتخصص الطالب وغيرها فهذا يعزز من القيم الخلقية ومن روح التعاون الاجتماعي بين اقرأنه .

المصادر والمراجع:

أولا المصادر:

1- القرآن الكريم.

2- أبو داؤود، 1409هـ (1998م)، *السنن*، بيروت، مؤسسة الكتب الثقافية0

3- البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل،(غير مؤرخ)، *صحيح البخاري* ، استانبول، المكتبة الإسلامية .

4- الترمذي، أبو عيسى، (1384هـ)، *السنن الترمذي*، القاهرة، دار الفكر.

5- المنذري، حافظ (تحقيق ناصر الدين الألباني)، (1397هـ)، *مختصر صحيح مسلم*، ط3، بيروت، المكتب الإسلامي.

6- مسلم، أبو حسين، (تحقيق عيسى الحلبي)، صحيح الإمام مسلم.

ثانيا: المراجع:

7- ابو العينين، على خليل مصطفي، (1988)، القيم الإسلامية في التربية، مكتبة إبراهيم الحلبي، المدينة المنورة .

8- الخوالدة: محمد محمود،". (٢٠٠٣)، *التقييم الذاتي لدرجة الاعتقاد والممارسة لمنظومة القيم الأخلاقية الإسلامية لدى، الطلبة في جامعة اليرموك / الأردن* "، مجلة دراسات العلوم التربوية، مجلد ٣٠، عدد ١، آذار، ص ص ١٠٥ ١٢٠.

9- الصائغ، عبد الرحمن بن يحي، (1427هـ) ، *دور المعلم في تنمية القيم* الخلقية *لدى طلاب المرحلة الثانوية* ، دراسة ميدانية على مدينة الرياض، دراسة ماجستير في اصول التربية غير منشورة بجامعة الملك سعود، الرياض ، الموقع http://repository.ksu.edu.sa/jspui/bitstream/

10-العساف، صالح محمد، (1409هـ)، *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*، شركة العبيكان للطباعة والنشر، الرياض،.

11-الغامدي، *عبدالرحمن* عبدالخالق، (١٤١٨هـ)، مدخل إلى التربية الإسلامية، دار الخريجي، الرياض.

12-الغزالي، أبو حامد (1957م)، إحياء علوم الدين (تحقيق بدوي طبانه) ج1 ، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة.

13- الغصيني، رؤوف والحسن، كرمة) ، *"قياس الأحكام الخلقية " القيم والتعلي*، بيروت، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، الكتاب السنوي الثالث، ص ٢٣١ ٢٣٥ .

14- الفلاحي، بطي محمد، (١٩٩٢)، *دور التربية في غرس القيم الخلقية في نفوس الناشئة، ندوة الثقافة والعلوم*، جائزة العويس للدراسات والابتكار الدورة الثالثة، أبوظبي.

15- بابكر، عايدة الضو محمد، (2010)، رسالة دكتوراه بعنوان مدى توفر القيم الخلقية الإسلامية في المقررات الدراسية للحلقة الاولى بمرحلة الاساسي السودان وسبل تنميتها، جامعة الخرطوم كلية التربية، الخرطوم .

16- بادحدح، على بن عملا، (1433هـ)، محاضرة عن أخلاقيات الأستاذ الجامعي، جامعة الملك عبد العزيز. الموقع: http://www.google.com.sa/

17-جوهري، محمد ربيع محمد، (1985م)، أخلاقنا، القاهرة .

18-سعد الدين، إيمان عبد المؤمن، (2003م)، الأخلاق في الإسلام النظرية والتطبيق، ط1، مكتبة الرشد، الرياض.

19-سفر، سليمان معرفي، (ديسمبر 2003م)، الشباب والقيم الأخلاقية في المجتمعات الخليجية، بحث في المؤتمر الرابع للشباب الخليجي، الديوان الأميري، الكويت. منشور في كتاب المؤتمر

20-سيد، عبدالمنعم إبراهيم.، (٢٠٠١)، تصور مقترح لبرنامج في تعليم القيم الخلقية لطلاب كليات التربية، مجلة دراسات في . المناهج وطرق التدريس، العدد، ٧٠ ، ص ص ١٣٦ ١٦٤.

21-صادق، آمال وأبو حطب، فؤاد، (1991م)، علم النفس التربوي، ط5، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة .

22-عكاشة، محمود فتحي، 2001م، المدخل إلى علم النفس الاجتماعي، الاسكندريه، المكتب الجامعي الحديث.

23-عبد الفتاح، إمام، (1991م)، فلسفة الأخلاق، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة.

24-عبد القادر، مصطفي زياده وآخرون، (2006)، الفكر التربوي مدارسه واتجاهاته، مكتبة الرشد، الرياض .

25-عبد الوهاب، فيصل محمد، (2014م)، دور الرقابة الأُسرية في تعزيز القيم الخلقية لطالبات المستوى الثاني بكلية التربية بجامعة الخرطوم من وجهة نظر أولياء الأمور، بحث مقبول للنشر بمجلة كلية التربية جامعة الخرطوم .

26-عراوي، تاليا، (2001)، "تدريس الفلسفة الأخلاقية " القيم والتعلي، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، بيروت، الكتاب الثالث، ص ص ٣٥٣ ٣٧٠ .

27-فائد، عبداللطيف، (1998م)، مدى تمثل طلبة التعليم الجامعي في الجمهورية اليمنية للقيم الإيمانية، رسالة دكتوراه غير منشوره بجامعة ام درمان الإسلامية، كلية التربية، امدرمان.

28-ناصر، إبراهيم، (1983م)، مقدمة في التربية – مدخل إلى التربية، جمعية عمال المطابع، عمان.

29-يالجن، مقداد، (1992م)، التربية الأخلاقية الإسلامية، دار عالم الكتب، الرياض.

معوقات نشر البحث العلمي العربي في بيئة النشر العالمية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية/ الجامعة التقنية الوسطى أنموذجا

د. الدكتور صلاح الدين محمد امين الأمام
الكلية التقنية الإدارية / بغداد
الجامعة التقنية الوسطى
dr.salahamaah@yahoo.co.uk

د. الدكتورة شذى عبد الحسين الزبيدي
الكلية التقنية الإدارية / بغداد
الجامعة التقنية الوسطى
alshatha2006@yahoo.com

الملخص:

هدف البحث الى دراسة وتحليل المعوقات التي تواجه أعضاء الهيئة التدريسية في عملية نشر بحوثهم في المجلات والدوريات العالمية وكيفية التغلب على هذه المعوقات، وقد انطلق البحث من مشكلة أساسية تتركز في محدودية انتشار البحث العلمي العربي في الدوريات والمجلات العلمية العالمية بفعل عدد من المعوقات الأساسية المتصلة بالمعلومات، العلمية، المالية، الذاتية، الإدارية والمتعلقة بالنشر، ولتحقيق أهداف البحث فقد تم أعداد استمارة استبيان لهذا الغرض وقد تم تحكيمها وأجريت عليها اختبارات الصدق والثبات وتم توزيعها على عينة من أعضاء الهيئة التدريسية من حملة لقب الاستاذ المساعد والأستاذية في كليات الجامعة التقنية الوسطى للعام الدراسي 2014-2015 كحالة دراسية في الجامعة المذكورة حيث تم توزيع 65 استمارة وقد تم استخدام البرنامج الإحصائي spss في تحليل استجابات العينة وقد توصل الباحث الى عدد من الاستنتاجات تمثل أهمها في وجود اتفاق من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة بأن هناك معوقات عديدة في مجال توسيع نشر بحوثهم وعدم وجود فروقات ذات دلالة معنوية بين الخصائص الوظيفية والمعوقات مع اعتبار المعوقات العلمية والمالية والمرتبطة بالنشر هي أهم المعوقات وأوصى الباحث بضرورة تبني الجامعة برنامجاً شاملاً لرفع مهارات البحث العلمي لأعضاء الهيئات التدريسية وقيام الجامعة ببناء علاقات مع المنظمات العالمية والعربية لغرض تعزيز جوانب الدعم المالي لتقليل أثار المعوقات المالية.

Abstract:

this research aimed to study and analysis the obstacles that facing the faculty members in publish your research in the global journals and periodics , and how to overcome this obstacles , the research startout from essential problem concentrate in limited publishing Arabic scientific research in global scientific journals and periodics because many of the essential abstacles related to information, scientific, financial, subjectivity, managerial, and related to publishing, to achieve research objectives we prepare aquestionnaire for this purpose and jury questionnaire and conducted the validity and stability testing and distributed to sample from faculty members who have the degree of prof . and assistant prof. in medial technical university colleges to studying year 2014-2015 as acase study in this university we distributed 65 questionnaire to faculty members that represented research sample and we use stastical programe (spss) in analysis the sample response . the researcher found anumber of conclusions represent the most important in the existence of an agreement by members of the faculty at the university that there are many obstacles in the wider dissemination of their research and the luck of significant differences between the functional characteristics and obstacles with regards scientific and financial obstacles associated with deplovment are the most important obstacles and the researcher recommended to necessity of university to adaptation comperhansive programe to raise the scientific research skills to the faculty members and the university to build relationships with Arabic and universal organization to strengthen aspects of financial support to lossen the effects of financial abstacles .

الكلمات المفتاحية: *جودة البحث العلمي، حوكمة البحث العلمي، معوقات النشر العالمي، تقارير الاستشهادات المرجعية .*

المقدمة :

يعد البحث العلمي احد أهم الوظائف والمهام التي يؤديها أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات، وهو يمثل احد المرتكزات المهمة في عملية التنمية والتطوير التي تسعى أليها الدول جميعاً فضلاً عن كونه يمثل أحد الظواهر المميزة في عالم اليوم.

كما يعد البحث العلمي احد المعايير المهمة في تصنيف الجامعات عالمياً حيث يعطى وزنا مهما تتبارى الجامعات وتتنافس فيما بينها للحصول على وزن متقدم لهذا المعيار والتميز والتفوق في مجال الجوائز العالمية التي يشكل البحث العلمي عاملها الجوهري .

وقد توسعت وازدادت بشكل كبير المجلات والدوريات التي تشكل المحطة المهمة لهذه الأبحاث وانطلقت الى آفاق واسعة من التقدم

والتطور بفعل قوى العولمة والمنافسة والتطور والتقدم ألمعلوماتي وتطور المعرفة وانطلق الباحثون محاولين توسيع رقعة نشر نتاجهم العلمي الى أفاق أوسع عالمياً، لكن ظل البحث العلمي العربي ضعيف الانتشار عالمياً وبقي افقه على الأغلب محلياً بفعل معوقات عديدة علمية، مالية، دارية، ذاتية، متصلة بالمعلومات ومتعلقة بالنشر ولازال نطاق بحثه العلمي محدوداً في حين ان بيئة العولمة الحالية تتيح افقاً أوسع لانتشار البحث .

من هذا المنطلق حاول البحث دراسة وتحليل المعوقات التي تواجه البحث العلمي العربي لانتشاره عالمياً في المجلات والدوريات العالمية المتخصصة ذات الرصانة العلمية المتميزة .

مشكلة البحث

يشكل البحث العلمي أحد الأركان المهمة في تطور وتقدم المجتمعات بما يقدمه من حلول لمشاكل ومعضلات وصعوبات تواجه هذه المجتمعات وهو أداة للتكيف مع المتغيرات البيئية المتجددة وهو وسيلة لتحقيق الرفاهية وتطوير نوعية الحياة .

وقد حققت قوى العولمة بما فيها العولمة الأكاديمية أمكانية التواصل وتقصير المسافات بين الأساتذة والباحثين في الجامعات وانطلقت البحوث العلمية للأساتذة الى أفاق واسعة عالمياً تواصلاً مع المصطلحات والمتغيرات والبيئة الجديدة، لكن بقي البحث العلمي العربي محاطاً بمعوقات عديدة جعلته يتمسك بالمحلية ولا يرتقي الى الفضاء الأكاديمي العالمي والنشر الأكاديمي فضلاًعن تدني تصنيف الجامعات العربية لضعف نشاط البحث العلمي فيها وانتشاره عالمياً فهي تفقد وزناً كبيراً من التصنيف بسبب هذه المشكلة . ولهذا يمكن تحديد مشكلة البحث من خلال التساولات الآتية :-

1. هل هناك معوقات تواجه البحث العلمي العربي في الانتشار عالمياً.
2. ما طبيعة ونوع هذه المعوقات.
3. هل يمكن أيجاد حلول لهذه المعوقات لغرض زيادة قدرة أعضاء الهيئة التدريسية على نشر بحوثهم عالمياً.

هدف البحث : يهدف البحث الى تحقيق الأتي :

1. تحليل ودراسة المعوقات التي تواجه انتشار البحث العلمي العربي عالمياً.
2. تحديد أكثر المعوقات تأثيراً على انتشار البحث العلمي العربي عالمياً.
3. محاولة تقديم حلول وإجابات يمكن ان تساهم في تقليل أثار المعوقات التي تؤثر سلباً على انتشار البحث العلمي العربي.

أهمية البحث : تكمن أهمية البحث فيمايلي :

1. انه يركز على أحد الجوانب المهمة في المجتمعات في الوقت الحاضر وهو البحث العلمي الذي يشكل ركيزة أساسية لتحقيق التطور والتنمية المستدامة في الدول .
2. انه يغطي احد القطاعات المهمة وهو القطاع الأكاديمي الجامعي الذي هو القطاع البناء والذي يساهم بتطوير كل قطاعات المجتمع الأخرى .
3. ان هذا الموضوع يشكل عنصرا حيوياً في تقدم وتطور الدول اذ لايمكن ان نتصور مجتمعاً يخلو من البحث العلمي لاسيما في الوقت الحاضر الذي يتميز بالتعقيد والتشابك والتطور وبروز المصطلحات الحديثة التي لم تؤلف في السابق .
4. ان الجامعات اليوم تسعى جادة الى زيادة نوعية وجودة ومعدل النشر العلمي لأعضاء هيئة التدريس فيها رغبة في الحصول على مراتب متقدمة في تصنيف الجامعات عالمياً والتي يشكل البحث العلمي أحد معاييرها المهمة.

مصادر معلومات البحث :-

اعتمد الباحثين في هذا البحث عدداً من الدراسات العلمية التطبيقية والميدانية كونها تشكل مصادراً لمادة البحث الحالي، كما وتبنى الباحثين المنهج الوصفي الاستقرائي لكونه المنهج الملائم لدراسة هذه الظاهرة المبحوثة دراسة وصفية تحليلية استقرائية معتمدة على عدد من الدراسات السابقة التي أجريت في عدد من الدول العربية تناولت معوقات البحث العلمي من زوايا مختلفة ففي دراسة الجرجاوي وحماد (2005) التي أجريت في جامعة القدس حول معوقات البحث العلمي في جامعة القدس المفتوحة ودور الجامعة في تطويره توصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج من أهمها وجود معوقات تواجه الباحث الجامعي في النواحي (الإدارية والمادية من حيث النشر والتوزيع وثم التوجيه بتوفير قواعد بيانات حديثة للباحثين وإنشاء مراكز بحوث متخصصة في جامعة القدس المفتوحة وتوفير الدعم المادي والمعنوي للباحثين وتقليل العقبات أمامهم لحضور المؤتمرات والندوات العربية والدولية وفي الاردن أجرى العمايرة والسرابي عام (2008) دراسة حول البحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة– الاردن (معوقاته ومقترحات تطويره) حيث توصلت الدراسة الى أعضاء هيئة التدريس يعانون من مشكلات تعيق قيامهم بالبحوث العلمية وبلغت نسبة تقديرهم لوجود معوقات تعيق البحث العلمي ونشره بنسبة 79.54 % مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة لمعوقات البحث العلمي تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث وفي دراسة المجيدل وشماس (2010) التي أجريت في سلطنة عمان عن معوقات البحث العلمي في كليات التربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية (دراسة

ميدانية – كلية التربية بصلالة أنموذجا) (ومن خلال الاعتماد على استبيان مبدئي استطلاعي تم رصد أهم المعوقات التي تواجه أعضاء الهيئة التدريسية في ميدان البحث العلمي وتحديد محاورها بغية تصنيف هذه المعوقات حيث تم تصنيف المعوقات الى (المعوقات المادية والمعوقات الإدارية والمعوقات الذاتية) ومن خلال الاعتماد على عينة للبحث شاملة كافة أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بصلالة توصل البحث الى عدد من النتائج تمثل في موافقة غالبية أعضاء الهيئة التدريسية بنسبة تقارب 60 % على كافة بنود الاستبانة كما أظهر البحث ان المعوقات الإدارية كانت هي الأشد وطأة على أعضاء الهيئة التدريسية في مجال البحث العلمي وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يتعلق بمعاناتهم من معوقات البحث العلمي وكذلك بالنسبة للتخصص في حين ظهر فروق دلالة تتعلق بسنوات الخبرة لصالح الأقل خبرة لجهة شدة معاناتهم من المعوقات واوحت الدراسة في ضرورة رصد الميزانيات المالية اللازمة للبحث العلمي وترسيخ النظرة الى الإنفاق على البحث العلمي بأنه ليس هدراً للأموال بل هو أكثر أنواع الاستثمار ريعاً، وكذلك تامين مستلزمات البحث العلمي من مراكز بحثية متخصصة وكتب ومراجع ومواد ومخابر وفنيين وغيرها من مستلزمات، وفي جمهورية العراق أجرت محسن (2012) دراسة حول الصعوبات التي تواجه البحث العلمي في جامعة بغداد من وجهة نظر التدريسيين ومن خلال بناء أداة خاصة بالبحث ثم الحصول على عينة مؤلفة من (225) فرداً وهو، نسبته (3.87%) من مجتمع البحث وتوصلت الباحثة من خلال الدراسة في كليات جامعة بغداد للعام الدراسي 2010-2011 الى عدد من النتائج تمثلت في ان هناك صعوبات ومعوقات تؤثر بشكل كبير على حركة البحث العلمي لدى أعضاء الهيئة التدريسية وعدم وجود فروق ذات دلالة معنوية بين أفراد العينة في الكليات الإنسانية والعلمية حول الصعوبات التي تواجه البحث العلمي في جامعة بغداد .

متغيرات البحث variables of the research

تضمن البحث عدد من المتغيرات تضمنت المتغيرات المستقلة معوقات البحث العلمي وهي (المعوقات المتصلة بالمعلومات، المعوقات المالية، المعوقات العلمية، المعوقات الذاتية، المعوقات الإدارية، معوقات متعلقة بالنشر) أما المتغير المعتمد فهو (نشر البحث العلمي العربي عالمياً).

فرضيات البحث

استند البحث الى الفرضيات التالية :-

الفرضية الرئيسية الأولى :-

(توجد علاقة ارتباط معنوية بين نشر البحث العلمي عالمياً والمعوقات المختلفة).

وتشتق من هذه الفرضية الفرضية الفرعية :-

(توجد علاقة ارتباط معنوية بين نشر البحث العلمي عالمياً والمعوقات المتصلة بالمعلومات).

(توجد علاقة ارتباط معنوية بين نشر البحث العلمي عالمياً والمعوقات المالية).

(توجد علاقة ارتباط معنوية بين نشر البحث العلمي عالمياً والمعوقات العلمية).

(توجد علاقة ارتباط معنوية بين نشر البحث العلمي عالمياً والمعوقات الذاتية).

(توجد علاقة ارتباط معنوية بين نشر البحث العلمي عالمياً والمعوقات الإدارية).

(توجد علاقة ارتباط معنوية بين نشر البحث العلمي عالمياً ومعوقات متعلقة بالنشر).

الفرضية الرئيسية الثانية :-

(توجد فروقات ذات دلالية إحصائية بين نشر البحث عالمياً والخصائص الوظيفية).

ويشتق من هذه الفرضية الفرضية الفرعية الآتية :-

(توجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين نشر البحث عالمياً والدرجة العلمية (اللقب العلمي).

(توجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين نشر البحث عالمياً الجنس).

(توجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين نشر البحث عالمياً والمؤهل العلمي) .

(توجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين نشر البحث عالمياً وعدد سنوات الخدمة) .

(توجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين نشر البحث عالمياً وعدد البحوث المنشورة) .

(توجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين نشر البحث عالمياً والتخصص العلمي) .

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع البحث من أساتذة كليات ومعاهد الجامعة التقنية الوسطى وعددها (6) كليات، أما عينة الدراسة فتم تحديدها بطريقة العينة العشوائية الطبقية من مجتمع البحث وقد بلغ حجم العينة (65) مفردة، وتم توزيع الاستبانة على (65) أعضاء الهيئة التدريسية للجامعة ممن هم بدرجة (أستاذ، أستاذ مساعد) واسترد منها (54) استبانه، وتم استبعاد (4) استبانات لعدم تحقق الشروط المطلوبة منها وبذلك يكون عدد الاستبانات الخاضعة للتحليل (50)

استبانة خاصة بالبحث. والجدول (1) يبين التحليل الوصفي لعينة البحث :-

جدول رقم (1)

تحليل وصفي لعينة البحث

توزيع العينة حسب		التكرار	النسبة المئوية
الدرجة العلمية (اللقب العلمي)	أستاذ	8	%16
	أستاذ مساعد	* 42	%84
الجنس	ذكر	32	%64
	أنثى	18	%36
المؤهل العلمي	دكتوراه	34	%68
	ماجستير	16	%32
عدد سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	28	%56
	5 –10 سنوات	18	%36
	أكثر من 10 سنوات	4	%8
عدد البحوث المنشورة	5-1	23	%46
	10-5	18	%36
	10 بحوث فأكثر	9	%18
التخصص العلمي	أداري ومحاسبي	27	%54
	هندسي	9	%18
	طبي	7	%14
	زراعي	7	%14

المصدر من أعداد الباحثين

أدوات البحث

تم أعداد استمارة استبيان لغرض بيان استجابة عينة البحث حيث تضمنت جزئين الجزء الأول تضمن معلومات عامة عن الدرجة العلمية (اللقب العلمي)، الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة، عدد البحوث المنشورة، التخصص العلمي أما الجزء الثاني فتضمن الأسئلة عن معوقات البحث المتصلة بواقع (60) سؤال **وقد تم اعتماد مقياس ليكارت الخماسي للإجاة على الفقرات ووفقاً للجدول الاتي:**

	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
الدرجة	5	4	3	2	1

صدق وثبات الاستبانة

الصدق يعني قيام الأداة بالقياس الفعلي لما وضعت لقياسه وقد اتبع البحث أسلوب صدق المحكمين فقد عرضت الاستبانة على (5) أعضاء من المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في الكلية التقنية الإدارية/ بغداد متخصصين في ادارة الأعمال والمحاسبة والإحصاء، للتأكد من صدق الأداة للتأكد من دقة صياغة الأسئلة وصحة العبارات ومدى شمولية الاستمارة وتوزيع خيارات الإجابة لضمان ملائمتها لعملية المعالجة الإحصائية من اجل الوقوف على مشكلة التصميم والمنهجية. وبناءاً على الملاحظات والتوصيات الواردة من لجنة التحكيم ونتائج الاختبار الأولى التي مكنتنا من تدارك النقائص التي وقفنا عليها تمت صياغة الاستبانة بشكل النهائي .

ولغرض حساب الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة تم اختبارها على عينة استطلاعية مكونة من (15) مفردة من خلال احتساب معامل الارتباط لكل محور (بين كل فقرة و مجموع درجات المحور الذي تنتمي إليه تلك الفقرة)، واظهر الاختبار ان معاملات الارتباط ذات دلالة معنوية عند مستوى دلالة (0,05) وكذلك فان قيمة (r) الجدولية تساوي (0,421) وبذلك تعتبر فقرات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه .

جدول رقم (2)

معامل الارتباط بين فقرات الاستبانة لكل محور مع المعدل الكلي لفقرات المحور وكذلك معاملات الارتباط لكل محور مع المعدل الكلي لفقرات الاستبانة

ت	أسئلة المحور الأول		اسئلة المحور الثاني		أسئلة المحور الثالث		أسئلة المحور الرابع		اسئلة المحور الخامس		اسئلة المحور السادس	
	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	X_1	0,653	X_{11}	0,654	X_{21}	0,823	X_{31}	0,722	X_{41}	0,645	X_{51}	0,757
2	X_2	0.702	X_{12}	0,721	X_{22}	0,632	X_{32}	0,762	X_{42}	0,743	X_{52}	0,687
3	X_3	0,583	X_{13}	0,712	X_{23}	0,694	X_{33}	0,587	X_{43}	0,786	X_{53}	0,598
4	X_4	0,481	X_{14}	0,682	X_{24}	0,565	X_{34}	0,761	X_{44}	0,815	X_{54}	0,676
5	X_5	0,557	X_{15}	0.744	X_{25}	0,766	X_{35}	0,768	X_{45}	0,597	X_{55}	0,657
6	X_6	0,632	X_{16}	0,732	X_{26}	0,657	X_{36}	0,739	X_{46}	0,685	X_{56}	0,465
7	X_7	0,611	X_{17}	0,592	X_{27}	0,677	X_{37}	0,812	X_{47}	0,748	X_{57}	0,719
8	X_8	0,791	X_{18}	0,794	X_{28}	0,844	X_{38}	0,691	X_{48}	0,543	X_{58}	0,822
9	X_9	0,644	X_{19}	0,755	X_{29}	0,764	X_{39}	0,782	X_{49}	0,783	X_{59}	0,688
10	X_{10}	0,603	X_{30}	0,585	X_{20}	0,781	X_{40}	0,781	X_{50}	0,589	X_{60}	0,727

المصدر : من أعداد الباحثين بالاعتماد على مخرجات الحاسبة

كما تم استخدام طريقة التجزئة التصفيةSplit-Half Coefficient للاستبانة وذلك من خلال احتساب معامل ارتباط بيرسون بين الأسئلة الفردية الرتب والأسئلة الزوجية الرتب لكل محور ومن ثم تصحيح معامل الارتباط باستخدام معامل الارتباط سبيرمان للتصحيح، وأظهرت نتائج عامل الثبات انها كانت كبيرة لجميع محاور الاستبانة وبلغ متوسطها (0,782). والجدول (2) يبين معاملات الارتباط بين فقرات الاستبانة لكل محور من محاورها الستة والمعدل الكلي لفقرات المحور وكذلك معامل الارتباط بين معدل كل محور من محاور البحث مع المعدل الكلي لفقرات الاستبانة وذلك عند مستوى دلالة (0,05) وسوف يعطى لكل سؤال في المحور الرمز (Xn) للتعبير عنه .

والنتائج في الجدول (1) تشير الى ان معاملات الارتباط هي ذات دلالة إحصائية بمستوى دلالة (0,05) لان قيمة مستوى الدلالة لكل فقرة من فقرات المحاور الستة هي اقل من (0,05). ويبين الجدول (2) نتائج معامل الثبات لفقرات الاستبانة

جدول (3)

معامل الثبات للاستبانة

ت	المحور	الفقرات	معامل ارتباط بيرسون	معامل ارتباط سبيرمان
1	الاول	X_1 - X_{10}	0,702	0,775
2	الثاني	X_{11} - X_{20}	0,733	0,798
3	الثالث	X_{21} - X_{30}	0,755	0,803
4	الرابع	X_{31} - X_{40}	0,733	0,788
5	الخامس	X_{41} - X_{50}	0,677	0,742
6	السادس	X_{51} _ X_{60}	0,788	0,856
	مجموع المحاور	مجموع الفقرات	0,734	0,786

تشير نتائج الجدول (2) ان الاستبانة ثابتة وصالحة للتطبيق وذلك لان قيمة معامل الثبات بلغت (0,786).

أساليب تحليل البيانات

اعتمد البحث لتحقيق أهدافه واختبار فرضياته في التحليل على مجموعة من الأساليب الإحصائية ومنها الوسط الحسابي المرجح والانحراف المعياري والأوزان النسبية، وكذلك معامل ارتباط الرتب لسبيرمان ومعمل ارتباط بيرسون، ونموذج الانحدار الخطي البسيط ومعامل التحديد واختبار T وتمت معالجة البيانات إحصائيا باستخدام البرنامج الإحصائي الجاهز (SPSS) .

(أساسيات في البحث العلمي ومعوقات انتشاره عالمياً)

يمثل البحث العلمي مرتكزاً أساسيا من مرتكزات التطور الاقتصادي والتقني للدول المتقدمة ويحظى باهتمام كبير في ميزانياتها البحثية سواءاً للدول او للجامعات او للمراكز البحثية فيها، مما انعكس على واقعها الاقتصادي والاجتماعي والبيئي وأصبح حالة تنافسية لجميع أصحاب المصالح في المجتمع بغية إحراز التقدم في كافة المجالات وبما يؤدي الى تحسين نوعية الحياة في تلك المجتمعات .

وما يتميز به البحث العلمي عالمياً هو انتشاره الواسع في ظل التقدم التقني وتطور تقنيات الاتصال وفي ظل العولمة التي شملت كل جوانب الحياة واتساع رقعة نشر البحث العلمي وتنامي وتزايد المجلات والدوريات والمؤتمرات لنشر هذه البحوث، إلا ان مايلاحظ على البحث العلمي العربي هو ضعف دائرة انتشاره العالمية بسبب معوقات عديدة مالية وإدارية وعلمية وذاتية ومرتبطة بالمعلومات ومتعلقة بالنشر مما ضيق من دائرة انتشاره العالمية وهذا مايشكل حالة سلبية ينبغي دراسة وتحليل جوانبها الأساسية لإيجاد الحلول لهذه المشكلة وإتاحة الفرصة لتذليل تلك المعوقات لانتشار البحث العلمي العربي في العالم بما يؤدي الى تقدم تطور المجتمع في كل مجالاته .

ان العالم اليوم يعيش في بيئة تتسم بـ (عولمة التعليم والبحث العلمي او بيئة تتسم بالعولمة الأكاديمية او مايطلق عليه (تدويل التعليم العالي والبحث العلمي).

تدويل التعليم العالي والبحث العلمي :-

يعرف تدويل البحث العلمي بالتوجه الذي يسعى الى اظفاء بعد دولي او بعد متعدد الثقافات على أنشطة التعليم العالي والبحوث والتطوير بهدف الارتقاء بكفاءة البرامج الأكاديمية والبحثية .

وتعد عملية التدويل توجهاً ستراتيجياً يتعين على الجامعات والمؤسسات البحثية تبنيه ورسم السياسات المؤدية الى تحقيق أهدافه .

وقد تبنت منظمة اليونسكو إستراتيجية تدويل التعليم العالي والبحث العلمي منذ عام 1998 حينما أقرت في نهاية التسعينات مبدأ التدويل كوسيلة للارتقاء بالعملية التعليمية والبحثية من خلال اظفاء بعد دولي متعدد الثقافات على جميع جوانبها وأنشطتها، كما حثت الجامعات والمراكز البحثية على اعادة هيكلة أنشطتها لمواكبة التوجه نحو التدويل .

وأخيرا فقد أقرت المنظمة الدولية مبدأ التدويل بوصفه أحد معايير تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي، ونتج عن تدويل وعولمة التعليم العالي والبحث العلمي تعاظم الدور البحثي للجامعات والارتقاء بالقدرات العلمية والبحثية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات . (خورشيد ويوسف ،2009، ص 16)

المعوقات والتحديات التي تواجه نشر البحث العلمي في الدول العربية :-

لو قمنا بتحليل واقع البحث العلمي في العالم العربي فسنجد العديد من المعوقات التي تواجه الجامعات في هذا الجانب وهي:- (العمايرة والسرابي 2008، ص299-300) (خضر،2011،ص8-9) (المجيدل وشماس،2010، ص31-32) (الخطيب ومعايعة، 2006، ص56 59) (الجرجاوي وحماد، 2005، ص16 - 17) .

1. ضعف الرؤية الإستراتيجية لدور الجامعات في أنتاج المعرفة بهدف تحقيق التنمية المستدامة والتي تتمثل بالمعوقات العلمية .
2. ضعف القدرة التنافسية في القطاعات الإنتاجية للمجتمعات العربية بما أضعف عملية الإنتاج العلمي للأساتذة والأكاديميين والتي تعكس المعوقات الخاصة بالنشر.
3. ضعف التوجه الاستراتيجي للجامعات في التواصل عالمياً مع الجامعات الأخرى في مجال البحوث والمؤتمرات والندوات وورش العمل والشراكات الأكاديمية والتفرغ العلمي وتعكس المعوقات الإدارية.
4. تركيز أساتذة الجامعات العربية على البعد المحلي لنتاجهم العلمي وضعف التوجه نحو الجامعات العالمية لنشر البحوث والانتشار الأكاديمي العربي عالمياً والتي تعكس المعوقات الذاتية .

نشر البحوث عالمياً وتصنيف الجامعات عالمياً :-

ان رصانة البحث العلمي في أي حقل من حقول المعرفة ترتكز على حجم البحوث المنشورة في الدوريات والمجلات العلمية المؤشرة والمعرفة لدى مؤسسات التصنيف العالمية، ومستوى أهمية وتأثير هذه البحوث من خلال عدد مرات الاقتباس منها والإشارة إليها في البحوث التي ينجزها الأساتذة والباحثين (journal citation) ويعتبر نشر البحوث عالمياً وانتشارها الدولي من المؤشرات المستخدمة من قبل هيئات تصنيف الجامعات العالمية، في تحديد المراتب المتقدمة للجامعات universities ratin . (قدسي وعثمان والحلاق،2011 80-81).

لقد تزايد التسابق العلمي في السنوات الأخيرة لنشر البحوث العلمية في المجلات العلمية العالمية نتيجة التنافس الكبير بين الأساتذة والباحثين الساعين والمجتهدين للنشر في تلك المجلات المميزة للحصول على مراتب متقدمة لجامعتهم ورصانة علمية لها وسمعة علمية لهم ولهذا أصبحت نسبة ماينشر من البحوث المقدمة الى تلك المجلات العلمية المميزة يمثل نسبة قليلة من البحوث التي تقدم لهم لغرض النشر بفعل المنافسة الشديدة والعولمة .

ولكن مانلاحظه عند الاطلاع على هذه المجلات هو عدم وجود أسماء الباحثين من الوطن العربي او محدوديتها الشديدة مما يضع علامات استفهام واضحة على مقدرة الأساتذة والباحثين في الجامعات العربية من الولوج الى سوق النشر العالمي وهذه المسؤولية تقع على عاتق الجامعات العربية وأعضاء هيئاتها التدريسية .

وقد شهدت العقود الأخيرة تطوراً مذهلاً في تقنيات النشر العلمي وأدواته حيث ذللت تلك التقنيات العديد من المصاعب التي كانت تعوق عمليات النشر، وقد صاحب ذلك تشدد غير مسبوق من قبل رؤوساء تحرير المجلات العلمية خشية تدني مستوى مجلاتهم، وأصبح معامل التأثير (impact factor) الذي تصدره تقارير الاستشهادات المرجعية (journal citation reports) هاجساً لهيئات التحرير خشية تراجع مستوى المجلات التي يشرفون عليها في حال قل الاستشهاد بما ينشر فيها من بحوث . (وحدة النشر العالمي،2012 ، 5) .

وتسعى الجامعات دائماً الى تحقيق التميز بين منافسيها من الجامعات الأخرى لغرض الاستفادة من معايير تصنيفها عالمياً التي تركز على المعايير التي تحقق اثراءاً في مجال البحث العلمي في مختلف المجالات العلمية، فمثلاً يركز تصنيف شنغهاي الذي تصدره جامعة شانغهاى جياو تونغ في الصين والذي هو أحد التصانيف العالمية في معايير تصنيفه على جانب البحث العلمي اذ ان معايير هذا التصنيف تتمثل في : (ويكيبيديا، 2013 ، 1-2).

- الخريجين الحاصلين على أوسمة وجوائز عالمية 10%
- الأساتذة الحاصلين على أوسمة وجوائز عالمية 20%
- الرجوع او الإشارة citation الى أبحاث أعضاء هيئة التدريس 20%
- البحوث المنشورة في مجال العلوم والطبيعة 20%
- بحوث العلوم الاجتماعية 20 %
- الأداء الأكاديمي 10%
- أما تصنيف QS تايمز والذي يصدر من قبل شركة سيموندس ولها فروع في لندن وباريس وسنغافورة فيركز في معايير تصنيفه على جوانب عديدة من ضمنها البحوث المنشورة لأعضاء هيئة التدريس ومعدل النشر بوزن 20% أما فيما يتعلق بتصنيف Webometrics الاسباني والذي يصدر من مركز تابع لوزارة التعليم في مدريد وهدفه الرئيسي تشجيع النشر على الشبكة العنكبوتية اذ يركز في معاييره الأساسية على معيار البحث حيث يتم إحصاء عدد الأبحاث المنشورة على شبكة الانترنيت ضمن موقع الجامعة.

<u>معايير البحوث المقدمة للنشر وجودة البحث العلمي .</u>

يبرز لنا ونحن نتكلم عن موضوع نشر البحوث عالمياً مايشار أليه بـ (جودة البحث العلميscientific research quality SRQ) اذ هناك العديد من المعايير التي تحدد جودة البحث العلمي وهو مايشار أليه على الغالب بالمعالجات العلمية التي تحيط بكل مكونات البحث والذي يقودنا الى مفهوم (البحث المرتكز علمياً (scientifically based research SBR) الذي يستخدم لتحديد جودة البحث اذ تخضع البحوث العلمية التي تنشر في المجلات العالمية المتخصصة الى العديد من المعايير التي تضمن جودتها، ومن أهمها ماياتي :- (Focus,2005 , 2) .

1. طرح البحث لسؤال مهم، ويبحث في إمكانية إجابته، تسهم الإجابة في إثراء قاعدة المعرفة .
2. الأسئلة المطروحة ترتبط بنظرية ذات صلة بالموضوع قيد التساؤل .
3. عدم ادعاء المؤلفين امتلاك الحقائق الكاملة المرتبطة بالعمل العلمي ،وتقدير جهود الباحثين الذين سبقوا الى طرق الموضوع قيد البحث .
4. تطبيق الطرق والأساليب العلمية التي تتناول المسألة قيد البحث وان تكون الأساليب والإجراءات المتبعة شفافة بدرجة كافية وضمان وجود مداخل مستقلة، ومنهج متوازن وخطة هادفة .
5. اشتمال البحث على المعلومات الكافية لإعادة أنتاجه او تكراره .
6. تقديم وصف كاف للعينة قيد الدراسة .
7. استخدام المفاهيم الملائمة والموثوق بها وقياس المتغيرات .
8. تقديم تفسيرات بديلة لأية نتائج يتم الحصول عليها .
9. تقييم التأثيرات المحتملة للتحيز المنهجيsystematic bias .
10. إخضاع البحث للمراجعة والتقييم بواسطة المتخصصين في المجال موضوع البحث .
11. الالتزام بمعايير الجودة في أعداد المستخلص (أي ان يكون واضح ومقنع وكامل).

ويشير (عمر، 2010، 200) الى جودة البحث العلمي على المستوى الدولي بأنه (حلقة الوصل التي تربط بين البحث والتدريس والممارسة المهنية) .

ولكون جودة البحث العلمي يجب ان تكون دائماً أسبقية أساسية Key priority لدى الباحثين لتعزيز القدرة على نشر البحث عالمياً فقد برز مايعرف بـ (أطار او نظام حوكمة البحث Research Governance Framework RGF)) لضمان جودة بحث عالية بهدف تطوير أفضل الممارسات في المجال قيد الدراسة وضمان ان كل البحوث تنجز بأسلوب ونسق مسؤول، أخلاقي وسري.

(Leicestershire county council, 2010, 5)
http://www.ssrg.org.uk

النتائج والمناقشة

يركز هذا المبحث على تحليل فقرات الاستبانة وفق إجابات المبحوثين وفق الفقرات الآتية :-

تحليل فقرات المحور الأول : معوقات متصلة بالمعلومات.

لتحليل معوقات البحث العلمي المتصلة بالمعلومات من وجهة نظر المبحوثين في الجامعة التقنية الوسطى، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوساط الترجيحية والوزن النسبي لإجاباتهم، والجدول رقم (4) التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها حول المحور الأول من الاستبانة الأولى :-

جدول رقم (4)

تحليل فقرات المحور الاول / معوقات متصلة بالمعلومات

الفقرات	X_1	X_2	X_3	X_4	X_5	X_6	X_7	X_8	X_9	X_{10}	المتوسط
الوسط الحسابي	3.488	3.689	4.133	3.851	3.770	4.012	3.830	3.468	3.699	3.609	3.755
الانحراف المعياري	0.929	0.899	0.719	0.771	0.818	0.850	0.823	0.702	0.780	0.641	0.793
الوزن النسبي	69.996	76.830	80.035	79.531	78.322	78.604	79.320	68.645	72.314	74.915	75.851

ومن خلال مراجعة نتائج الجدول (4) يلاحظ ان الإجابات حققت متوسط عالي وبلغ (3.755)، وبصورة عامة النتائج أعلاه تشير الى وجود معوقات متصلة بالمعلومات وفق رائي المبحوثين بدرجة كبيرة اذ تراوح الوزن النسبي لإجابات أسئلة المحور بين أعلى وزن نسبي وبلغ (80.035%) للسؤال الثالث، وأدنى وزن نسبي بلغ (68.645%) للسؤال الثامن.

تحليل فقرات المحور الثاني / المعوقات المالية

يشير التحليل في الجدول رقم (5) عن مدى موافقة أعضاء الهيئة التدريسية على المعوقات المالية الواردة في بنود الاستبيان والتي بلغت (10) معوقات فقد تبين ان غالبية أعضاء الهيئة التدريسية أجابوا (بموافق) على أنهم يعانون من المعوقات المالية الواردة في الاستبيان، وقد بلغ الوسط الحسابي لمجموع إجابات المبحوثين (3.406)، بانحراف معياري (0.536) ووزن نسبي متوسط بلغ (68.291)، وكان أعلى وزن نسبي بلغ (81.85%) للسؤال الثاني واقل وزن نسبي للسؤال العاشر وبلغ (63%) .

جدول (5)

تحليل فقرات المحور الثاني/ المعوقات المالية

الفقرات	X_{11}	X_{12}	X_{13}	X_{14}	X_{15}	X_{16}	X_{17}	X_{18}	X_{19}	X_{20}	المتوسط
الوسط الحسابي	3.911	4.193	3.266	3.155	3.286	3.407	3.437	3.135	3.145	3.125	3.406
الانحراف المعياري	0.726	0.595	0.474	0.363	0.514	0.706	0.554	0.605	0.343	0.484	0.536
الوزن النسبي	77.243	81.85	65.822	64.008	65.177	69.35	69.35	63.403	63.706	63	68.291

تحليل فقرات المحور الثالث/ المعوقات العلمية

وبمراجعة نتائج الجدول يلاحظ (6) ان الإجابات حققت متوسط عالي وبلغ (4.054) ، وبصورة عامة النتائج أعلاه تشير الى وجود معوقات علمية بدرجة كبيرة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية المشمولة بالاستبيان اذ تراوح الوزن النسبي لإجابات أسئلة المحور بين أعلى وزن نسبي وبلغ (**89.844%**) للسؤال الأول ، وأدنى وزن نسبي بلغ (76.675%) للسؤال التاسع.

جدول (6)

تحليل فقرات المحور الثالث/ المعوقات العلمية

الفقرات	X_{21}	X_{22}	X_{23}	X_{24}	X_{25}	X_{26}	X_{27}	X_{28}	X_{29}	X_{30}	المتوسط
الوسط الحسابي	4.552	3.678	4.142	3.969	3.915	4.131	4.217	4.109	3.775	4.055	4.054
الانحراف المعياري	0.701	0.593	0.846	0.902	0.793	0.928	0.821	0.840	0.745	0.847	0.802
الوزن النسبي	89.844	80.396	82.898	79.576	78.616	82.737	84.355	82.187	76.675	81.712	81.899

تحليل فقرات المحور الرابع/ المعوقات الذاتية

يعرض الجدول رقم (7) نتائج تحليل المحور الرابع (المعوقات الذاتية)، **ومنه يتبين** ان الإجابات الخاضعة للتحليل في هذا المحور حققت متوسط عالي وبلغ (4.059)، وبذلك فان النتائج تشير الى وجود معوقات ذاتية بدرجة كبيرة بالنسبة لأعضاء الهيئة التدريسية المشمولين بالاستبيان، فيما بلغ متوسط الوزن النسبي لجميع الإجابات (76.899%)، وتراوح الوزن النسبي لإجابات أسئلة المحور بين أعلى وزن نسبي وبلغ (83.089%) للسؤال الأول، وأدنى وزن نسبي بلغ (68.806%) للسؤال الثالث. وبذلك فان النتائج تشير الى وجود معوقات ذاتية لأعضاء الهيئة التدريسية عينة البحث.

جدول (7)

تحليل فقرات المحور الرابع/ المعوقات الذاتية

الفقرات	X_{41}	X_{42}	X_{43}	X_{44}	X_{45}	X_{46}	X_{47}	X_{48}	X_{49}	X_{50}	المتوسط
الوسط الحسابي	4.828	4.879	3.770	4.929	3.820	3.871	3.447	3.992	3.397	3.659	4.059
الانحراف المعياري	0.719	0.378	0.940	0.318	0.318	0.862	0.612	0.905	0.602	0.767	0.642
الوزن النسبي	83.089	73.312	68.806	84.319	71.124	78.382	71.427	81.094	77.142	80.297	76.899

تحليل فقرات المحور الخامس /المعوقات الإدارية

يعرض الجدول رقم (8) نتائج تحليل المحور الخامس (**المعوقات الإدارية**) ، **ومنه يتبين** ان الإجابات الخاضعة للتحليل في هذا المحور حققت متوسط عالي وبلغ (3.791) ، فيما بلغ متوسط الوزن النسبي لجميع الإجابات (75.350%)، وتراوح الوزن النسبي لاجابات أسئلة المحور بين أعلى وزن نسبي وبلغ (85.418%) للسؤال الأول، وأدنى وزن نسبي بلغ (70.459%) للسؤال الثالث. وبذلك فان النتائج تشير الى ان أعضاء هيئة التدريس عينة البحث تعاني من المعوقات الإدارية بدرجة كبيرة.

جدول (8)

تحليل فقرات المحور الخامس /المعوقات الإدارية

الفقرات	X_{31}	X_{32}	X_{33}	X_{34}	X_{35}	X_{36}	X_{37}	X_{38}	X_{39}	X_{40}	المتوسط
الوسط الحسابي	4.355	3.447	4.012	4.405	3.074	4.244	3.397	3.659	3.609	3.709	3.791
الانحراف المعياري	0.827	0.845	0.587	0.767	0.791	0.978	0.838	0.862	0.848	0.906	0.825
الوزن النسبي	85.418	73.161	76.306	81.084	74.411	73.362	70.459	72.536	73.886	72.878	75.350

تحليل المحور السادس: المعوقات المتعلقة بالنشر

يشير التحليل في الجدول رقم (9) عن مدى موافقة أعضاء الهيئة التدريسية على المعوقات المتعلقة بالنشر الواردة في بنود الاستبيان والتي بلغت (10) معوقات فقد تبين ان غالبية أعضاء الهيئة التدريسية أجابوا (بموافق) على انهم يعانون من المعوقات المتعلقة بالنشر الواردة في الاستبيان، وقد بلغ الوسط الحسابي لمجموع إجابات المبحوثين (3.715)، بانحراف معياري (0.926) ووزن نسبي متوسط بلغ (74.585)، وكان اعلى وزن نسبي بلغ (79.840%) للسؤال الرابع واقل وزن نسبي للسؤال العاشر وبلغ (69.368%) .

جدول (9)

تحليل فقرات المحور السادس/المعوقات المتعلقة بالنشر

الفقرات	X_{21}	X_{22}	X_{23}	X_{24}	X_{25}	X_{26}	X_{27}	X_{28}	X_{29}	X_{30}	المتوسط
الوسط الحسابي	3.748	3.526	3.284	3.362	3.758	3.748	3.632	3.806	4.637	3.651	3.715
الانحراف المعياري	0.725	0.493	0.744	0.686	0.802	0.831	0.744	0.628	2.966	0.647	0.926
الوزن النسبي	71.146	74.121	75.599	79.840	73.281	77.048	79.656	73.957	71.832	69.368	74.585

ومن خلال عرض النتائج لتحليل إجابات المبحوثين لفقرات الاستبانة يلاحظ ان المعوقات العلمية والذاتية تأتي على رأس المعوقات التي تواجه الباحث العلمي، وهذا يؤشر على ملائمة البيئة الجامعة الحالية لاجراء البحوث فضلا عن ضعف أمكانية أعضاء الهيئة التدريسية لاجراء بحوث بسبب تكليفاتهم الإضافية غير العلمية وكذلك بسبب ارتفاع عدد الساعات التدريسية المكلفين بها.

تحليل الفروق لاجابات عينة البحث (وصف عينة البحث)

يلاحظ من الجدول (10) لمتوسط إجابات عينة البحث على اسئلة محاور الاستبيان الاتي :

1. انه لم يظهر كما مبين من اختبار (T) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين الأساتذة والأساتذة المساعدين فيما يخص المعوقات الواردة في الاستبيان وهذا يدل على ان كلا اللقبين العلمية يعانيان من نفس المعوقات.
2. فيما يخص الفروق الإحصائية بين الذكور والإناث فيما يخص معاناتهم من معوقات البحث العلمي، فأنة يلاحظ لاتوجد فروق معنوية بين الجنسين بدلالة اختبار (T)، وقد يفسر ذلك تشابه الظروف الموضوعية للذكور والإناث خصوصا وإنهم ينتمون لنفس الجامعة.

جدول رقم (10)

الإحصاءات الوصفية لعينة البحث

توزيع العينة حسب	البيان	التكرار	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار F	اختبار T	الفروق في الانحراف المعياري
الدرجة العلمية	أستاذ	8	4,03	0.88	2.776	4.437	6.582
	أستاذ مساعد	*42	3.67	0.98			
الجنس	ذكر	32	3.92	0.93	1.958	2.98	8.341
	أنثى	18	3.74	1.66			
المؤهل العلمي	دكتوراه	34	4.17	1.075	3.18	2.883	8.254
	ماجستير	16	3.667	0.89			
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	28	3.211	0.95	7.34	4.13	6.233
	5 –10 سنوات	18	4.24	0.722			
	أكثر من 10 سنوات	4	4.045	1.04			
عدد البحوث المنشورة	5-1	23	4.303	0.95	5.043	3.23	9.231
	10-6	18	3.88	1.78			
	11 بحث فاكثر	9	4.35	0.72			
التخصص العلمي	إداري ومحاسبي	27	3.87	1.27	4.886	2.776	8.854
	هندسي	9	4.07	0.82			
	طبي	7	4.19	0.91			
	زراعي	7	3.96	0.86			

ليس شرطاً ان يكون الاستاذ المساعد حاصلاً على شهادة الدكتوراه في العراق بل تستمر ترقيه الى درجة الأستاذية حتى لوكأن حاصلاً على شهادة الماجستير

3. لا توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بمستوى (0.05) تعزى لمتغير اللقب العلمي .
4. لا توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بمستوى (0.05) تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة ويمكن ان يفسر ذلك ان جميع الباحثين بدرجة علمية متقاربة او كونهم غير مستحقين للترقية حاليا وخصوصا ان معظم الأساتذة ذوي الخدمة اقل من خمس سنوات غير مستحقين للترقية وقت انجاز البحث كونهم اخذوا اللقب حديثا.
5. انه لم يظهر كما مبين من اختبار (T) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) تعزى لمتغير عدد البحوث المنجزة فيما يخص المعوقات الواردة في الاستبيان وهذا يدل على ان جميع الباحثين عينة البحث يعانون من نفس المعوقات البحثية.
6. فيما يخص الفروق ذات الدلالة الإحصائية لمتغير الاختصاص فيما يخص معاناتهم من معوقات البحث العلمي

فأنة يلاحظ لاتوجد فروق معنوية بين الجنسين بدلالة اختبار (T)، وقد يفسر ذلك تشابه الظروف الموضوعية لجميع الباحثين خصوصا وان جميع عينة البحث تنتمى لنفس الجامعة، لذلك فأنهم يواجهون نفس الظروف.

الاستنتاجات والتوصيات

الاستنتاجات :-

من خلال استعراض النتائج التي توصل إليها البحث يمكن تقديم الاستنتاجات آلاتية :-

1- عدم الاهتمام بالأعداد الجيد للباحثين، مما انعكس على البحث العلمي وجدواه، وامكانيه نشره عالمياً .
2- يعاني معظم الباحثين من الإجراءات المعقدة في النشر .
3- هناك اتفاق واضح من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة بأن هناك معوقات عديدة تواجههم في مجال توسيع نشر بحوثهم عالمياً .
4- عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين الخصائص الوظيفية والمعوقات مع اعتبار المعوقات العلمية والمالية والمرتبطة بالنشر هي أهم المعوقات التي تواجه أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات لكونها المؤثر الأساسي على إعداد البحوث العلمية التي يمكن ان يكون لها قبول عالمي في المجلات والدوريات العالمية .
5- وجود بعض القصور في المهارات العلمية والذاتية لأعضاء الهيئة التدريسية في انجاز بحوث ذات جودة عالية وافتقارهم الى المعرفة اللازمة للتواصل مع الدوريات والمجلات العلمية العالمية والشروط المطلوبة للنشر في تلك المجلات مع وجود الرغبة للتواصل عالمياً .

التوصيات :-

من خلال الاستنتاجات التي تم التوصل إليها حاول الباحثات تقديم عدد من التوصيات المقدمة وتمثلت في الأتي :-

1- ضرورة الارتقاء بجودة البحث العلمي في الجامعات من خلال الارتقاء بجودة أوعية النشر (المجلات العلمية المتخصصة) اذ انها تؤدي الى الارتقاء بجودة البحوث المنشورة وبالتالي ارتقاءها في مجال تصنيف الجامعات في العالم .
2- قيام الجامعة بالعمل على بناء علاقات مع المنظمات العالمية والعربية لغرض تعزيز جوانب الدعم المالي الذي تقدم عدد من المنظمات في المجال البحثي لغرض تقليل أثار المعوقات المادية .
3- تبني الجامعة برنامجاً لرفع مهارات البحث العلمي لأعضاء الهيئات التدريسية في الكليات والمعاهد عن طريق إقامة ورش العمل التي تركز على كيفية أعداد بحوث ذات جودة عالية واليات التواصل مع المجلات والدوريات العالمية بهدف تذليل المعوقات العلمية والمرتبطة بالنشر .
4- تبني الجامعة برنامجاً شاملاً لتنشيط حركة البحث العلمي ذات أهداف معززة للتواصل البحثي الذي له القدرة على الانتشار والنشر عالمياً والتركيز على موضوع (الهيبة العلمية) للجامعة من خلال خلق ثقافة بحيثة هدفها الحصول على سمعة علمية عالمية رصينة وجيدة .
5- التواصل مع قطاعات المجتمع بهدف تشجيعها بتقديم البيانات والمعلومات بسهولة ويسر بما يمكن أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعة من إعداد بحوث ذات جودة عالية بما تحتويه من بيانات ومعلومات حيوية مهمة يمكن ان تساهم في تعزيز جوانب المعرفة العلمية العالمية .

المراجـع العلميـة

1- الجرجاوي، زياد علي وحماد، شريف علي (2005)– معوقات البحث العلمي في جامعة القدس المفتوحة ودور الجامعة في تطويره– بحث مقدم لندوة واقع البحث العلمي وأفاق تطويره في جامعة القدس المفتوحة .

2- خضر، جميل احمد محمود (2011)– تسويق مخرجات البحث العلمي كمتطلب رئيس من متطلبات الجودة والشراكة المجتمعية – ورقة مقدمة الى المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي المنعقد في جامعة الزرقاء الخاصة – المملكة – الأردنية الهاشمية .

3- الخطيب، احمد محمود ومعايعة، عادل سالم (2006)– الادارة الإبداعية للجامعات (نماذج حديثة)– عالم الكتب الحديثة– طبعة أولى، عمان– الاردن .

4- خورشيد، معتز ويوسف، محسن (2009) حوكمة الجامعات وتعزيز قدرات منظومة التعليم العالي والبحث العلمي في مصر – مكتبة الإسكندرية – طبعة أولى – القاهرة – مصر.

5- راضي، ميرفت محمد (2012) – تصور مقترح لتجويد البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية – بحث مقدم الى المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي – جامعة الزرقاء – عمان – الاردن .

6- العمايرة، محمد حسن والسرابي، سهام محمد– (2008) البحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة– الاردن (معوقات ومقترحات تطويره)– مجلة جامعة دمشق، المجلد 24، العدد الثاني .

7- عمر ، لميس إسماعيل – تغيير التعليم العالي (كتاب مترجم) المؤلفة (paul Ashwin) بعنوان (changing higher education the development of learning and tecg)– مكتبة العبيكان – المملكة العربية السعودية الطبعة الأولى– 2010.

8- قدسي، يحيى وعثمان، إبراهيم والحلاق، رائد (2011)– توصيف التقييم المؤسساتي للدوريات العلمية العالمية وقواعد بياناتها– مجلة جامعة دمشق للعلوم الأساسية– المجلد 27 العدد الثاني .

9- المجيدل، عبد الله وشماس– سالم مستهيل (2010)– معوقات البحث العلمي في كليات التربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية (دراسة ميدانية– كلية التربية بصلالة أنموذجا لمجلة جامعة دمشق المجلد 26، العدد (1+2).

10- وحدة النشر العالمي (2012) المعايير العلمية للنشر في المجلات العالمية المرموقة عمادة البحث العلمي – جامعة الكويت.

11- Boas, Annette & Ashby , Deborah (2003) fit for purpose ?Assessing research quality for evidence based policy and practice –uk centre for Based evidence based policy and practice, www.kcl .ac .uk

12- Focus (2005) – what are the standars for quality research, technical brief .No.9, national center for the dissemination of disability research.

13- Leicestershire county council (2010) – research governance framework www.ssry.org.uk .

14- litman, todd, (2012)– Evaluating Research quality (Guidelines for scholarship Victoriatransport policy institute, www,vtpi.org.

15- kmet , leanne m .& lee , Robert c.& cook, lindas.(2004)– standard quality assessmentcriteria for evaluating primary research papers from a variety of fields– Alberta heritage foundation for medical Research, www.ahfmr.ab.ca.

16- ozor, Frederick u.(2014)-research governance and scientific knowledge production in the Gambia– south african journal of science, volume 110, number9/10 september/October.

17- Spencer, liz , & Ritchie, jane & lewis, Jne, & Dillon,lucy, (2003)– Qulity in qualitative evaluation : Aframework for assessing research evidence (Aquality framework)– National center for social Research.

18- www.wekibidia .org.

استمارة استبيان

الاستاذ الفاضل ..... المحترم ..

تحية طيبة ..

يهدف هذا الاستبيان لاستطلاع وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في كليات الجامعة التقنية الوسطى حول معوقات نشر البحث العلمي العربي عالمياً من اجل دراسة وتحليل استجابتكم لما ورد فيه من أسئلة لتعزيز البحث الموسوم (معوقات نشر البحث العلمي العربي في بيئة النشر العالمية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية/ الجامعة التقنية الوسطى أنموذجا) .

ونشكركم لأنكم ستخصصون جزءاً من وقتكم الثمين لملىء استمارة الاستبيان ونثمن أرائكم وهي موضع الاعتزاز والتقدير ..

الاستاذ المساعد الدكتور
صلاح الدين محمد امين الأمام

الاستاذ المساعد الدكتورة
شذى عبد الحسين جبر الزبيدي

الجزء الأول : معلومات عامة

1- الدرجة العلمية (اللقب العلمي) :

2- الجنس **ذكر** **أنثى**

3- المؤهل العلمي (الشهادة الجامعية) **دكتوراه** **ماجستير**

4- عدد سنوات الخدمة

اقل من 5 سنوات ☐

اكثر من 5 سنوات ☐

أكثر من 10 سنوات ☐

5- عدد البحوث المنشورة :

1-5 بحوث ☐

6-10 بحوث ☐

11 بحث فأكثر ☐

6- التخصص العلمي :-

اداري ومحاسبي **هندسي** **طبي** **زراعي**

الجزء الثاني/ معوقات البحث العلمي

المحور الأول : معوقات متصلة بالمعلومات						
ت	السؤال	أوافق بشدة	اوافق	محايد	لا اوافق	لا اوافق بشدة
1	عدم توفر معلومات كافية لدى المؤسسات والشركات المعنية بالبحث.					
2	تردد المؤسسات ذات الصلة بإعطاء المعلومات المطلوبة بسبب سريتها.					
3	صعوبة الحصول على البحوث المنشورة من الجامعات والمؤسسات البحثية					
4	عدم دقة المعلومات المتوفرة لدى المؤسسات المعنية بالبحث.					
5	قيام المؤسسات بتزويد المعلومات على اساس شخصي.					
6	عدم توفر المصادر من كتب ومجلات متخصصة ودوريات بشكل مباشر وكافي.					
7	عدم وجود شبكة معلومات تقنية وحديثة لدى مكتبة الكلية.					
8	وقت فتح المكتبة قصير وعدم توفر المناخ المناسب للإطلاع داخل المكتبة.					
9	لا يوجد عدد كافي من أمناء المكتبات داخل المكتبة مما يسبب تأخر الحصول على المصادر المطلوبة.					
10	عدم تحديد كتب ومجلات ودوريات المكتبة بشكل مستمر ومباشر.					

المحور الثاني : معوقات مالية						
ت	السؤال	اوافق بشدة	اوافق	محايد	لا اوافق	لا اوافق بشدة
1	انخفاض تغطية تكاليف البحث العلمي					
2	انخفاض الدعم الجامعي لمشاريع البحث العلمي					
3	عدم مكافأة الباحث على جهوده والنتائج التي يتوصل لها.					
4	عدم مساهمة الجامعة في نفقات البحث العلمي بشكل كافي.					
5	انخفاض مكافأة المقيم العلمي مما يؤثر على سلبا على سرعة التقويم.					
6	عدم وجود دعم مالي في المؤسسات المستفيدة من البحث.					
7	صعوبة الحصول على الدعم المالي لإجراء البحث العلمي					
8	صعوبة إجراءات الحصول على المكافأة للبحث العلمي من قبل الجامعة.					
9	ارتفاع رسوم النشر					
10	عدم توفير مستلزمات الطباعة والقرطاسية اللازمة للبحث العلمي من قبل الجامعة.					

المحور الثالث :معوقات علمية						
ت	السؤال	اوافق بشدة	اوافق	محايد	لا اوافق	لا اوافق بشدة
1	لا تحرص الجامعة على ربط البحث العلمي باحتياجات المجتمع الإنتاجية والخدمية.					
2	لا تشجع الجامعة الباحثين على أجراء البحوث التي تسهم في حل مشكلات المجتمع وتطويره.					
3	لا تنشر البحوث التي تنشر في المجلات العلمية وتحويل نتائجها الى تقنيات عالية.					
4	لا يتعامل المجتمع مع البحث العلمي بايجابية					
5	البحوث التي ننجزها نظرية وغير قابلة للتطبيق.					
6	عدم توفر المصادر العلمية الحديثة من كتب ودوريات بشكل مستمر.					
7	عدم الانفتاح على المؤسسات الداخلية والخارجية لدعم الأبحاث العلمية.					
8	عدم توفر المناخ العلمي المناسب لاجراء البحوث العلمية.					
9	يتم نقل أفكار البحوث الأجنبية بشكل مباشر بدون مراعاة اختلاف بيئة البحث.					
10	لا تستند البحوث الجديدة على نتائج البحوث السابقة وانما تحاول تقديم أفكار جديدة غير مناسبة للبيئة المحلية.					

المحور الرابع : معوقات ذاتية						
ت	السؤال	اوافق بشدة	اوافق	محايد	لا اوافق	لا اوافق بشدة
1	عدم امتلاك عضو هيئة التدريس المهارات البحثية والعلمية الازمة لاجراء البحث العلمي.					

2	عضو هيئة التدريس غير متعود على اجراء البحوث العلمية.					
3	يفضل عضو هيئة التدريس القيام باعمال تدريسية اضافية عن القيام بالبحث العلمي.					
4	يفضل عضو هيئة التدريس القيام باعمال ادارية عن القيام بالبحث العلمي.					
5	انشغال عضو هيئة التدريس بأعمال خارج الجامعة.					
6	الظروف الشخصية للباحث تسبب انخفاض انتاجه البحثي.					
7	يفضل عضو هيئة التدريس انجاز البحوث مقابل عائد مادي كافي ومجزي ومضمون.					
8	يفضل عضو هيئة التدريس انجاز البحوث اذا دخلت منافسة في مسابقات ترعاها الدولة او الجامعة.					
9	يفضل عضو هيئة التدريس انجاز البحوث اذا كانت مضمونة وسريعة في النشر.					
10	لا يسعى عضو هيئة التدريس بتطوير مهارته البحثية ولا يرغب بانجاز البحوث العلمية					

المحور الخامس : معوقات أدارية

ت	السؤال	اوافق بشدة	اوافق	محايد	لا اوافق	لا اوافق بشدة
1	تكليف عضو هيئة التدريس بأعمال ادارية داخل الجامعة.					
2	ان الاجراءات الادارية من قبل الجامعات تسبب تراجع اوضاع مراكز البحوث والدراسات.					
3	انخفاض الدعم للتعاون بين مراكز البحوث والدراسات داخليا وخارجيا.					
4	رعاية الباحثين منخفضة ولا تساعد على الابتكار والتطوير.					
5	انعدام التفرغ الجامعى لعضو هيئة التدريس لغرض البحث العلمي.					
6	عدم عقد دورات تدريبية للتعرف على الاستخدامات العامة للحاسوب في البحث العلمي.					
7	عدم تخصيص برامج حاسوبية تساعد على اجراء البحث العلمي.					
8	اتباع الجامعات لاجراءات متشددة في ايفاد الباحث لحضور المؤتمرات والندوات المتخصصة داخل وخارج القطر					
9	الاجراءات الادارية في الجامعة لاتشمل مخصصات الإيفاد ونفقات السفر والإقامة للمؤتمرات خارج البلاد.					
10	ارتفاع عدد الساعات التدريسية المكلف بها عضو هيئة التدريس.					

المحور السادس : معلومات متعلقة بالنشر

ت	السؤال	اوافق بشدة	اوافق	محايد	لا اوافق	لا اوافق بشدة
1	انخفاض مكافأة المقيم يؤثر سلبا على سرعة تقييم البحث					
2	يتم تقييم البحوث بشكل شخصي وليس علمي					
3	ضعف إجراءات المتابعة للبحوث المرسلة للتقييم					
4	تعتمد عملية النشر على الجنة العلمية المشرفة على المجلة ولا توجد أسس موضوعية لقبول البحث او عدمه.					
5	تأخر المجلات العلمية المتخصصة بتزويد الباحثين بملاحظات المحكمين					
6	تأخر المجلات العلمية المتخصصة بإعلام الباحثين بشأن قبول البحث أو عدم قبوله					
7	تأخر ارسال البحوث للمحكمين بسبب عدم وجود قاعدة بيانات للاختصاصات الدقيقة لدى لجنة المجلة العلمية					
8	ان عملية نشر البحث هي عملية بطيئة ومعقدة					
9	ارتفاع نسبة البحوث التي يتم الاعتذار عن قبولها					
10	تأخر المجلات العلمية المتخصصة بالرد على الباحثين لإعلامهم بوصول البحث					

جودة خدمات مكتبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن في البحث العلمي و خدمة المجتمع
دراسة استطلاعية من وجهة نظر المستفيدين من جودة خدمات مكتبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

أ. غادة بنت إبراهيم الصبار
جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن
منسقة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي والإحصاء بعمادة شؤون المكتبات
Gialsbar@pnu.edu.sa

الملخص:

جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن من الجامعات السعودية التي تسعى إلى الوصول للاعتماد الأكاديمي على ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية، حيث خطت الجامعة طريقها نحو تطبيق معايير ضمان الجودة في جميع مرافقها وأنشطتها وبرامجها. ومن ضمنها تطبيق معايير الجودة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع من خلال عمادة شؤون المكتبات، وعليه استهدفت هذه الدراسة بصفة أساسية التعرف على واقع جودة خدمات المكتبات في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع وذلك من خلال أربعة محاور رئيسية: (محور الخدمات المقدمة من المكتبات في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع، محور متطلبات تطبيق معايير ضمان الجودة، محور معوقات تطبيق معايير ضمان الجودة، محور المقترحات التي تساعد في تطبيق معايير ضمان الجودة).

حيث تم تصميم وتطوير استبانه خاصة تقيس هذه الأبعاد و تحقق الغاية من الدراسة، وتم توزيعها على (100) من المستفيدين من خدمات البحث العلمي وخدمة المجتمع في مكتبات الجامعة من (الطالبات، أعضاء هيئة التدريس، الهيئة الإدارية) بإستخدام أسلوب الحصر الشامل، وبعد تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى أن معظم أفراد العينة يوافقن على محور الخدمات المقدمة من المكتبات في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع بدرجة (موافق)، وكما كشفت نتائج الدراسة إلى أن معظم أفراد العينة يوافقن على محور متطلبات تطبيق معايير ضمان الجودة في البحث العلمي وخدمة المجتمع بدرجة (موافق)، وكما أظهرت نتائج الدراسة أيضاً إلى أن معظم أفراد العينة يوافقن على محور معوقات تطبيق معايير ضمان الجودة بدرجة (محايد)، وقد خرجت الدراسة بعدد من المقترحات والتوصيات والتي تساعد في تطبيق معايير ضمان الجودة في البحث العلمي وخدمة المجتمع من وجهة نظر أفراد العينة.

الكلمات المفتاحية: *وزارة التعليم العالي – جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن– عمادة شؤون المكتبات– الجودة .*

المقدمة:

تعد إدارة الجودة الشاملة (Total Quality Management) من المفاهيم الإدارية الحديثة والتي ظهرت نتيجة للمنافسة العالمية الشديدة بين مؤسسات الإنتاج: اليابانية والأمريكية والأوروبية، إذ تمكنت اليابان بفضل جودة منتجاتها من اكتساح الأسواق العالمية والفوز برضا المستهلكين حول العالم، جراء استخدام إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات: الاقتصادية والصناعية والتكنولوجية والتجارية، وترجع فلسفة الجودة إلي العالم الأمريكي ديمنج (Deeming) والذي يسمى بأبي الجودة، والذي اعتمد توزيعاً لتحسين الجودة من خلال تطبيقات الرقابة الإحصائية، ونظرا للنجاح الكبير الذي حققه هذا النهج الإداري بدأ الاهتمام باستخدامه في المؤسسات التربوية بدرجة متزايدة، ففي الولايات المتحدة تزايدت مؤسسات التعليم العالي التي تتبني إدارة الجودة من (78) مؤسسة عام 1980م إلي (2196) مؤسسة عام 1991م ثم تضاعف العدد عدة مرات في نهاية العام 2000م، وزاد التنافس بين معظم المؤسسات في تطبيق هذا الأسلوب الإداري في كافة الدول المتقدمة وبعض الدول النامية التي بدأت تستخدم هذا الأسلوب في مؤسساتها المختلفة بما فيها التربوية والتعليمية(العاجز ونشوان،2005م:101).

وتعد الجودة في التعليم العالي من المتطلبات التي تحرص الجامعات على تحقيقها للحصول على مراكز متقدمة ضمن قائمة الجامعات العالمية المتميزة، حيث تسعى كثير من الجامعات المتميزة ومن بينها جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن إلى تطبيق معايير الجودة لتحسين كفاءة منسوبيها وضمان جودة مخرجاتها.

ويعنى بالجودة في التعليم العالي حرصاً على التميز والكمال والاتساق وملائمة الهدف. وتركز أكثر المفاهيم المتعلقة بالجودة في التعليم العالي على وصف ما يجب أن تكون عليه مؤسسات التعليم العالي (وزارة التعليم العالي :5).

كما يشير مفهوم إدارة الجودة في الجامعات إلى مجموعة من العمليات المتعددة التي تهدف من ورائها الجامعة إلى رفع الأداء لدى العاملين في الجامعة من إداريين وأكاديميين وطلاب، وتطوير

البرامج الأكاديمية والمكتبات، مما يجعل الجامعة تتميز في تقديم الخدمات التعليمية وهذا ينعكس إيجاباً على مخرجات التعليم (السرحان،2013م:8).

ويأتي تركيز الجامعات على تطبيق معايير الجودة مدخلاً مهماً ورافداً من روافد التقدم والرقي المؤسسي. لذا حرصت كثير من الجامعات ومنها جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن على تبني معايير تطبيق الجودة في برامجها وأنشطتها ومن بينها معايير ضمان جودة خدمات مكتبات الجامعة وخاصة فيما يتعلق بالبحث العلمي وخدمة المجتمع.

وبناء على ما سبق تأتي هذه الدراسة لتسلط الضوء على تجربة جامعة الأميرة نوره فيما يتعلق بجودة المكتبات وتأثيرها على الارتقاء بمستوى خدمات المكتبات لإثراء البحوث العلمية وتقديم أفضل الشركات المجتمعية بين الجامعة والجامعات المحلية والإقليمية والعالمية لتحفيز المجتمع الأكاديمي للمشاركة واكتساب التجارب الرائدة في تحسينه وتطويره، واستعراض أبرز المعوقات التي تعيق تطبيق معايير الجودة لدى مكتبات الجامعة، وكذلك الخروج بعدد من المقترحات والتوصيات التي تساعد في تطبيق معايير ضمان الجودة من وجهة نظر المستفيدين.

الهدف من الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على جودة خدمات مكتبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع ويتفرع منه الأهداف الفرعية التالية:

1. التعرف على الخدمات المقدمة من مكتبات الجامعة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع.
2. التعرف على متطلبات تطبيق معايير ضمان الجودة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع.
3. التعرف على معوقات تطبيق معايير ضمان الجودة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع.
4. التعرف على أهم المقترحات والتوصيات التي تساعد في تطبيق معايير ضمان الجودة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع.

مشكلة الدراسة:

بناء على ما سبق تحدد مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤل الرئيسي التالي: ما جودة خدمات مكتبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن في مجال البحث العلمي و خدمة المجتمع ؟ ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما الخدمات المقدمة من مكتبات الجامعة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع؟
2. ما متطلبات تطبيق معايير ضمان الجودة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع؟
3. ما معوقات تطبيق معايير ضمان الجودة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع؟
4. ما أهم المقترحات والتوصيات التي تساعد في تطبيق معايير ضمان الجودة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع؟

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: مفهوم الجودة في التعليم العالي:

لم تكن المملكة العربية السعودية في معزل عن مواكبة التوجهات العالمية باتجاه الجودة في التعليم العالي إذ أنشأت هيئة وطنية مستقلة تعني بالتقويم والاعتماد الأكاديمي لضمان الجودة في التعليم العالي، حيث قامت وزارة التعليم العالي بتأسيس هذه الهيئة بناء على قرار مجلس التعليم العالي رقم 1424/3/28هـ وتتمتع بالشخصية المعنوية كما أنها مستقلة مالياً وإدرياً، وتخضع لإشراف المجلس الأعلى للتعليم وتضع معايير في الجانب المؤسسي والبرامجي، وتسعى إلى نشر ثقافة الاعتماد الأكاديمي والجودة لمنسوبي الجامعات وتدريبهم على تطبيق معايير ومقاييس ومؤشرات قياس الجودة وذلك بالتعاون مع المجلس الثقافي البريطاني (كعكي،2013م:249).

لقد تبنت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية بتطوير مجموعة من معايير الاعتماد وتأكيد الجودة لمؤسسات التعليم العالي حيث تم تحديدها في إحدى عشر معياراً تغطي كافة جوانب الأداء في مؤسسات التعليم العالي، وتستخدم هذه المعايير في عمليات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي على المستويين المؤسسي والبرامجي ويندرج تحت كل من هذه المعايير الرئيسة عدد من المعايير الفرعية على الموضح فيما يلي: (عبد الجبار،1433هـ).

- معيار الرسالة والغايات والأهداف (يتضمن خمسة معايير فرعية على المستوى المؤسسي، وخمسة معايير فرعية على المستوى البرامجي).
- معيار السلطات والإدارة (يتضمن ثمانية معايير فرعية على المستوى المؤسسي، وخمسة معايير فرعية على المستوى البرامجي).
- معيار إدارة ضمان الجودة وتحسينها (يتضمن خمسة معايير فرعية على المستوى المؤسسي، وخمسة معايير فرعية على المستوى البرامجي).

- معيار التعلم والتعليم (يتضمن أحد عشر معياراً فرعياً على المستوى المؤسسي، وعشرة معايير فرعية على المستوى البرامجي).
- إدارة شؤون الطلبة والخدمات المساندة (يتضمن ستة معايير فرعية على المستوى المؤسسي، وأربعة معايير فرعية على المستوى البرامجي).
- معيار مصادر التعلم (يتضمن أربعة معايير فرعية على المستوى المؤسسي، وأربعة معايير فرعية على المستوى البرامجي).
- معيار المرافق والتجهيزات (يتضمن خمسة معايير فرعية على المستوى المؤسسي، وأربعة معايير فرعية على المستوى البرامجي).
- معيار التخطيط والإدارة المالية (يتضمن ثلاثة معايير على المستوى المؤسسي، ومعيارين فرعيين على المستوى البرامجي).
- معيار عمليات توظيف (يتضمن أربعة معايير فرعية على المستوى المؤسسي، ومعيارين فرعيين على المستوى البرامجي).
- معيار البحث العلمي (يتضمن ثلاثة معايير فرعية على المستوى المؤسسي، ومعيارين فرعيين على المستوى البرامجي).
- معيار علاقات المؤسسة بالمجتمع (يتضمن أربعة معايير فرعية على المستوى المؤسسي، ومعيارين فرعيين على المستوى البرامجي).(عبد الجبار ،1433هـ:64-65).

ومن تطبيق هذه المعايير يحقق لنا عدداً من الفوائد والمنافع ومنها:

- إشراك الكادر الأكاديمي والكادر الإداري في التطوير والتحسين المستمر.
- صناعة القرارات المناسبة والصحيحة.
- إيجاد بيئة دائمة للتحسين المستمر.
- زيادة القدرة التنافسية للجامعة في برامجها وخططها الأكاديمية.
- التركيز على التعليم والتدريب المستمر.
- زيادة كفاءة استخدام الكادر الجامعي. (السرحان، 2013م:9).

ثانياً: الجودة في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن:

تعد جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن إحدى ثمار الرعاية والإهتمام بالتعليم العالي للمرأة. وقد بدأ الإهتمام مبكراً حيث أنشأت الرئاسة العامة لتعليم البنات في عام 1390هـ الموافق 1970م. أول كلية تربوية للبنات، ثم توالى افتتاح الكليات تباعاً إلى أن بلغ عددها 102 كلية، ما بين جامعية ومتوسطة وكليات مجتمع موزعة في 72 مدينة سعودية وتضم 600,000 طالبة، وفي مدينة الرياض وحدها كانت هناك ست كليات هي كلية التربية للأقسام الأدبية- كلية التربية الأقسام العلمية- كلية إعداد المعلمات- كلية الخدمة الإجتماعية- كلية الإقتصاد المنزلي- كلية الآداب).

وفي عام 1427 هـ صدر الأمر الملكي بإنشاء أول جامعة للنات بالرياض تحت إشراف وزارة التعليم العالي تضم الكليات الست الكائنة بمدينة الرياض بعد إعادة هيكلتها بالإضافة إلى إنشاء عدة كليات جديدة تخدم مسيرة التنمية في المملكة، وقد تم تفعيل الجامعة في عام 1428هـ بتعيين أول مديرة لها وهي سمو الدكتورة الجوهرة بنت فهد آل سعود.

وفي يوم الأربعاء 1429/10/29هـ تشرفت الجامعة بقيام خادم الحرمين الشريفين بوضع حجر الأساس للمدينة الجامعية، وحينها ارتأى حفظه الله أن يتم تغيير مسماها إلى جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن نسبة إلى شقيقة مؤسس المملكة العربية السعودية الملك عبد العزيز بن عبد الرحمن يرحمه الله.

وأدركت الجامعة أهمية مواكبة التطور والتقدم من خلال حرصها على تعميم وتطبيق مفاهيم الجودة في برامجها وأنشطتها. وقد تكلل ذلك باستحداث عمادة تعني بضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي لتعمل على تطوير نظام إدارة الجودة الذي يسعى إلى إتقان العمل والرقي بجودة نواتج العملية التعليمية، وبعد ذلك بدعم وتوجيه من معالي مديرة الجامعة تم تدشين مشروع التأسيس للجودة والتأهل للاعتماد المؤسسي والبرامجي بالجامعة عام 1434هـ وأصبح هذا العام عام الجودة بالجامعة وفق خارطة طريق.

ووضعت عمادة ضمان الجودة بالجامعة دليل يعنى بتنظيم سير العمليات الأكاديمية والإدارية (QMS) Quality Management System، ويقنن الإجراءات المتبعة في الجامعة بالتعاون مع خبراء دوليين من الهيئة البريطانية للاعتماد (QAA) Quality Assurance Agency تمهيداً لتأهيل جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن للاعتماد المؤسسي كما هو مطلوب في معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي.

وتكمن أهمية هذا المشروع في إنشاء نظام يضمن شفافية وجودة الأداء لجميع منسوبي الجامعة، وكذلك كفيل برفع أداء الإدارات والكليات، ويدعم توجهات الجامعة التطويرية ويؤهل الجامعة للحصول على الاعتماد البرامجي والمؤسسي، وهذا ما يلقى بثماره على الجامعة حيث يجعلها قادرة على إنتاج مخرجات ملائمة لتلبية احتياج المجتمع المحلي متماشية مع متطلبات العصر الحديث ويعطي العملاء الثقة التامة بأن المؤسسة قادرة على التماشي مع متطلبات المجتمع المحلي والدولي على حد سواء.

وقد تم تشكيل فريق من جميع العمادات المساندة (عمادة شؤون أعضاء هيئة التدريس والموظفين، عمادة القبول والتسجيل، عمادة شؤون الطالبات، عمادة البحث العلمي، عمادة الدراسات العليا، عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر، عمادة شؤون المكتبات، عمادة السنة التحضرية، عمادة التطوير وتنمية المهارات) لدراسة أجزاء الدليل (QMS) والتأكد من انسجامها مع أنظمة الجامعة وأنظمة التعليم العالي والتأكد من إمكانية تطبيقه على أرض الواقع،

وتبرز أهداف عمادة ضمان الجودة بالجامعة إلى مايلي:

- وضع إستراتيجية شاملة لضمان جودة البرامج الأكاديمية في الجامعة.
- تحقيق أهداف الجامعة المتعلقة بالجودة والاعتماد الأكاديمي.
- تقويم الأداء وضمان الجودة لوحدات الجامعة الأكاديمية والإدارية.
- تعزيز الجهود لنقل الجامعة أكاديمياً ومهنياً لمصاف أفضل الجامعات المحلية والإقليمية والدولية.
- نشر وتعزيز ثقافة الجودة بين منسوبات ومنسوبي الجامعة.
- الحث على تنفيذ السياسات العامة التي تركز على الجودة الشاملة في الجامعة.

وتتلخص سياستها كالتالي:

تعمل على تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي في جميع وحدات الجامعة لدعم رسالة الجامعة نحو تحقيق خططها الإستراتيجية والوصول إلى مصاف الجامعات العالمية، **ولتحقيق العالمية فإنّ العمادة تعمل على الأمور التالية:**

- التطوير والتحسين المستمر لتطبيقات الجودة في وحدات الجامعة المختلفة.
- ترسيخ مفاهيم ثقافة الجودة والتخطيط الاستراتيجي.
- القياس والتقويم والاعتماد الأكاديمي.
- تبني تطبيق أنظمة الجودة المختلفة في الجامعة.
- تحقيق متطلبات العملاء والسعي الدائم للتفوق على توقعاتهم.
- التزام جميع العاملين بمصداقية الأداء، للوصول إلى مستويات الاعتمادية المثلى.
- وضع أهداف قابلة للقياس تتوافق مع رؤية العمادة.
- تأصيل المعرفة والمهارات والسلوك لدى الموظفين وتوفير التدريب والتطوير اللازمين لهم على كافة المستويات.

وتلتزم العمدة بالمتابعة الإدارية والمراجعة الدورية لأهداف الجودة لضمان فعالية تطبيق نظام إدارة الجودة .ISO 9001:2008

ثالثاً: الجودة في عمادة شؤون المكتبات:

أنشئت عمادة شؤون المكتبات بموجب القرار رقم 166/ك بتاريخ 1415/6/26هـ والذي يقضي بتطوير إدارة المكتبات التابعة لوكالة كليات البنات آنذاك وتحويلها إلى عمادة شؤون المكتبات تعنى وتضطلع بجميع شؤون مكتبات الكليات، وهذه العمادة كانت إحدى عمادات وكالة كليات البنات التي تندرج تحت مظلة (الرئاسة العامة لتعليم البنات سابقاً) ثم وزارة المعارف التي غير مسماها إلى وزارة التربية والتعليم.

وقد تولى أمور الإدارة العامة للمكتبات التي أصبحت فيما بعد عمادة شؤون المكتبات بعض المتخصصين من الرجال إلى أن أسندت عمادة شؤون المكتبات بتاريخ 1427/3/20هـ إلى عضو هيئة تدريس متخصص من العنصر النسائي.

وبتفعيل الجامعة بتاريخ 1427/3/26هـ أصبحت عمادة شؤون المكتبات ممثلة في مجلس الجامعة من خلال عميدة شؤون المكتبات لتمثيل الجامعة في الأمور المتعلقة بشؤون المكتبات والمعلومات على كافة المستويات المحلية والإقليمية والدولية، بالإضافة للإشراف على مشاركات الجامعة في المؤتمرات محلياً وخارجياً وتتكون العمادة من المكتبة المركزية و (17) مكتبة فرعية.

الأهداف الإستراتيجية للعمادة:

1. مساندة العملية التعليمية.
2. التميز في البرامج البحثية والتنموية.
3. استثمار الموارد البشرية المتخصصة.
4. التزويد بمصادر المعلومات في مختلف التخصصات لخدمة المجتمع.
5. توظيف التقنية لتيسير الوصول لمصادر المعلومات.

مهام العمادة:

- إدارة أقسام ووحدات المكتبة المركزية إدارياً وفنياً.
- إدارة مكتبات الكليات إدارة فنية وتتبع النواحي الإدارية للكليات التي تلحق بها المكتبات.
- تقديم خدمات مكتبية ومعلوماتية تساعد على البحث العلمي ودعم العملية التعليمية لجميع المستفيدين (أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم، طالبات الدراسات العليا، طالبات البكالوريوس، الهيئة الإدارية).
- تقوية أواصر الصلة العلمية والعملية مع المؤسسات الجامعية والهيئات العلمية والبحثية وأفراد المجتمع.
- بناء وتنمية المقتنيات من (كتب، مراجع، دوريات علمية، ورسائل جامعية، مواد سمعية وبصرية، تقنيات تعليم، خرائط، مخطوطات، قواعد معلومات.. وغيرها) من أوعية المعلومات التقليدية والإلكترونية المختلفة التي تفيد الباحثين.
- إعداد الفهارس الموحدة لجميع المقتنيات بمكتبات الجامعة لتسهيل الوصول إلى المقتنيات التقليدية شبكياً.
- إعداد القوائم الببلوجرافية والكشافات لمحتويات المكتبة.

- تقديم خدمات معلوماتية بالاعتماد على المصادر الالكترونية والرقمية وقواعد المعلومات وتقنيات التعليم والمواد السمعية والبصرية وغير ذلك.
- تبادل أوعية المعلومات بين المكتبات داخل الجامعة وخارجها من الجامعات الأخرى بما يحقق أعلى فائدة لجمهور المستفيدين من أفراد المجتمع.
- حفظ وإتاحة الرسائل الجامعية لدرجتي الماجستير والدكتوراه المجازة من جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن.
- تقديم الخدمات المكتبية والمعلوماتية لذوي الاحتياجات الخاصة.
- الربط الشبكي بين مكتبات الجامعة لتحقيق الاكتفاء الذاتي.
- تدريب وتطوير الاختصاصيات والعاملات بمكتبات الجامعة وتوجيههن فنياً بما يتواكب مع مستجدات المهنة.
- إقامة وتنظيم المعارض والمؤتمرات والملتقيات والندوات العلمية.
- تقديم خدمات الإعارة بجميع أشكالها وفق قانون حقوق الملكية الفكرية.
- تقديم خدمة الاستشارة البحثية للمستفيدات بالتعاون مع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأميرة نورة.

وشكلت العمادة وكالة التطوير والجودة التي تهتم بالإشراف على جميع الأعمال المتعلقة بتحسين جودة أداء الأعمال وخدماتها، كما انه يعتبر حلقة وصل بين وكالة التطوير والجودة بالعمادة وعمادة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بالجامعة، ويلتحق بهذه الإدارة لجنة التأهل المؤسسي وهي عضوية خاصة بلجنة دائمة بعمادة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي تعني بجمع وثائق ومؤشرات أداء المعيار السادس (مصادر التعلم) وحفظها ورقياً وأرشفتها الكترونياً في العمادة وتصديرها إلى اللجنة لاستيفاء متطلبات الجودة.

أهداف الوكالة:

- نشر ثقافة الجودة على مستوى العمادة بإستخدام الوسائل المختلفة.
- توضيح المعايير المحددة لجودة الأداء بالعمادة ومتابعة العمل على استيفائها.
- الدعم الفني والإرشادي لفرق العمل الرئيسية لتنفيذ خطة الاعتماد المؤسسي للعمادة.
- المشاركة في إعداد الخطط التطويرية للعمادة والعمل على تنفيذها.

مهام الوكالة:

- الإشراف على متطلبات التطوير والجودة في العمادة.
- الإشراف على وحدة التدريب والتطوير.
- الإشراف على وحدة الإحصاء والتقارير.
- توثيق الإرتباط بعمادة ضمان الجودة والإعتماد الأكاديمي.
- متابعة أعمال ومتطلبات الجودة والتأهل المؤسسي.
- متابعة تطبيقات الجودة في وكالات وإدارات العمادة ووحداتها.
- ترسيخ مفهوم الجودة وتطبيقاتها لدى الاختصاصيات وموظفات المكتبات عن طريق ورش عمل وحلقات النقاش.
- إعداد التقرير السنوي لعمادة شؤون المكتبات.
- إعداد التقارير الدورية بإنجازات العمادة ومعوقات العمل بها.
- حضور الدورات وورش العمل التي تقدمها عمادة ضمان الجودة والإعتماد الأكاديمي.

رابعاً: تجربة مكتبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن في كيفية تطبيق معايير ضمان الجودة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع:

عمادة شؤون المكتبات هي المسؤولة عن المعيار السادس (مصادر التعلم) والذي يشمل المكتبات والترتيبات التي تكفل التوفير الكمي والنوعي المناسب للمراجع الإلكترونية وغيرها من المواد المرجعية وتوفير المرافق (الأماكن) اللازمة للدراسة الفردية والجماعية في بيئة محفزة للبحث والدراسة العلمية الجادة، ويتكون معيار مصادر التعلم من أربعة معايير فرعية على المستوى المؤسسي وهي كالتالي:

- التخطيط والتقويم.
- التنظيم.
- دعم المستخدمين.
- الموارد والمرافق.

وطبقت آليات معيار مصادر التعلم على المكتبة المركزية والمكتبات الفرعية بالجامعة، بحيث ركزت العمادة على استيفاء جميع معايير لجنة التأهل المؤسسي وذلك للاستكمال جميع البيانات الخاصة بمكتبات الجامعة، والتي تحقق كافة إجراءات التقويم الذاتي الأولي للمكتبات.

ومن أجل استيفاء معايير ضمان الجودة قسمت العمادة العمل إلى جانبين من الأعمال وهما (الجانب الاستشاري – الجانب الفني) ويشمل الجانب الاستشاري ما يلي :

- إعداد وثيقة الاستقصاء والمسح الشامل.
- إعداد وثيقة الخطة الإستراتيجية للمكتبات متضمنة الرسالة والأهداف والقيم.

- إعداد وثيقة الهيكل الإداري متضمنة الإدارات والأقسام والتوصيف الوظيفي وتقييم الأداء.
- إعداد وثيقة الخطة التشغيلية شاملة ووضع سياسات العمل المنضبطة والإجراءات التي تتعلق بتدفق سير دولاب العمل في المكتبة.
- إعداد وثيقة تحقيق الإعتماد الأكاديمي.

وأما بالنسبة للجانب الفني فيشتمل على الأعمال التالية:

- تخطيط وتنفيذ عملية نقل مجموعات المكتبة من المكتبات المختلفة في كليات الرياض إلى المبنى الجديد.
- وضع ضمانات الجودة وتحديد آليات ومتطلبات تطبيقها في الفهرسة.
- رقمنة وفهرسة جميع الرسالة الجامعية (بمعدل 300 صفحة للرسالة) وربطها مع نظام إدارة المكتبة.
- الفهرسة والمعالجة الفنية لمجموعات الأوعية وبناء وتطوير قاعدة البيانات الببلوجرافية على نظام إدارة المكتبات سيمفوني.
- بناء وتنمية جميع الأوعية بمختلف أشكالها.

وسوف نركز في هذه الورقة على جانبين مهمين هما (الجانب الفني والتقني الخاص بمنظومة مكتبات الجامعة والتي ترتبط ارتباطاً قوياً في خدمة البحث العلمي- و الجانب المجتمعي الذي يحقق الشراكة المجتمعية)، وعلى حسب التسميات والتوصيف للوظائف التي يشتمل عليها الهيكل التنظيمي للعمادة، تعد وكالة الشؤون الفنية والتقنية هي الجهة المشرفة على الجانب الفني والتقني **ومن مهامها:**

- الإشراف على كافة العمليات الفنية في جميع الأقسام الفنية بالعمادة.
- الإشراف على كافة الجوانب التقنية المرتبطة بالبرامج والتعاملات الإلكترونية وقواعد المعلومات والبوابة الإلكترونية للعمادة.
- تقديم الخطط والمشاريع المتعلقة بالجانب الفني والتقني في الوقت المحدد.
- متابعة الصيانة الدورية للجوانب الفنية والتقنية.
- متابعة وتطوير خدمات المكتبة في مختلف المجالات.
- متابعة رقمنة المكتبة والتحول إلى الرقمية الإلكترونية.
- تطبيق معايير الجودة على كافة إجراءات العمل بالوكالة.

وتحرص الوكالة على إجراء جميع عمليات المعالجة الفنية من فهرسة وتصنيف وضبط استنادي لمختلف مصادر المعلومات المقتناه، ومن ثم تجهيز الأوعية على الأرفف لتسهيل الوصول إليها، وتسعى إلى تطوير السياسات والإجراءات لعمليات الفهرسة المشتركة مثل الفهرس العربي الموحد وقواعد البيانات الأخرى العالمية بإستخدام البرامج المناسبة.

ومن أهم الأقسام التي تسهم في خدمة البحث العلمي والمجتمع هو قسم خدمات للمستفيدين الذي يقوم بدورة الفعال في خدمة المجتمع الأكاديمي بمختلف قطاعاته سواء كانت الخدمات يدوية أو الكترونية متجاوزة حدود المكتبة بل وحدود الحرم الجامعي نفسه اعتماداً على الإمكانات التقنية والبرمجيات مثل: المكتبة الأكاديمية الإلكترونية، وخدمة قواعد المعلومات وأجهزة الحاسب الآلي المحمول وتطبيقات شبكات التواصل الإجتماعي والجوالات. ويعمل على تنسيق العمل بين ما يقدمه هذا القسم من خدمات والخدمات التي تقدمها المكتبات الفرعية بما يجنب التكرار الغير مبرر في الخدمة المقدمة ويحقق الانضباط في عمل المكتبة ويرفع من جودته، ويضع الخطط والسياسات التي تنظم عملية تقديم الخدمات في المكتبة المركزية بالتنسيق مع ما تقدمه المكتبات الفرعية بما يضمن تطوير هذه الخدمات وتحقيق أهداف المكتبة خاصة على صعيد دعم الاحتياجات التعليمية والبحث العلمي، ويشرف على برامج التوجيه وأنشطة خدمات المستفيدين التي تهدف إلى التوعية بخدمات المكتبة، وتنمية الوعي المعلوماتي لدى أفراد المجتمع الأكاديمي بما في ذلك التعليمات الإرشادية على الويب Online Tutorials والوسائط المتعددة والمصادر الرقمية والجولات المكتبية الافتراضية، ومتابعة أحدث التطورات على مستوى التعليم العالي بالمملكة والبرامج والمقررات الدراسية التي تؤثر على الخدمات المعلوماتية المقدمة. ويتولى هذا القسم أيضاً تقديم الخدمة المرجعية سواء التقليدية أو الكترونية (الافتراضية) المتضمنة التعامل مع الفهرس المتاح على الخط المباشر والنظم الفرعية الأخرى المشتمل عليها النظام الآلي للمكتبة، ومساعدة المستفيدين في استخدام مصادر المعلومات سواء المطبوعة أو الإلكترونية والتوصية بإضافة أو تجديد أو إلغاء الاشتراك في إحدى قواعد المعلومات أو الدوريات الإلكترونية، الرد على الاستفسارات وتلبية الاحتياجات المعلوماتية لمختلف فئات المستفيدات، الخدمات الإرشادية وتنظيم الجولات المكتبية التعريفية، ويركز على تلك المندرجة تحت فئة الخدمات المرجعية الافتراضية والتي تشمل دون أن تقتصر على: الرد على الاستفسارات والتساؤلات المرجعية سواء الواردة عبر الهاتف أو الرد الإلكتروني أو نموذج الاستفسار الإلكتروني المتاح على الموقع الإلكتروني للمكتبة (Ask Librarian) وتقديم خدمة التوجيه والإرشاد، ويقوم بتجميع وتحليل آراء وانطباعات المستفيدين بمختلف فئاتهن وقياس مدى رضائهم عن مصادر المعلومات والخدمات سواء بشكل مباشر أو غير مباشر عبر الهاتف أو البريد الإلكتروني أو وسائل التواصل الاجتماعي Twitter والتواصل مع مديرة القسم بذا الشأن لتطوير الأداء والارتقاء بمستوى الخدمات المقدمة واستيعاب ذلك ضمن السياسات التي يتم وضعها.

وسوف نستعرض كافة خدمات مكتبات الجامعة التي تثري البحوث العلمية، **والخدمات على النحو التالي:**

- الجولات التعريفية.
- البحث في الفهرس الآلي.
- الخدمة الصحية والتوجيه والإرشاد.
- خدمة الرد على الاستفسارات.
- خدمة الإنترنت.
- الخدمات الإلكترونية.
- خدمة حجز الكتب.
- خدمة الإعارة.
- خدمة خلوات البحث.
- خدمة قاعات الدراسة والنقاش.
- خدمة النسخ والتصوير.
- خدمة الإحاطة الجارية والبث الإنتقائي للمعلومات.
- خدمة ذوي الإحتياجات الخاصة.
- خدمة المجتمع.

وتحرص العمادة على تقديم خدماتها المعلوماتية في أوقات مختلفة لكافة المستفيدين سواء من داخل الجامعة أو من خارجها، حيث خصصت أوقات الدوام في المكتبة المركزية على فترتين صباحية ومسائية، بالإضافة إلى فتح المكتبة للمستفيدين يوم السبت وأما المكتبات الفرعية على حسب الدوام الرسمي للكليات.

وأما بالنسبة للجانب الآخر (الجانب المجتمعي الذي يحقق الشراكة المجتمعية) فالقائم عليه حسب التوصيف للوظائف التي يشتمل عليها الهيكل التنظيمي للعمادة هي إدارة المعارض، حيث تسعى إلى مواكبة التغيرات في المؤسسات المختلفة وذلك من خلال المشاركة في المعارض والمؤتمرات والندوات العلمية التي تبرز أسم الجامعة والتعريف بها محلياً وأقليماً وعالمياً، وذلك بتطبيق اللوائح والأنظمة على حسب الإجراءات المتبعة لإدارة المعارض في وزارة التعليم العالي، وتعمل العمادة على إقامة أول مؤتمر علمي للمكتبات بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، بالإضافة إلى عدد من الفعاليات والأنشطة المجتمعية.

وتهتم العمادة بإرسال عدد من منسوبيها إلى حضور المؤتمرات والفعاليات التي تعقد في مجال المكتبات وتقنيات المعلومات سواءً عقدت إقليمياً أو عالمياً، مما ينعكس بالإيجاب على إثراء معارفهن في مجال العمل والذي يحقق قيمة مضافة وتغييراً نوعياً على ما يقدموه من جهد في اتجاه رسم الخطط وصوغ الاستراتيجيات للإدارات التي يترأسونها، ومن ثم الإرتقاء بمستوى جودة الخدمات التي تتوفر على تقديمها منظومة مكتبات جامعة الأميرة نورة، ومن ثم قيادتها نحو الأفضل بما يحقق رؤيتها ورسالتها وأهدافها.

خامساً: تقييم مؤشرات الأداء داخل المكتبات من خلال تغذية راجعة ذات جودة عالية بالمقارنة المرجعية مع مكتبات جامعات محلية وعالمية:

مصطلح التقييم (القياس) المقارن أو ما قد يسمى في بعض الأحيان مقياس المقارنة المعياريه التي تشير إلى مستوى الجودة العالية للخدمة الخاصة بجهة مناظرة والذي ينظر إليه على أنه المعيار أو المرجعية في المقارنة بهدف تطوير الأداء، وهو عبارة عن حدود مرجعية تستخدم لتقارن بها معايير وجودة الأداء، ومعرفة مستويات انجاز والخصائص العامة للخدمات المتوقع أن تقدمها المكتبات، ويسميه بعض المتخصصين بمعايير المقارنة التحسينية Benchmarkingوالتي يتم عن طريقها اقتباس وتطبيق عناصر التفوق في المكتبات الأفضل بما يضمن تحسينات مستمرة لضمان مسايرة التقدم التقني، ويمكن أن تحدث المقارنات التحسينية داخل نفس الدولة الواحدة بين مكتباتها المختلفة أو مع نماذج لمكتبات عالمية تقدم خدمات مماثلة، ويتطلب تحديد النواحي المراد تجديدها وتطويرها ثم البحث عن البدائل ودراسة مزايا وعيوب ومكاسب الاقتباس والتطبيق.

ونركز على التقييم المقارن لمنظومة مكتبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن فسنجد أنه تضمن مقارنة منظومة مكتبات جامعة الأميرة نورة بثلاث مكتبات من الجامعات المتميزة وهم على النحو التالي:

- (جامعة الملك سعود) المملكة العربية السعودية.
- (Temple University) الولايات المتحدة الأمريكية.
- (Auburn University) الولايات المتحدة الأمريكية.

وتم اختيار هذه الجامعات بهدف الوقوف على أفضل الممارسات والدروس المستفادة من تجارب هذه النماذج الثلاثة المتميزة للاسترشاد بها واقتفاء أثرها في حدود الإمكانيات المتاحة والأهداف الموضوعة، وقد تم اختيار هذه النماذج وفق مجموعة من المحكات بعضاً من منطلق التميز والبعض الآخر لتحقيق قدر من التقارب مع السمات والملامح الخاصة بمنظومة مكتبات جامعة الأميرة نورة مما يضفي قدرا من المصداقية والقابلية للتنفيذ على الخطة الإستراتيجية، وهذه المحكات هي:

- نفس عدد الطلاب وأعضاء هيئة التدريس تقريباً.
- التركيز على استثمار تقنيات المعلومات.
- الاهتمام بالبعد الثقافي وتنمية المجتمع.
- التركيز على البحث العلمي والابتكار.
- تشكيل منظومة المكتبات عبارة عن: مكتبة مركزية ومجموعة مكتبات فرعية.
- احتلال مرتبة متقدمة في التصنيف العالمي للجامعات.
- امتلاك رؤية ورسالة تدعمان رؤية ورسالة الجامعة.

- التركيز على خدمات تدعم نجاح طلابها وطالبتها.
- التركيز على توفير مصادر المعلومات الإلكترونية.
- تقديم خدمات تتسم بالمبادرة والفعالية.

وتعرف مؤشرات الأداء (KPI) هي مجموعة من المقاييس الكمية والنوعية تستخدم لتتبع الأداء بمرور الوقت للاستدلال على مدى تلبيته لمستويات الأداء المتفق عليها، وهي نقاط الفحص التي تراقب التقدم نحو تحقيق المعايير، وإن من أهمية قياس مؤشرات الأداء هو استكمال عمل التقويم وضمان الجودة وضبطها، وتقوم الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بتحديد مؤشراتها الرئيسية وتعريفها بناء على المعايير الإحدى عشر للجودة التي تبنتها في نظام تقويم الجودة الذي تعمل به، فالتقييم يرتبط بقياس الأداء لمعايير ثابتة.

أهم مؤشرات الأداء الرئيسية الخاصة بالمعيار السادس وهي كالتالي:

- عدد عناوين الكتب في المكتبة نسبة لعدد الطالبات.
- عدد الاشتراكات في المصادر على شبكة الإنترنت نسبة لعدد البرامج الموجودة.
- عدد الاشتراكات في الدوريات نسبة لعدد البرامج المطروحة.
- تقييم الطلاب لخدمات المكتبة (متوسط التقديرات لمدى مناسبة خدمات المكتبة على مقياس تقديري سنوي من خمس نقاط لطلبة السنة التحضيرية).

الدراسات السابقة:

- **دراسة الشعلان وسهام كعكي (1435م)** حول آليات تفعيل التمكين لتحقيق جودة الأداء في جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن، حيث هدفت الدراسة الى الوصول الى آلية نحو تحقيق جودة الأداء في جامعة الأميرة نورة وذلك من خلال استطلاع آراء اعضاء هيئة التدريس فيها. وقد توصلت الدراسة الى عدد من النتائج والتي من أهمها تعزيز الحوار ورفع القدرات الاستيعابية للعاملين وكذلك تحسين إنتاجهم عن تفعيل معايير ومقاييس وطنية للإداء.

- **دراسة سهام كعكي (2013م)** حول التحديات التي تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي. حيث استهدفت الدراسة التعرف على هذه التحديات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كل من جامعات السعودية وجامعات الأردن، واستخدمت الباحث الاستبيان وسيلة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة الى ان هناك عدداً من التحديات تواجه تطبيق الجودة الشاملة وكذلك تحديات تواجه نشر ثقافة الجودة . وخلصت الدراسة الى مجموعة من المقترحات حول تطبيق ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.

- **دراسة مصطفى الطيب (2013م)** حول ضمان جودة البحث العلمي في الوطن العربي حيث هدفت الدراسة استطلاع عينة مكونة من (120) أستاذاً جامعيا بالجامعات الليبية حول كيفية تطوير البحث العلمي، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة التركيز على الباحث والمؤسسة البحثية وكذلك ضرورة توفير التمويل والإنفاق لضمان جودة البحث العلمي.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

- **منهج الدراسة:**

نظراً إلى أن الهدف الرئيسي التي سعت الدراسة الى تحقيقه هو وصف واقع جودة مكتبات جامعة الأميرة نوره في البحث العلمي وخدمة المجتمع، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي.

ويهدف المنهج الوصفي إلى وصف ظواهر أو أحداث أو أشياء معينة وجمع الحقائق والمعلومات والملاحظات عنها.

(عبد الرحمن،2013م :86).

- **أداة الدراسة:**

اتساقاً مع أهداف الدراسة تم استخدام الاستبيان كوسيلة لجمع البيانات، حيث يعد الاستبيان من أكثر الأدوات استخداماً في البحوث العلمية (عبد الرحمن،2013م)، وقد تم تصميم الاستبيان ليحقق أهداف الدراسة وشروطها المنهجية، وقسمت الاستبانه إلى أربعة محاور وكل محور يتبعه مجموعة من العبارات التي تقيسه.

- **الأساليب الإحصائية:**

- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص أفراد العينة.
- المتوسط الحسابي "Mean " وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة حول عبارات محاور الاستبانة.
- تم استخدام الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات محاور الاستبانة، ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة حول كل عبارة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.
- معامل ارتباط "بيرسون" لقياس صدق الاستبانة.
- معامل ثبات "ألفا كرونباخ" ومعامل ثبات التجزئة النصفية لسبيرمان- براون لقياس ثبات الاستبانة.
- تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدراسة الفروق في آراء أفراد العينة حول أي محور من محاور الاستبانة ترجع لاختلاف متغير الوظيفة.

- **صدق وثبات أداة الدراسة:**

لحساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وأيضاً معامل الارتباط بين كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، وتم استخدام لذلك برنامج (SPSS) والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (1)

يبين معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول: الخدمات المقدمة من المكتبات في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع وبين الدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة الإحصائية	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة الإحصائية
1	0.62	**0.00	11	0.56	**0.00
2	0.75	**0.00	12	0.60	**0.00
3	0.81	**0.00	13	0.71	**0.00
4	0.70	**0.00	14	0.81	**0.00
5	0.72	**0.00	15	0.83	**0.00
6	0.77	**0.00	16	0.85	**0.00
7	0.65	**0.00	17	0.79	**0.00
8	0.68	**0.00	18	0.75	**0.00
9	0.74	**0.00	19	0.67	**0.00
10	0.75	**0.00	20	0.74	**0.00

* يعني مستوى الدلالة (0.05)، ** يعني مستوى الدلالة (0.01)

جدول (2)

يبين معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني: متطلبات تطبيق معايير ضمان الجودة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع وبين الدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة الإحصائية	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة الإحصائية
1	0.59	**0.00	19	0.62	**0.00
2	0.70	**0.00	20	0.76	**0.00
3	0.75	**0.00	21	0.71	**0.00
4	0.73	**0.00	22	0.76	**0.00
5	0.79	**0.00	23	0.80	**0.00
6	0.75	**0.00	24	0.73	**0.00
7	0.75	**0.00	25	0.66	**0.00
8	0.74	**0.00	26	0.75	**0.00
9	0.77	**0.00	27	0.80	**0.00
10	0.76	**0.00	28	0.84	**0.00
11	0.84	**0.00	29	0.71	**0.00
12	0.79	**0.00	30	0.74	**0.00
13	0.82	**0.00	31	0.69	**0.00
14	0.73	**0.00	32	0.61	**0.00
15	0.79	**0.00	33	0.59	**0.00
16	0.76	**0.00	34	0.70	**0.00
17	0.70	**0.00	35	0.62	**0.00
18	0.80	**0.00	[redacted]	[redacted]	[redacted]

* يعني مستوى الدلالة (0.05)، ** يعني مستوى الدلالة (0.01)

جدول (3)

يبين معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثالث: معوقات تطبيق معايير ضمان الجودة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع وبين الدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة الإحصائية	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة الإحصائية
1	0.48	**0.00	5	0.80	**0.00
2	0.78	**0.00	6	0.71	**0.00
3	0.73	**0.00	7	0.77	**0.00
4	0.83	**0.00	8	0.85	**0.00

* يعني مستوى الدلالة (0.05)، ** يعني مستوى الدلالة (0.01)

جدول (4)

يبين معاملات ارتباط بيرسون بين كل محور من محاور الاستبانة وبين الدرجة الكلية للاستبانة

المحور	معامل الارتباط بالمجال	مستوى الدلالة الإحصائية
المحور الأول: الخدمات المقدمة من المكتبات في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع	0.92	**0.00
المحور الثاني: متطلبات تطبيق معايير ضمان الجودة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع	0.96	*0.037
المحور الثالث: معوقات تطبيق معايير ضمان الجودة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع	0.21	**0.00

* يعني مستوى الدلالة (0.05) ، ** يعني مستوى الدلالة (0.01)

من خلال معاملات ارتباط بيرسون في الجداول الأربع السابقة يتبين ارتباط جميع العبارات بالمحور التابعة لها وجميعها عند مستوى دلالة (0.01)، كما تبين أيضاً ارتباط كل محور من محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة وأن معظم هذه الارتباطات أيضًا كانت عند مستوى دلالة (0.01) عدا المحور الثاني فكان مستوى الدلالة بينه وبين الدرجة الكلية للاستبانة عند (0.05)، مما يدل على ارتفاع الاتساق الداخلي للاستبانة ويؤكد قوة الارتباط الداخلي لعبارات الاستبانة ويدل على أن أداة الدراسة تتسم بدرجة عالية من الصدق، وأنها صالحة لقياس ما وضعت لقياسه.

ثبات الإستبيان:

المقصود بثبات الاستبانة أنها تعطي النتائج نفسها تقريباً لو تكرر تطبيقها أكثر من مرة على نفس الأشخاص في ظروف مماثلة (العساف، 2003م، ص 369).

وقد تم حساب ثبات الاستبانة وذلك باستخدام كل من معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha ومعامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان- براون، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (5)

يبين حساب ثبات الاستبانة باستخدام كل من معامل ألفا لكرونباخ وطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان- براون

المحور	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان- براون
المحور الأول: الخدمات المقدمة من المكتبات في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع	20	0.95	0.90
المحور الثاني: متطلبات تطبيق معايير ضمان الجودة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع	35	0.97	0.92
المحور الثالث: معوقات تطبيق معايير ضمان الجودة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع	8	0.88	0.78
الدرجة الكلية للاستبانة	63	0.97	0.90

يتضح من الجدول السابق ارتفاع معاملات ثبات كل من عبارات محاور الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ حيث انحصرت بين (0.88، 0.95)، كذلك يتبن ارتفاع معامل ثبات إجمالي الاستبانة بهذه الطريقة حيث بلغ (0.97)، كما اتضح ارتفاع ثبات عبارات محاور الاستبانة باستخدام معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان- براون حيث انحصرت بين (0.78، 0.92)، كما اتضح ارتفاع ثبات عبارات محاور الاستبانة باستخدام طريقة التجزئة النصفية لسبيرمان- براون إلى (0.90) وهو معامل ثبات مرتفع أيضًا، مما يدل على ارتفاع ثبات الاستبانة بشكل عام.

ولتسهيل تفسير النتائج تم استخدم الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بدائل المقياس. حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (موافق بشدة= 5، موافق= 4، محايد= 3، بدرجة غير موافق= 2، غير موافق بشدة=1)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمس مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة= (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل المقياس= (5-1) ÷ 5= 0.80

لنحصل على مدى المتوسطات التالية لكل وصف أو بديل:

جدول (6)

يبين توزيع مدى المتوسطات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
موافق بشدة	5 – 4.21
موافق	4.20 – 3.41
محايد	3.40 – 2.61
غير موافق	2.60 –1.81
غير موافق بشدة	1.80 – 1

نتائج الدراسة:

أولاً: وصف عينة الدراسة حسب الوظيفة.

جدول (7)

يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الوظيفة

الوظيفة	العدد	النسبة المئوية
الجامعية الأولى	61	%61.0
دراسات عليا	5	%5.0
عضو هيئة تدريس	9	%9.0
موظفة إدارية	21	%21.0
أخرى	4	%4.0
الإجمالي	100	%100

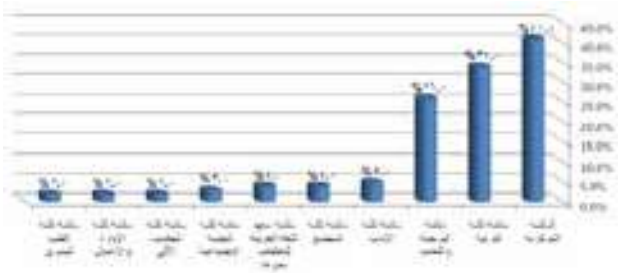
يتضح من الجدول السابق أن معظم أفراد العينة من طالبات المرحلة الجامعية الأولى حيث كانت نسبتهن المئوية (61.0%)، ثم يليهن الموظفات الإداريات وذلك بنسبة مئوية (21.0%)، ثم يأتي أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس بنسبة مئوية (9.0%)، يليهن طالبات الدراسات العليا بنسبة مئوية (5.0%)، وأخيرًا يأتي ذوات الوظائف الأخرى بنسبة مئوية (4.0%).

ثانياً: وصف عينة الدراسة حسب أكثر المكتبات التي يتم الإستفادة من خدماتها وتوفر كافة الإحتياجات العلمية.

جدول (8)

يبين حصر المكتبات التي يتم الاستفادة من خدماتها وتوفر كافة الاحتياجات العلمية

المكتبات	العدد	النسبة المئوية
المكتبة المركزية	41	%41.0
مكتبة كلية التربية	34	%34.0
مكتبة الترجمة واللغات	26	%26.0
مكتبة كلية الآداب	5	%5.0
مكتبة كلية المجتمع	4	%4.0
مكتبة معهد اللغة العربية لناطقات بغيرها	4	%4.0
مكتبة كلية الخدمة الاجتماعية	3	%3.0
مكتبة كلية الحاسب الآلي	2	%2.0
مكتبة كلية الإدارة والأعمال	2	%2.0
مكتبة كلية الطب البشري	2	%2.0
الإجمالي	100	%100



يتضح من الجدول السابق أن أكثر المكتبات التي يتم الاستفادة من خدماتها وتوفر كافة الاحتياجات العلمية من وجهة نظر أفراد العينة ما يأتي ومرتبة تنازليًا حسب النسبة المئوية لتكرارها:

- جاءت (المكتبة المركزية) في المرتبة الأولى بنسبة مئوية (41.0%).
- جاءت (مكتبة كلية التربية) في المرتبة الثانية بنسبة مئوية (34.0%).
- جاءت (مكتبة الترجمة واللغات) في المرتبة الثالثة بنسبة مئوية (26.0%).
- جاءت (مكتبة كلية الآداب) في المرتبة الرابعة بنسبة مئوية (5.0%).
- جاءت (مكتبة كلية المجتمع، مكتبة معهد اللغة العربية لناطقات بغيرها) في نفس المرتبة الخامسة بنسبة مئوية (4.0%).

ثالثاً:إجابة التساؤل الأول: ما الخدمات المقدمة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع؟

جدول (9)

يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لأفراد العينة حول عبارات المحور الأول: الخدمات المقدمة من المكتبات في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع

9	العبارة		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
.1	توفير خدمة الرد على استفسار الزائرات والمستفيدات عبر جميع وسائل الاتصال.	ك	15	54	24	5	2	3.75	0.85	4
		%	15.0	54.0	24.0	5.0	2.0			
.2	توفير أحدث مصادر التعلم لإثراء البرامج العلمية والبحث العلمي (كتب، دوريات،..الخ).	ك	21	44	23	8	4	3.7	1.02	6
		%	21.0	44.0	23.0	8.0	4.0			
.3	توفير الخدمة المرجعية المباشرة والغير مباشرة	ك	17	37	25	15	6	3.44	1.12	15
		%	17.0	37.0	25.0	15.0	6.0			
.4	توفير خدمة حجز بعض الكتب لفترة محددة لاستخدام الطالبات داخل المكتبة.	ك	18	41	24	11	6	3.54	1.1	12
		%	18.0	41.0	24.0	11.0	6.0			
.5	توفير خدمة طلب الكتب الغير متوفرة بالمكتبات من قبل المستفيدين في التخصصات المختلفة.	ك	18	25	35	20	2	3.37	1.06	16
		%	18.0	25.0	35.0	20.0	2.0			
.6	توفير خدمة خلوات البحث بحيث أن تكون مجهزة تجهيزاً تقنياً يفي بأغراض استخدامها بجودة عالية وتستخدم وفق ضوابط معينة.	ك	19	37	30	9	5	3.56	1.06	10
		%	19.0	37.0	30.0	9.0	5.0			
.7	توفير خدمة قاعات الدراسة والنقاش بحيث أن تكون مجهزة تجهيزاً تقنياً يفي بأغراض	ك	28	42	22	6	2	٠,٨٩	٠,٩٥	1

	استخدامها بجودة عالية وتستخدم وفق ضوابط معينة.	%	28.0	42.0	22.0	6.0	2.0		
.8	توفير تقنيات التصوير والنسخ الحديثة وتستخدم وفق ضوابط معينة.	ت	26	43	20	7	4	3.8	1.04	3
		%	26.0	43.0	20.0	7.0	4.0			
.9	توفير خدمة الإحاطة الجارية والبث الانتقائي للمعلومات بطلب من المستفيدات من خلال تعبئة نموذج خاص يتضمن سمات المستفيد وأهدافه واحتياجاته العلمية، ويتم بعد ذلك إطلاع المستفيدين أولاً بأول بما يستجد لدى المكتبة في مجال اهتماماتهم العلمية والبحثية.	ت	13	28	45	11	3	3.37	0.95	16
		%	13.0	28.0	45.0	11.0	3.0			
.10	توفير خدمة ذوي الاحتياجات الخاصة وتوفير التقنيات والتجهيزات اللازمة لخدمتهم، وتطبق عليهم لائحة العمادة في الأنظمة والخدمات.	ت	17	26	37	10	10	3.3	1.17	19
		%	17.0	26.0	37.0	10.0	10.0			
.11	توفير خدمة المجتمع الأكاديمي الخارجي من طالبات الدراسات العليا والباحثات وطالبات مرحلة البكالوريوس، وتطبق عليهن بنود اللائحة.	ت	10	26	56	7	1	3.37	0.8	16
		%	10.0	26.0	56.0	7.0	1.0			
.12	توفير خدمة الجولات التعريفية للمستفيدات الجدد.	ت	10	31	38	17	4	3.26	0.99	20
		%	10.0	31.0	38.0	17.0	4.0			
.13	توفير نظام فهرسة الكتروني حديث ومرن لتسهيل الوصل إلى مصادر التعلم في أقل وقت وجهد.	ت	25	34	28	8	5	3.66	1.09	8
		%	25.0	34.0	28.0	8.0	5.0			
.14	توفير خدمة البحث في الفهارس الآلية وفق نظام الكتروني حديث.	ت	22	30	35	5	8	3.53	1.13	13
		%	22.0	30.0	35.0	5.0	8.0			
.15	توفير نظام إعارة الكتروني ذات مميزات عالية.	ت	25	23	37	8	7	3.51	1.16	14
		%	25.0	23.0	37.0	8.0	7.0			
.16	توفير خدمة قواعد المعلومات والمكتبة الرقمية حيث تعتبر من التقنيات المعتمدة على الحاسب الآلي في تخزين واسترجاع المعلومات، وعلى توفير وإتاحة جميع مصادر المعلومات الالكترونية في جميع التخصصات لكافة منسوبي الجامعة من باحثين وباحثات.	ت	24	38	26	6	6	3.68	1.09	7
		%	24.0	38.0	26.0	6.0	6.0			
.17	توفير خدمة الإنترنت داخل مكتبات الجامعة مجاناً لأغراض التعليم والبحث العلمي والتثقيف وفق ضوابط معينة.	ت	39	30	15	11	5	3.87	1.2	2
		%	39.0	30.0	15.0	11.0	5.0			
.18	توفير خدمة تدريب المستفيدات على كيفية استخدام المصادر والخدمات المختلفة التي تقدمها مكتبات الجامعة.	ت	29	21	34	8	8	3.55	1.22	11
		%	29.0	21.0	34.0	8.0	8.0			
.19	توفير قاعات تدريبية مجهزة بتقنيات ذات جودة عالية لغرض التدريب.	ت	26	35	30	6	3	3.7	0.9	4

			3.0	6.0	30.0	35.0	26.0	%		
8	0.99	3.66	5	3	32	41	19	ت	عقد المؤتمرات العلمية والندوات والملتقيات والمشاركة في المناسبات المحلية والإقليمية والدولية.	.20
			5.0	3.0	32.0	41.0	19.0	%		
	1.05	3.58							**المتوسط العام**	

يتضح من الجدول أعلاه وجهات نظر أفراد العينة من المستفيدات من خدمات مكتبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في البحث العلمي وخدمة المجتمع حول درجة موافقتهن لعبارات المحور الأول: الخدمات المقدمة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع, وكان المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (3.58 من 5.0) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي مما يعني أن أفراد العينة يوافقن على محور الخدمات المقدمة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع بدرجة (موافق) وذلك بشكل عام.

وعلى مستوى العبارات فقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجة الموافقة على عبارات محور الخدمات المقدمة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع من وجهة نظر أفراد العينة ما بين (3.26–3.88) درجة من أصل (5) درجات وهي متوسطات تقابل درجتي الموافقة (محايد، موافق)، وفيما يلي نتناول عبارات محور الخدمات المقدمة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع بالتفصيل:

معظم أفراد العينة من المستفيدات من خدمات مكتبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في البحث العلمي وخدمة المجتمع يوافقن بدرجة (موافق) على خمس عشرة عبارة من عبارات الخدمات المقدمة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع حيث انحصر متوسطها الحسابي بين (3.44–3.88) وهي مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي كما يلي:

- جاءت العبارة (توفير خدمة قاعات الدراسة والنقاش بحيث أن تكون مجهزة تجهيزاً تقنياً يفي بأغراض استخدامها بجودة عالية وتستخدم وفق ضوابط معينة) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.88).
- جاءت العبارة (توفير خدمة الإنترنت داخل مكتبات الجامعة مجاناً لأغراض التعليم والبحث العلمي والتثقيف وفق ضوابط معينة) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.87).
- جاءت العبارة (توفير تقنيات التصوير والنسخ الحديثة وتستخدم وفق ضوابط معينة) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.80).
- جاءت العبارتان (توفير خدمة الرد على استفسار الزائرات والمستفيدات عبر جميع وسائل الاتصال، توفير قاعات تدريبية مجهزة بتقنيات ذات جودة عالية لغرض التدريب) في نفس المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.75) لكل منهما.
- جاءت العبارة (توفير أحدث مصادر التعلم لإثراء البرامج العلمية والبحث العلمي (كتب، دوريات، مطبوعات حكومية...الخ)) في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (3.70).
- جاءت العبارة (توفير خدمة قواعد المعلومات والمكتبة الرقمية حيث تعتبر من التقنيات المعتمدة على الحاسب الآلي في تخزين واسترجاع المعلومات، وعلى توفير وإتاحة جميع مصادر المعلومات الالكترونية في جميع التخصصات لكافة منسوبي الجامعة من باحثين وباحثات) في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي (3.68).
- جاءت العبارتان (توفير نظام فهرسة الكتروني حديث ومرن لتسهيل الوصل إلى مصادر التعلم في أقل وقت وجهد، عقد المؤتمرات العلمية والندوات والملتقيات والمشاركة في المناسبات المحلية والإقليمية والدولية) في نفس المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (3.66) لكل منهما.
- جاءت العبارة (توفير خدمة خلوات البحث بحيث أن تكون مجهزة تجهيزاً تقنياً يفي بأغراض استخدامها بجودة عالية وتستخدم وفق ضوابط معينة) في المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي (3.56).
- جاءت العبارة (توفير خدمة تدريب المستفيدات على كيفية استخدام المصادر والخدمات المختلفة التي تقدمها مكتبات الجامعة) في المرتبة الحادية عشرة بمتوسط حسابي (3.55).
- جاءت العبارة (توفير خدمة حجز بعض الكتب لفترة محددة لاستخدام الطالبات داخل المكتبة) في المرتبة الثانية عشرة بمتوسط حسابي (3.54).
- جاءت العبارة (توفير خدمة البحث في الفهارس الآلية وفق نظام الكتروني حديث) في المرتبة الثالثة عشرة بمتوسط حسابي (3.53).
- جاءت العبارة (توفير نظام إعارة الكتروني ذات مميزات عالية) في المرتبة الرابعة عشرة بمتوسط حسابي (3.51).

- جاءت العبارة (توفير الخدمة المرجعية المباشرة والغير مباشرة) في المرتبة الخامسة عشرة بمتوسط حسابي (3.44).

بينما نجد أن معظم أفراد العينة من المستفيدات من خدمات مكتبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في البحث العلمي وخدمة المجتمع يوافقن بدرجة (محايد) على خمس عبارات من عبارات الخدمات المقدمة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع حيث انحصر متوسطها الحسابي بين (3.26 – 3.37) وهي مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي كما يلي:

- جاءت الثلاث عبارات (توفير خدمة طلب الكتب الغير متوفرة بالمكتبات من قبل المستفيدين في التخصصات المختلفة، توفير خدمة الإحاطة الجارية والبث الانتقائي للمعلومات بطلب من المستفيدات من خلال تعبئة نموذج خاص يتضمن سمات المستفيد وأهدافه واحتياجاته العلمية، ويتم بعد ذلك إطلاع المستفيدين أولاً بأول بما يستجد لدى المكتبة في مجال اهتماماتهم العلمية والبحثية، توفير خدمة المجتمع الأكاديمي الخارجي من طالبات الدراسات العليا والباحثات وطالبات مرحلة البكالوريوس، وتطبق عليهن بنود اللائحة) في نفس المرتبة السادسة عشرة بمتوسط حسابي (3.37) لكل منها.
- جاءت العبارة (توفير خدمة ذوي الاحتياجات الخاصة وتوفير التقنيات والتجهيزات اللازمة لخدمتهم، وتطبق عليهم لائحة العمادة في الأنظمة والخدمات) في المرتبة التاسعة عشرة بمتوسط حسابي (3.30).
- جاءت العبارة (توفير خدمة الجولات التعريفية للمستفيدات الجدد) في المرتبة العشرين والأخيرة بمتوسط حسابي (3.26).

ومن خلال النظر إلى قيم الانحراف المعياري وهو مقدار تشتت استجابات أفراد العينة عن المتوسط الحسابي لكل عبارة، فكلما زاد الانحراف المعياري يزيد تشتت آراء أفراد العينة حول الخمس اختيارات (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) في الجدول السابق نجد أن معظم قيم الانحراف المعياري لعبارات محور الخدمات المقدمة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع تنحصر بين (0.80، 1.22) وكان أقل انحراف معياري للعبارة (توفير خدمة المجتمع الأكاديمي الخارجي من طالبات الدراسات العليا والباحثات وطالبات مرحلة البكالوريوس، وتطبق عليهن بنود اللائحة) مما يدل على أنها أكثر العبارات تقاربت آراء أفراد العينة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة (توفير خدمة تدريب المستفيدات على كيفية استخدام المصادر والخدمات المختلفة التي تقدمها مكتبات الجامعة) مما يدل على أنها أكثر عبارة اختلفت حولها أفراد العينة.

رابعاً: إجابة التساؤل الثاني: ما متطلبات تطبيق معايير ضمان الجودة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع ؟

جدول (10)

يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لأفراد العينة حول عبارات المحور الثاني: متطلبات تطبيق معايير ضمان الجودة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع

م	العبارة		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
.1	وجود رؤية ورسالة وأهداف لعمادة شؤون المكتبات تتمشى مع متطلبات الهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي.	ت	15	44	28	11	2	3.59	0.94	14
		%	15.0	44.0	28.0	11.0	2.0			
.2		ت	14	40	31	12	3	٣٫٤٠	٠٫٩	25

	وجود نظام إداري قيادي فعال يسمح بالمراقبة والشفافية بالعمادة.	%	14.0	40.0	31.0	12.0	3.0			
.3	وجود سياسات وقواعد تنفيذيه لتطوير الوظيفي وحل النزعات وتسوية الشكاوي.	ت	13	46	33	8	0	3.64	0.81	9
		%	13.0	46.0	33.0	8.0	0.0			
.4	وجود إجراءات تنفيذية لتطبيق اللوائح العامة لتعليم العالي بالعمادة.	ت	17	42	33	6	2	3.66	0.9	7
		%	17.0	42.0	33.0	6.0	2.0			
.5	وجود نظام تواصل جامعي داخلي وخارجي بين جميع فئات وكوادر وصانعي القرارات بالعمادة.	ت	20	33	38	7	2	3.62	0.95	12
		%	20.0	33.0	38.0	7.0	2.0			
.6	توفير بيئة عمل إيجابية تضمن المشاركة في صنع القرار وتحفز على طرح المبادرات بالعمادة.	ت	16	41	27	11	5	3.52	1.05	20
		%	16.0	41.0	27.0	11.0	5.0			
.7	وجود نظام جودة بالجامعة لتوجيه كافة الإدارات والعمادة والكليات بتحقيق الجودة وتحسينها مع إشراك الهيئة التعليمية والإدارية.	ت	25	33	34	6	2	3.73	0.97	2
		%	25.0	33.0	34.0	6.0	2.0			
.8	وجود آلية واضحة لتطبيق نظام فعال لضمان الجودة الإدارية والأكاديمية بالعمادة.	ت	21	40	24	13	2	3.65	1.02	8
		%	21.0	40.0	24.0	13.0	2.0			
.9	وجود نظام فعال للإدارة المالية يضمن المرونة والاستقلالية في تخطيط ومتابعة اقتصاديات الوحدات المساندة بالعمادة.	ت	11	33	42	7	7	3.34	1.01	34
		%	11.0	33.0	42.0	7.0	7.0			
.10	وجود آليات لتحديد المؤشرات الخاصة بمراقبة أداء الجامعة والكليات والوحدات المساندة بالجامعة.	ت	12	40	36	11	1	3.51	0.88	23
		%	12.0	40.0	36.0	11.0	1.0			
.11	وجود آلية لرصد احتياجات	ت	20	24	41	7	8	.4	.1	31

	الكوادر الإدارية والمساندة لتطبيق نظام الجودة ثم تطويرها وتأهيلها للأداء الفعال بالجامعة.	%	20.0	24.0	41.0	7.0	8.0			
.12	وجود نظام فعال لتوثيق المعاملات الإدارية وأرشفتها وحفظ معلوماتها ووضع قاعدة بيانات لتسهيل الرجوع لها بالعمادة	ت	18	38	32	5	7	3.55	1.07	15
		%	18.0	38.0	32.0	5.0	7.0			
.13	توفير مركز إحصائي لعمادة شؤون المكتبات لحصر مؤشرات الأداء وتوثيقها.	ت	17	33	33	11	6	3.44	1.09	29
		%	17.0	33.0	33.0	11.0	6.0			
.14	وجود مكتب للإرشاد الاجتماعي والنفسي داخل مكتبات الجامعة.	ت	16	26	36	18	4	3.32	1.07	35
		%	16.0	26.0	36.0	18.0	4.0			
.15	توفير مصادر تعلم كافيه لدعم العملية التعليمية.	ت	20	33	32	11	4	3.54	1.06	16
		%	20.0	33.0	32.0	11.0	4.0			
.16	تفعيل التعليم الالكتروني كمصدر مهم من مصادر التعلم بالعمادة.	ت	14	33	38	9	6	3.4	1.04	32
		%	14.0	33.0	38.0	9.0	6.0			
.17	وجود آليات لتكثيف الجهود على توفير متطلبات العملية التعليمية من تقنيه، مرافق وخدمات والبحث العلمي بكميه كافية وبجودة عالية بالعمادة.	ت	24	27	39	7	3	3.62	1.02	12
		%	24.0	27.0	39.0	7.0	3.0			
.18	وجود نظام وآليات لضمان جودة وتطوير التجهيزات والمرافق في العمادة.	ت	10	48	28	10	4	3.5	0.95	25
		%	10.0	48.0	28.0	10.0	4.0			
.19	وجود خطه شامله لرفع مستوى المشاركة المجتمعية من خلال استراتيجيات وسياسات واضحة تحقق التفاعل مع المجتمع وبناء علاقات تضمن تحقيق سمعة العمادة وعمل استحداث للهوية المميزة للجامعة ومحفزات الانتماء المؤسسي.	ت	14	30	40	13	3	3.39	0.98	33
		%	14.0	30.0	40.0	13.0	3.0			
.20	وجود سياسة في العمادة	ت	21	37	29	10	3	3.6	0.0	10

	لتزويد البرامج بمصادر التعلم ومشاركة هيئة التدريس المسؤولة عن البرنامج ومقرراته الدراسية بتقديم المشورة، بشكل منتظم، عن المواد المطلوبة لدعم التعليم والتعلم.	%	21.0	37.0	29.0	10.0	3.0			
.21	وجود سياسة في العمادة بمشارك هيئة التدريس والطلبة في استطلاعات آراء المستخدمين التي تتناول مدى كفاية مصادر التعلم وخدماتها، ومدى استخدامها، ومناسبتها مع متطلبات التعليم والتعلم.	ت	17	33	37	11	2	3.52	0.97	20
		%	17.0	33.0	37.0	11.0	2.0			
.22	يعطى القائمون بإدارة البرنامج أو ممثلو البرنامج الفرصة للإسهام في تقويم عمليات التخطيط المسبق لتوفير المصادر والخدمات، وذلك بالإضافة إلى مشاركتهم في الاستطلاعات المسحية حول البرنامج.	ت	15	31	40	11	3	3.44	0.98	29
		%	15.0	31.0	40.0	11.0	3.0			
.23	تقوم هيئة التدريس بتقديم المشورة، بصورة منتظمة، حول المواد المرجعية (المساندة للمقررات الدراسية).	ت	12	45	28	15	0	3.54	0.89	16
		%	12.0	45.0	28.0	15.0	0.0			
.24	تتاح مكتبات الجامعة ومراكز مصادر التعلم وغيرها من المرافق والخدمات ذات العلاقة لساعات طويلة وكافية تضمن توفر هذه الخدمات وفق احتياجات المستخدمين.	ت	18	35	30	14	3	3.51	1.04	23
		%	18.0	35.0	30.0	14.0	3.0			
.25	يتم الاحتفاظ بالمواد والمراجع المطلوبة بكثرة والمطلوبة للقراءة(الخاصة بالمقررات) في قسم الكتب المحجوزة.	ت	15	40	27	16	2	3.5	1	25
		%	15.0	40.0	27.0	16.0	2.0			
.26		ت	22	37	31	10	0	.7	.9	4

	وجود سياسة فعاله في العمادة لتسهيل الوصول – بفاعلية وبشكل يعتمد عليه– إلى قواعد البيانات الإلكترونية والمواد البحثية والمجلات العلمية المتعلقة بالبرامج.	%	22.0	37.0	31.0	10.0	0.0			
.27	تقدم المكتبة برامج تهيئة إرشادية وتدريب للطلبة وغيرهم من المستخدمين الجدد لتهيئتهم لاستخدام مرافق مكتبات الجامعة وخدماتها.	ت	17	35	35	9	4	3.52	1.01	20
		%	17.0	35.0	35.0	9.0	4.0			
.28	توفير خدمات لتقديم المساعدة لمستخدمي مكتبات الجامعة في عمليات البحث والوصول إلى المعلومات التي يريدونها وطرق استخدام هذه المعلومات.	ت	23	37	28	10	2	3.69	1	6
		%	23.0	37.0	28.0	10.0	2.0			
.29	تتوفر بمكتبات الجامعة "خدمة توفير المراجع" التي تتم من خلالها الإجابة عن الأسئلة المتعمقة بواسطة أمناء المكتبات المتخصصين في مجال علم المكتبات والمعلومات وذو مؤهلات ومهارات تقنية عالية.	ت	25	26	35	6	8	3.54	1.17	16
		%	25.0	26.0	35.0	6.0	8.0			
.30	وجود أنظمة إلكترونية وأوتوماتيكية، ذات إمكانات بحثية، لتساعد في الوصول لمصادر المعلومات داخل المؤسسة التعليمية أو بمجموعات أخرى.	ت	23	27	35	11	4	3.54	1.09	16
		%	23.0	27.0	35.0	11.0	4.0			
.31		ت	10	46	28	12	4	٠ 4	٠ 9	28

	وجود خدمة لإحاطة هيئة التدريس والطلبة في البرنامج على ما يستجد من تطورات في مكتبات الجامعة مثل اقتناء مواد مرجعية جديدة، أو عقد برامج تدريبية، أو أي تغييرات في خدمات المكتبة أو ساعات العمل فيها.	%	10.0	46.0	28.0	12.0	4.0	3.55	1.0	
.32	وجود عدد كافي من الكتب، والمجلات العلمية، وغيرها من المواد المرجعية، بما في ذلك المصادر الإلكترونية، لتلبية احتياجات البرنامج والبحث العلمي.	ت	24	30	33	11	2	3.63	1.03	10
		%	24.0	30.0	33.0	11.0	2.0			
.33	تتوفر تقنيات حاسوبية حديثة وبقدر كاف لتلبية احتياجات البرنامج والبحث العلمي في دعم عملية الوصول إلكترونيا للمصادر والمواد المرجعية.	ت	28	43	18	4	7	3.81	1.11	1
		%	28.0	43.0	18.0	4.0	7.0			
.34	تتوفر الكتب، والمجلات العلمية، وغيرها من المواد المرجعية باللغتين العربية والإنجليزية (أو بغيرهما من اللغات)، على النحو الذي يتطلبه البرنامج والأبحاث المتصلة به.	ت	24	36	32	5	3	3.73	0.98	2
		%	24.0	36.0	32.0	5.0	3.0			
.35	تتوفر مرافق وتجهيزات كافية للدراسة والبحث العلمي، سواء للاستخدام الفردي أو للمجموعات الصغيرة، بما يتلاءم مع حاجة البرنامج.	ت	22	42	22	13	1	3.71	0.99	4
		%	22.0	42.0	22.0	13.0	1.0			
	المتوسط العام							**3.55**	**1.0**	

يتضح من الجدول أعلاه وجهات نظر أفراد العينة من المستفيدات من خدمات مكتبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في البحث العلمي وخدمة المجتمع حول درجة موافقتهن لعبارات المحور الثاني: متطلبات معايير تطبيق الجودة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع, وكان المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (3.55 من 5.0) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي مما يعني أن أفراد العينة يوافقن على محور متطلبات معايير تطبيق الجودة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع بدرجة (موافق) وذلك بشكل عام.

وعلى مستوى العبارات فقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجة الموافقة على عبارات محور متطلبات معايير تطبيق الجودة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع من وجهة نظر أفراد العينة ما بين (3.32 – 3.81) درجة من أصل (5) درجات وهي متوسطات تقابل درجتي الموافقة (محايد، موافق)، وفيما يلي نتناول عبارات

محور متطلبات معايير تطبيق الجودة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع بالتفصيل:

معظم أفراد العينة من المستفيدات من خدمات مكتبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في البحث العلمي وخدمة المجتمع يوافقن بدرجة (موافق) على إحدى وثلاثون عبارة من عبارات متطلبات معايير تطبيق الجودة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع حيث انحصر متوسطها الحسابي بين (3.41 – 3.81) وهي مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي كما يلي:

- جاءت العبارة (تتوفر تقنيات حاسوبية حديثة وبقدر كاف لتلبية احتياجات البرنامج والبحث العلمي في دعم عملية الوصول إلكترونيا للمصادر والمواد المرجعية) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.81).
- جاءت العبارتان (وجود نظام جودة بالجامعة لتوجيه كافة الإدارات والعمادة والكليات بتحقيق الجودة وتحسينها مع إشراك الهيئة التعليمية والإدارية، تتوفر الكتب، والمجلات العلمية، وغيرها من المواد المرجعية باللغتين العربية والإنجليزية (أو بغيرهما من اللغات)، على النحو الذي يتطلبه البرنامج والأبحاث المتصلة به) في نفس المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.73) لكل منهما.
- جاءت العبارتان (وجود سياسة فعاله في العمادة لتسهيل الوصول- بفاعلية وبشكل يعتمد عليه- إلى قواعد البيانات الإلكترونية والمواد البحثية والمجلات العلمية المتعلقة بالبرامج، تتوفر مرافق وتجهيزات كافية للدراسة والبحث العلمي، سواء للاستخدام الفردي أو للمجموعات الصغيرة، بما يتلاءم مع حاجة البرنامج) في نفس المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.71) لكل منهما.
- جاءت العبارة (توفير خدمات لتقديم المساعدة لمستخدمي مكتبات الجامعة في عمليات البحث والوصول إلى المعلومات التي يريدونها وطرق استخدام هذه المعلومات) في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (3.69).
- جاءت العبارة (وجود إجراءات تنفيذية لتطبيق اللوائح العامة لتعليم العالي بالعمادة) في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي (3.66).
- جاءت العبارة (وجود آلية واضحة لتطبيق نظام فعال لضمان الجودة الإدارية والأكاديمية بالعمادة) في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (3.65).
- جاءت العبارة (وجود سياسات وقواعد تنفيذيه لتطوير الوظيفي وحل النزعات وتسوية الشكاوي) في المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (3.64).
- جاءت العبارتان (وجود سياسة في العمادة لتزويد البرامج بمصادر التعلم ومشاركة هيئة التدريس المسؤولة عن البرنامج ومقرراته الدراسية بتقديم المشورة، بشكل منتظم، عن المواد المطلوبة لدعم التعليم والتعلم، وجود عدد كافي من الكتب، والمجلات العلمية، وغيرها من المواد المرجعية، بما في ذلك المصادر الإلكترونية، لتلبية احتياجات البرنامج والبحث العلمي) في نفس المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي (3.63) لكل منهما.
- جاءت العبارتان (وجود سياسة في العمادة لتزويد البرامج بمصادر التعلم ومشاركة هيئة التدريس المسؤولة عن البرنامج ومقرراته الدراسية بتقديم المشورة، بشكل منتظم، عن المواد المطلوبة لدعم التعليم والتعلم، وجود عدد كافي من الكتب، والمجلات العلمية، وغيرها من المواد المرجعية، بما في ذلك المصادر الإلكترونية، لتلبية احتياجات البرنامج والبحث العلمي) في نفس المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي (3.63) لكل منهما.
- جاءت العبارتان (وجود نظام تواصل جامعي داخلي وخارجي بين جميع فئات وكوادر وصانعي القرارات بالعمادة، وجود آليات لتكثيف الجهود على توفير متطلبات العملية التعليمية من تقنيه، مرافق وخدمات والبحث العلمي بكميه كافية وبجودة عالية بالعمادة) في نفس المرتبة الثانية عشرة بمتوسط حسابي (3.62).
- جاءت العبارة (وجود رؤية ورسالة وأهداف لعمادة شؤون المكتبات تتمشى مع متطلبات الهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي) في المرتبة الرابعة عشرة بمتوسط حسابي (3.59).
- جاءت العبارة (وجود نظام فعال لتوثيق المعاملات الإدارية وأرشفتها وحفظ معلوماتها ووضع قاعدة بيانات لتسهيل الرجوع لها بالعمادة) في المرتبة الخامسة عشرة بمتوسط حسابي (3.59).
- جاءت الأربع عبارات (توفير مصادر تعلم كافيه لدعم العملية التعليمية، تقوم هيئة التدريس بتقديم المشورة، بصورة منتظمة، حول المواد المرجعية (المساندة للمقررات الدراسية)، تتوفر بمكتبات الجامعة "خدمة توفير المراجع" التي تتم من خلالها الإجابة عن الأسئلة المتعمقة بواسطة أمناء المكتبات المتخصصين في مجال علم المكتبات والمعلومات وذو مؤهلات ومهارات تقنية عالية، وجود أنظمة إلكترونية و/أوأوتوماتيكية، ذات إمكانات بحثية، لتساعد في الوصول لمصادر المعلومات داخل المؤسسة التعليمية أو بمجموعات

أخرى) في نفس المرتبة السادسة عشرة بمتوسط حسابي (3.54) لكل منها.

- جاءت الثلاث عبارات (توفير بيئة عمل إيجابية تضمن المشاركة في صنع القرار وتحفز على طرح المبادرات بالعمادة، وجود سياسة في العمادة بمشارك هيئة التدريس والطلبة في استطلاعات آراء المستخدمين التي تتناول مدى كفاية مصادر التعلم وخدماتها، ومدى استخدامها، ومناسبتها مع متطلبات التعليم والتعلم، تقدم المكتبة برامج تهيئة إرشادية وتدريب للطلبة وغيرهم من المستخدمين الجدد لتهيئتهم لاستخدام مرافق مكتبات الجامعة وخدماتها) في نفس المرتبة العشرين بمتوسط حسابي (3.52) لكل منها.
- جاءت الثلاث عبارات (وجود نظام إداري قيادي فعال يسمح بالمراقبة والشفافية بالعمادة، وجود نظام وآليات لضمان جودة وتطوير التجهيزات والمرافق في العمادة، يتم الاحتفاظ بالمواد والمراجع المطلوبة بكثرة والمطلوبة للقراءة(الخاصة بالمقررات) في قسم الكتب المحجوزة) في نفس المرتبة الخامسة والعشرين بمتوسط حسابي (3.50) لكل منها.
- جاءت العبارة (وجود خدمة لإحاطة هيئة التدريس والطلبة في البرنامج على ما يستجد من تطورات في مكتبات الجامعة مثل اقتناء مواد مرجعية جديدة، أو عقد برامج تدريبية، أو أي تغييرات في خدمات المكتبة أو ساعات العمل فيها) في المرتبة الثامنة والعشرين بمتوسط حسابي (3.46).
- جاءت العبارتان (توفير مركز إحصائي لعمادة شؤون المكتبات لحصر مؤشرات الأداء وتوثيقها، يعطى القائمون بإدارة البرنامج أو ممثلو البرنامج الفرصة للإسهام في تقويم عمليات التخطيط المسبق لتوفير المصادر والخدمات، وذلك بالإضافة إلى مشاركتهم في الاستطلاعات المسحية حول البرنامج) في نفس المرتبة التاسعة والعشرين بمتوسط حسابي (3.51) لكل منهما.
- جاءت العبارة (وجود آلية لرصد احتياجات الكوادر الإدارية والمساندة لتطبيق نظام الجودة ثم تطويرها وتأهيلها للأداء الفعال بالجامعة) في المرتبة الواحد والثلاثين بمتوسط حسابي (3.41).

بينما نجد أن معظم أفراد العينة من المستفيدات من خدمات مكتبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في البحث العلمي وخدمة المجتمع يوافقن بدرجة (محايد) على أربع عبارات من عبارات متطلبات معايير تطبيق الجودة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع حيث انحصر متوسطها الحسابي بين (3.32 – 3.40) وهي مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي كما يلي:

- جاءت العبارة (تفعيل التعليم الالكتروني كمصدر مهم من مصادر التعلم بالعمادة) في المرتبة الثانية والثلاثين بمتوسط حسابي (3.40).
- جاءت العبارة (وجود خطه شامله لرفع مستوى المشاركة المجتمعية من خلال استراتيجيات وسياسات واضحة تحقق التفاعل مع المجتمع وبناء علاقات تضمن تحقيق سمعة العمادة وعمل استحداث للهوية المميزة للجامعة ومحفزات الانتماء المؤسسي) في المرتبة الثالثة والثلاثين بمتوسط حسابي (3.39).
- جاءت العبارة (وجود نظام فعال للإدارة المالية يضمن المرونة والاستقلالية في تخطيط ومتابعة اقتصاديات الوحدات المساندة بالعمادة) في المرتبة الرابعة والثلاثين بمتوسط حسابي (3.34).
- جاءت العبارة (وجود مكتب للإرشاد الاجتماعي والنفسي داخل مكتبات الجامعة) في المرتبة الخامسة والثلاثين والأخيرة بمتوسط حسابي (3.32).

ومن خلال النظر إلى قيم الانحراف المعياري في الجدول السابق نجد أن معظم قيم الانحراف المعياري لعبارات محور متطلبات معايير تطبيق الجودة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع تنحصر بين (0.81، 1.17) وكان أقل انحراف معياري للعبارة (وجود سياسات وقواعد تنفيذيه لتطوير الوظيفي وحل النزعات وتسوية الشكاوي) مما يدل على أنها أكثر العبارات تقاربت آراء أفراد العينة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة (تتوفر بمكتبات الجامعة "خدمة توفير المراجع" التي تتم من خلالها الإجابة عن الأسئلة المتعمقة بواسطة أمناء المكتبات المتخصصين في مجال علم المكتبات والمعلومات وذو مؤهلات ومهارات تقنية عالية) مما يدل على أنها أكثر عبارة اختلفت حولها أفراد العينة.

خامساً:إجابة التساؤل الثالث: ما معوقات تطبيق معايير جودة البحث العلمي وخدمة المجتمع ؟

جدول (11)

يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لأفراد العينة حول عبارات المحور الثالث: معوقات تطبيق معايير ضمان الجودة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع

م	العبارة		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
.1		ت	10	26	31	20	13	3	٠ ـ	7

	عدم نشر رؤية ورسالة وأهداف عمادة شؤون المكتبات لدى المجتمع الأكاديمي سواء من داخل الجامعة أو من خارجها.	%	10.0	26.0	31.0	20.0	13.0			
2.	عدم توفير برنامج لنشر ثقافة الجودة في العمادة.	ت	10	35	26	24	5	3.21	1.08	1
		%	10.0	35.0	26.0	24.0	5.0			
3.	عدم تقبل بعض القيادات الأكاديمية والإدارية في العمادة لتطبيق معايير ضمان الجودة.	ت	10	21	38	21	10	3	1.11	7
		%	10.0	21.0	38.0	21.0	10.0			
4.	عدم وضوح السياسات والاستراتيجيات عند تطبيق نظام الجودة في مكتبات الجامعة.	ت	10	32	29	20	9	3.14	1.13	4
		%	10.0	32.0	29.0	20.0	9.0			
5.	عدم وجود كوادر بشرية من ذوي الاختصاص ولديهن مهارات عالية.	ت	13	21	32	23	11	3.02	1.19	6
		%	13.0	21.0	32.0	23.0	11.0			
6.	عدم جاهزية بعض مرافق مكتبات الجامعة لسد حاجة المستفيدات.	ت	14	28	29	22	7	3.2	1.15	2
		%	14.0	28.0	29.0	22.0	7.0			
7.	عدم الإدراك بأهمية تطبيق معايير نظام الجودة في العمادة.	ت	12	29	33	19	7	3.2	1.1	2
		%	12.0	29.0	33.0	19.0	7.0			
8.	عدم وجود آلية واضحة لتطبيق نظام فعال لضمان الجودة الإداري بالعمادة.	ت	11	30	30	20	9	3.14	1.14	4
		%	11.0	30.0	30.0	20.0	9.0			
	المتوسط العام							**3.11**	**1.14**	

يتضح من الجدول أعلاه وجهات نظر أفراد العينة من المستفيدات من خدمات مكتبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في البحث العلمي وخدمة المجتمع حول درجة موافقتهن لعبارات المحور الثالث: معوقات تطبيق معايير الجودة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع, وكان المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (3.11 من 5.0) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي مما يعني أن أفراد العينة يوافقن على محور معوقات تطبيق معايير الجودة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع بدرجة (محايد) وذلك بشكل عام.

وعلى مستوى العبارات فقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجة الموافقة على عبارات محور معوقات تطبيق معايير الجودة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع من وجهة نظر أفراد العينة ما بين (3.0 – 3.21) درجة من أصل (5) درجات وهي متوسطات جميعها تقابل درجة الموافقة (محايد)، أي أن معظم أفراد العينة من المستفيدات من خدمات مكتبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في البحث العلمي وخدمة المجتمع يوافقن على جميع عبارات محور معوقات تطبيق معايير الجودة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع بدرجة (محايد)، ويمكننا ترتيب هذه العبارات تنازليًا حسب المتوسط الحسابي كما يأتي:

- جاءت العبارة (عدم توفير برنامج لنشر ثقافة الجودة في العمادة) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.21).
- جاءت العبارتان (عدم جاهزية بعض مرافق مكتبات الجامعة لسد حاجة المستفيدات.، عدم الإدراك بأهمية تطبيق معايير نظام الجودة في العمادة) في نفس المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.20) لكل منهما.
- جاءت العبارتان (عدم وضوح السياسات والاستراتيجيات عند تطبيق نظام الجودة في مكتبات الجامعة، عدم وجود آلية واضحة لتطبيق نظام فعال لضمان الجودة الإداري بالعمادة) في نفس المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.14) لكل منهما.
- جاءت العبارة (عدم وجود كوادر بشرية من ذوي الاختصاص ولديهن مهارات عالية) في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (3.02).
- جاءت العبارتان (عدم نشر رؤية ورسالة وأهداف عمادة شؤون المكتبات لدى المجتمع الأكاديمي سواء من داخل الجامعة أو من خارجها، عدم تقبل بعض القيادات الأكاديمية والإدارية في العمادة لتطبيق معايير ضمان الجودة) في نفس المرتبة السابعة والأخيرة بمتوسط حسابي (3.0) لكل منهما.

ومن خلال النظر إلى قيم الانحراف المعياري في الجدول السابق نجد أن معظم قيم الانحراف المعياري لعبارات محور معوقات تطبيق معايير الجودة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع تنحصر بين (1.08، 1.19) وكان أقل انحراف معياري للعبارة (عدم توفير برنامج لنشر ثقافة الجودة في العمادة) مما يدل على أنها أكثر العبارات تقاربت آراء أفراد العينة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة (عدم وجود كوادر بشرية من ذوي الاختصاص ولديهن مهارات عالية) مما يدل على أنها أكثر عبارة اختلفت حولها أفراد العينة.

سادساً:إجابة التساؤل الرابع: ما المقترحات التي تساعد في تطبيق معايير الجودة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع؟

جدول (12)

يبين التكرارات والنسب المئوية للمقترحات التي ترى أفراد العينة أنها تساعد في تطبيق معايير ضمان الجودة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع

م	العبارة	التكرار	النسبة المئوية بالنسبة لمجموع المقترحات
1	دورات تدريبية عن كيفية استخدام المكتبات	9	%15.79
2	توفير أجهزة للتصوير والطباعة	5	%8.77
3	زيادة الوقت المتاح للاطلاع بالمكتبات	5	%8.77
4	التعريف على خدمات المكتبات	4	%7.02
5	توفير الإنترنت بالمكتبات	3	%5.26
6	توفير التجهيزات الحديثة	3	%5.26
7	نشر ثقافة الجودة بالجامعة والمكتبات	3	%5.26
8	إتاحة قواعد المعلومات	2	%3.51
9	تفعيل الخدمات الالكترونية	2	%3.51
10	تفعيل الموقع الإلكتروني للمكتبات	2	%3.51
11	توفير الكوادر المؤهلة والمتخصصة في المكتبات	2	%3.51
12	توفير المعلومات الكافية لإثراء البحوث العلمية	2	%3.51
13	دمج الكليات الفرعية في مكتبة واحدة	2	%3.51
14	زيارة للمكتبات الخارجية	2	%3.51
15	كتب بكل اللغات	2	%3.51
16	التعريف بمرافق المكتبات	2	%3.51
17	مكتب للإرشاد والتوجيه داخل المكتبات	2	%3.51
18	آليات تطبيق نظام فعال لرفع من مستوى الخدمات	1	%1.75
19	تجهيز أماكن للبحث بالمكتبات	1	%1.75
20	دعم الباحثين مادياً ومعنوياً	1	%1.75
21	منشورات	1	%1.75
22	ورش عمل	1	%1.75
المجموع		57	%100

يتضح من الجدول السابق أن من أهم المقترحات التي ترى أفراد العينة من المستفيدات من خدمات مكتبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في البحث العلمي وخدمة المجتمع أنها تساعد في تطبيق معايير ضمان الجودة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع من وجهة نظرهن ما يأتي:

- عقد دورات تدريبية وورش عمل عن كيفية استخدام المكتبات.
- توفير أجهزة للتصوير والطباعة.
- زيادة الوقت المتاح للاطلاع بالمكتبات.
- التعريف بخدمات ومرافق المكتبات.
- توفير الإنترنت بالمكتبات وتفعيل الخدمات الالكترونية والموقع الالكتروني.
- توفير التجهيزات الحديثة.
- نشر ثقافة الجودة بالجامعة.
- دعم الباحثين مادياً ومعنوياً.
- توفير مكتب للإرشاد والتوجيه داخل المكتبات.
- توفير المعلومات الكافية لإثراء البحوث العلمية.
- توفير كتب باللغات مختلفة.
- توفير الكوادر الإدارية المتخصصة والمؤهلة فنياً وتقنياً لتقديم أفضل الخدمات.

وللوقوف على درجة اختلاف تقديرات أفراد العينة من المستفيدات من خدمات مكتبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في البحث العلمي وخدمة المجتمع حول محاور الاستبانة والتي ترجع لاختلاف متغير الوظيفة سنقوم بإجراء اختبار التباين أحادي الاتجاه (One –way ANOVA)، وهذا ما يتضح فيما يأتي:

جدول (13)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين استجابات أفراد العينة حول أي محور من محاور الاستبانة والتي ترجع إلى اختلاف متغير الوظيفة

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المحور الأول: الخدمات المقدمة من المكتبات في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع	بين المجموعات	2187.6	4	546.90	2.46	0.051
	داخل المجموعات	21095.2	95	222.05		
المحور الثاني: متطلبات تطبيق معايير ضمان الجودة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع	بين المجموعات	3556.4	4	889.10	1.36	0.252
	داخل المجموعات	61901.8	95	651.60		

المحور الثالث: معوقات تطبيق معايير ضمان الجودة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع	بين المجموعات	108.3	4	27.08	0.59	0.673
	داخل المجموعات	4381.9	95	46.13		

* يعني مستوى الدلالة (0.05)، ** يعني مستوى الدلالة (0.01)

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول أي محور من محاور الاستبانة ترجع إلى اختلاف متغير الوظيفة، أي أنه لا يوجد تأثير لمتغير الوظيفة على استجابات أفراد العينة حول أي محور من محاور الاستبانة.

خلاصة النتائج:

1. **أهم النتائج المتعلقة بالمحور الأول: الخدمات المقدمة من المكتبات في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع:**

- معظم أفراد العينة من المستفيدات من خدمات مكتبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في البحث العلمي وخدمة المجتمع يوافقن على محور الخدمات المقدمة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع وذلك بشكل عام.
- معظم أفراد العينة من المستفيدات من خدمات مكتبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في البحث العلمي وخدمة المجتمع يوافقن على خمس عشرة عبارة من عبارات الخدمات المقدمة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع، **ومن أهمها ومرتبة تنازليًا:**
  - توفير خدمة قاعات الدراسة والنقاش بحيث أن تكون مجهزة تجهيزاً تقنياً يفي بأغراض استخدامها بجودة عالية وتستخدم وفق ضوابط معينة.
  - توفير خدمة الإنترنت داخل مكتبات الجامعة مجاناً لأغراض التعليم والبحث العلمي والتثقيف وفق ضوابط معينة.
  - توفير تقنيات التصوير والنسخ الحديثة وتستخدم وفق ضوابط معينة.
  - توفير قاعات تدريبية مجهزة بتقنيات ذات جودة عالية لغرض التدريب .
  - توفير خدمة الرد على استفسار الزائرات والمستفيدات عبر جميع وسائل الاتصال.
- معظم أفراد العينة من المستفيدات من خدمات مكتبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في البحث العلمي وخدمة المجتمع يوافقن بدرجة (محايد) على خمس عبارات من عبارات الخدمات المقدمة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع، **وهي:**
  - توفير خدمة طلب الكتب الغير متوفرة بالمكتبات من قبل المستفيدين في التخصصات المختلفة.
  - توفير خدمة الإحاطة الجارية والبث الانتقائي للمعلومات بطلب من المستفيدات من خلال تعبئة نموذج خاص يتضمن سمات المستفيد وأهدافه واحتياجاته العلمية، ويتم بعد ذلك إطلاع المستفيدين أولاً بأول بما يستجد لدى المكتبة في مجال اهتماماتهم العلمية والبحثية.
  - توفير خدمة المجتمع الأكاديمي الخارجي من طالبات الدراسات العليا والباحثات وطالبات مرحلة البكالوريوس، وتطبق عليهن بنود اللائحة.
  - توفير خدمة ذوي الاحتياجات الخاصة وتوفير التقنيات والتجهيزات اللازمة لخدمتهم، وتطبق عليهم لائحة العمادة في الأنظمة والخدمات.
  - توفير خدمة الجولات التعريفية للمستفيدات الجدد.

2. **أهم النتائج المتعلقة بالمحور الثاني: متطلبات تطبيق معايير ضمان الجودة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع:**

- معظم أفراد العينة من المستفيدات من خدمات مكتبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في البحث العلمي وخدمة المجتمع يوافقن على محور متطلبات تطبيق معايير ضمان الجودة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع وذلك بشكل عام.
- معظم أفراد العينة من المستفيدات من خدمات مكتبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في البحث العلمي وخدمة المجتمع يوافقن على إحدى وثلاثون عبارة من عبارات متطلبات تطبيق معايير ضمان الجودة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع، **ومن أهمها ومرتبة تنازليًا:**
  - تتوفر تقنيات حاسوبية حديثة وبقدر كاف لتلبية احتياجات البرنامج والبحث العلمي في دعم عملية الوصول إلكترونيا للمصادر والمواد المرجعية.
  - تتوفر الكتب، والمجلات العلمية، وغيرها من المواد المرجعية باللغتين العربية والإنجليزية (أو بغيرهما من اللغات)، على النحو الذي يتطلبه البرنامج والأبحاث المتصلة به.
  - وجود نظام جودة بالجامعة لتوجيه كافة الإدارات والعمادة والكليات بتحقيق الجودة وتحسينها مع إشراك الهيئة التعليمية والإدارية.
  - تتوفر مرافق وتجهيزات كافية للدراسة والبحث العلمي،

سواء للاستخدام الفردي أو للمجموعات الصغيرة، بما يتلاءم مع حاجة البرنامج.

- وجود سياسة فعاله في العمادة لتسهيل الوصول- بفاعلية وبشكل يعتمد عليه- إلى قواعد البيانات الإلكترونية والمواد البحثية والمجلات العلمية المتعلقة بالبرامج.
- معظم أفراد العينة من المستفيدات من خدمات مكتبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في البحث العلمي وخدمة المجتمع يوافقن بدرجة (محايد) على أربع عبارات من عبارات متطلبات معايير تطبيق الجودة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع، **وهي:**
- تفعيل التعليم الالكتروني كمصدر مهم من مصادر التعلم بالعمادة.
- وجود خطه شامله لرفع مستوى المشاركة المجتمعية من خلال استراتيجيات وسياسات واضحة تحقق التفاعل مع المجتمع وبناء علاقات تضمن تحقيق سمعة العمادة وعمل استحداث للهوية المميزة للجامعة ومحفزات الانتماء المؤسسي.
- وجود نظام فعال للإدارة المالية يضمن المرونة والاستقلالية في تخطيط ومتابعة اقتصاديات الوحدات المساندة بالعمادة.
- وجود مكتب للإرشاد الاجتماعي والنفسي داخل مكتبات الجامعة .

3. أهم النتائج المتعلقة بالمحور الثالث: معوقات تطبيق معايير ضمان الجودة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع:

- معظم أفراد العينة من المستفيدات من خدمات مكتبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في البحث العلمي وخدمة المجتمع يوافقن على محور معوقات تطبيق معايير الجودة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع بدرجة (محايد) وذلك بشكل عام.
- معظم أفراد العينة من المستفيدات من خدمات مكتبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في البحث العلمي وخدمة يوافقن على جميع عبارات محور معوقات تطبيق معايير الجودة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع بدرجة (محايد)، **ومن أهمها ومرتبة تنازليًا:**
- عدم توفير برنامج لنشر ثقافة الجودة في العمادة.
- عدم جاهزية بعض مرافق مكتبات الجامعة لسد حاجة المستفيدات.
- عدم الإدراك بأهمية تطبيق معايير نظام الجودة في العمادة.
- عدم وضوح السياسات والاستراتجيات عند تطبيق نظام الجودة في مكتبات الجامعة.
- عدم وجود آلية واضحة لتطبيق نظام فعال لضمان الجودة الإداري بالعمادة.

4. ومن أهم المقترحات التي ترى أفراد العينة من المستفيدات من خدمات مكتبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في البحث العلمي وخدمة المجتمع أنها تساعد في تطبيق معايير ضمان الجودة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع من وجهة نظرهن ما يأتي:

- عقد دورات تدريبية وورش عمل عن كيفية استخدام المكتبات.
- توفير أجهزة للتصوير والطباعة.
- زيادة الوقت المتاح للاطلاع بالمكتبات.
- التعريف بخدمات ومرافق المكتبات.
- توفير الإنترنت بالمكتبات وتفعيل الخدمات الالكترونية والموقع الالكتروني.
- توفير التجهيزات الحديثة.
- نشر ثقافة الجودة بالجامعة.
- دعم الباحثين مادياً ومعنوياً.
- توفير مكتب للإرشاد والتوجيه داخل المكتبات.
- توفير المعلومات الكافية لإثراء البحوث العلمية.
- توفير كتب باللغات مختلفة.
- توفير الكوادر الإدارية المتخصصة والمؤهلة فنياً وتقنياُ لتقديم أفضل الخدمات.

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول أي محور من محاور الاستيانه ترجع إلى اختلاف متغير الوظيفة.

التوصيات :

بناء على النتائج السابقة يمكن التقدم ببعض التوصيات التي يمكن أن تفيد في تطبيق معايير ضمان الجودة في مكتبات الجامعة مستقبلاً:

1. الاهتمام بنشر الوعي الثقافي للجودة في مكتبات الجامعة.
2. الاهتمام بتدريب قيادات عمادة شؤون المكتبات على كيفية تطبيق معايير ضمان الجودة.
3. الاهتمام بكتابة السياسيات الإجرائية التي ترشد القائمين والمستفيدين حول كيفية تطبيق معايير الجودة في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع.

4. الاهتمام بتجهيز بعض المرافق لسد حاجة المستفيدين من خدمات البحث العلمي .
5. تشجيع القيادات الإدارية في مكتبات الجامعة على تطبيق معايير ضمان الجودة للوصول إلى تقديم أفضل الخدمات.
6. ضرورة وضع خطط تسويقية لمكتبات الجامعة لرفع من مستوى مؤشرات الأداء.
7. ضرورة التعاون بين المكتبات الأكاديمية العربية والدولية لتبادل فيما بينهم والاستفادة من التجارب السابقة لتطوير المكتبات وفقاً للمعايير العالمية.
8. الاهتمام على تدريب وتنمية مهارات موظفات مكتبات الجامعة المتخصصات في علم المكتبات والمعلومات فنياً وتقنياً.
9. الاهتمام بالخدمات الإلكترونية بتطويرها وتنميتها وفق التطورات الحديثة.
10. التشجيع على طرح المبادرات الجديدة والحديثة لرقي بخدمات المكتبات.
11. الاهتمام بالمشاركة المجتمعية بين مكتبات الجامعة والمكتبات المحلية والإقليمية والدولية بالمشاركة في عدد من المؤتمرات والندوات والمعارض والملتقيات المختلفة لإبراز أسم الجامعة وتعريف بها.

المراجع:

1. السرحان، عطا الله فهد (2013م). أثر تطبيق معايير الجودة والاعتماد الاكاديمي على تسويق مخرجات التعليم في الجامعات السعودية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد السادس، عدد 13، ص ص3- 17.
2. الشعلان، مضاوي وسهام كعكي (1435هـ)، آليات تفعيل التمكين لتحقيق جودة الأداء في جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن. المجلة السعودية للتعليم العالي –العدد العاشر– محرم 1435هـ. الرياض.
3. الطيب، مصطفى (2013م)، ضمان جودة البحث العلمي في الوطن العربي. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي– المجلد السادس عدد (13).
4. العاجز، فؤاد ونشوان جميل (2005م). تطوير التعليم الجامعي لتنمية المجتمع الفلسطيني في ضوء إدارة الجودة الشاملة.مجلة الجودة في التعليم العالي ،المجلد الأول ،العدد الثاني ، ص ص 101- 138.
5. عبد الرحمن، طارق عطية (2013م). دليل تصميم وتنفيذ البحوث في العلوم الاجتماعية. مركز البحوث –معهد الإدراة العامة. الرياض.
6. العساف،صالح (2003م). المخل إلى البحث في العلوم السلوكية. مكتبة العبيكان. الرياض
7. كعكي، سهام محمد (2013م). التحديات التي تواجه تطبيق إدراة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية والمملكة الأردنية الهاشمية. مجلة العلوم التربوية، العدد الثاني، ص ص 249- 289.
8. وزارة التعليم العالي، (2009م) الجودة والاعتماد الاكاديمي في مؤسسات التعليم العالي السعودية. الرياض، المملكة العربية السعودية. ص ص 1-30.

المواقع الالكترونية:

1. موقع جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن (http://www.pnu.edu.sa).
2. موقع عمادة شؤون المكتبات بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن (http://www.pnu.edu.sa/ar/Deanships/Libraries).
3. موقع عمادة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن. (http://www.pnu.edu.sa/ar/Deanships/Quality).

تفعيل الشراكة بين الجامعة والمحيط الاقتصادي والاجتماعي من خلال الابتكار المفتوح (دراسة ميدانية)

د. زكية مقري
megrizakia@yahoo.fr
أ. آسية شنة
afassiaf@gmail.com
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير – جامعة باتنة–الجزائر
أ. ايمان فورار
ifourar@gmail.com
المدرسة الوطنية العليا للمناجمنت– الجزائر

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع العلاقة بين الجامعة الجزائرية والمحيط الاقتصادي والاجتماعي وسبل تفعيلها. كما اهتمت بتقدير أثر الابتكار المفتوح كآلية لتفعيل الشراكة بين الجامعة والمحيط الاقتصادي والاجتماعي، وذلك من خلال تقييم مدى مساهمة مشاريع البحث الوطنية بجامعة باتنة في تفعيل هذه الشراكة. تم تناول الابتكار المفتوح من حيث ثلاث محاور، وهي: (1) ثقافة الابتكار المفتوح لدى حاملي المشاريع، (2) مدى توفر مبادئ الابتكار المفتوح في المؤسسات، (3) صيغ ممارسة الابتكار المفتوح (الوارد والصادر) والجهات أو الشّركاء الّذين تتعامل معهم المؤسسات في إطار الابتكار المفتوح (درجة الانفتاح على: مصادر السوق، مصادر المعلومات، مصادر البحث). أما تفعيل الشراكة فتم تناوله من خلال متغيرين هما: الأهداف الإستراتيجية من وراء تطبيق الابتكار المفتوح بالنسبة للمؤسسة وبالنسبة للجامعة. شمل مجتمع الدراسة مجموع الباحثين المنتمين إلى جامعة باتنة، وتم اختيار عينة من حاملي مشاريع PNR لجمع البيانات الأولية لاختبار فرضية وجود أثر للابتكار المفتوح على تفعيل الشراكة بين الجامعة والمحيط السوسيو–اقتصادي. وخصص لأجل ذلك استبيان وزع على حاملي المشاريع المستهدفين. واثبتت النتائج فرضيات الدراسة مما سمح بتقديم مجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: *الابتكار المفتوح، المحيط السوسيو–اقتصادي، الابتكار الوارد والصادر، مشاريع البحث الوطنية، جامعة باتنة.*

Abstract:

The study aims to examine the status of the relationship between the Algerian University and the socio-economic environment and the ways to activate it. The study also focuses on estimating the impact of open innovation as a mechanism of activation of the partnership between the university and the socio-economic environment, and on assessing the contribution of the national research projects at Banta University in the stimulation of this partnership. Open Innovation is described in terms of three axes: (1) Availability of open innovation principles in companies, (2) open innovation practices (inbound and outbound) and (3) the actors or partners who are dealing with companies through open innovation (degree of openness on market, information and research sources). The activation of the partnership is studied through two variables: the strategic objectives of open innovation's application, for both, the organization and the university. The population of the study included the total researchers at the University of Batna. Then holders of PNR were selected as a sample to collect preliminary data to test the hypothesis of impact of open innovation on the activation (stimulation) of the partnership between the university and the socio - economic environment. A questionnaire was distributed to the targeted holders of projects. The results show that study's hypotheses are correct. This allows us to give some recommendations.

Keywords: Open Innovation, Socio-Economic Environment, Inbound and Outbound Innovation, National Research Projects, Batna University.

مقدمة:

لعدة سنوات خلت، كان منطق الابتكار المغلق هو الطريقة المعتمدة لاكتشاف أفكار جديدة تقدم للسوق. هذا جعل الشركات تتبع بعض القواعد الضمنية للابتكار المغلق مثل الاستثمار الذاتي في البحث والتطوير، باعتبار أن هذا الاستثمار هو مصدر لأهم الابتكارات والأرباح المحققة من طرف المؤسسة. واستخدمت الملكية الفكرية وحصريتها من طرف المؤسسات كموانع دخول لمنع المنافسين من استغلال هذه الابتكارات. وكانت المؤسسات تلجأ إلى إعادة استثمار الأرباح المكتسبة من نشاط الابتكار في مزيد من عمليات البحث والتطوير والمزيد من الاكتشافات. وهو ما خلق دورة حميدة من عملية الابتكار (Mayle,2006). لفترة طويلة من القرن العشرين كان هذا النموذج يعمل بشكل جيد. وعلى الرغم من المزايا التي حققها نموذج الابتكار المغلق، إلا أن نواقصه بدأت تظهر على اعتبار أنه اعتمد على مدخل داخلي للبحث والتطوير، موجه ومركزي. فاستعمال المعارف أصبح يتم بشكل أوسع، واستغلال الأفكار يتم بشكل أسرع. وقد أدى ذلك إلى ظهور نموذج جديد يسمح بالاعتماد على الأفكار والمعارف الخارجية إلى جانب عمليات البحث والتطوير داخل المؤسسة، وهو ما يسمى بنموذج الابتكار المفتوح (the open innovation). هذا التغيير ساعد على ظهور أساليب جديدة لخلق القيمة. ومع ذلك، لا يزال الدور الأهم والأصعب على المؤسسة من أجل تحويل نتائج عمليات الابتكار إلى خدمات ومنتجات تلبي حاجات ورغبات زبائنها.

إن المبتكرين يجدون أنفسهم أمام ضرورة دمج أفكارهم، خبراتهم ومهاراتهم مع أطراف أخرى خارج المؤسسة باستخدام الوسائل الأكثر فاعلية. وعليه، تتمكن المؤسسة من الاستفادة من الأفكار الخارجية لتسريع وتيرة نموها بينما يستفاد من أفكارها الداخلية خارج عملياتها، وهو ما يرجح نجاحها وتميزها في ظل نموذج الابتكار المفتوح (Chesbrough, 2003a).

في هذا الإطار ولفترة طويلة، اعتبر دور الجامعة الرئيسي في وظيفتي التعليم والبحث، وغالبا ما ينظر إليها على أنها نتيجة لهذه الوظيفتين، إلا أن السنوات الماضية القليلة بدأت الجامعة تمر بمرحلة انتقالية أضافت لها وظيفة نقل المعرفة وخدمة المجتمع إلى جانب وظيفتي التعليم والبحث. ومع تنامي دور الجامعة لتصبح مصدر من مصادر المعرفة أصبحت الجامعة اليوم تعتبر إحدى أهم الركائز التي يقوم عليها نموذج الابتكار المفتوح باعتبارها تشكل مصدر أساسي ومهم من مصادر المعرفة الخارجية التي تجد المؤسسات نفسها أمام حتمية اللجوء لها للاستفادة من مخرجاتها، ولن يتحقق ذلك إلا من خلال دعم وتفعيل الشراكة بينهما.

مشكلة الدراسة:

على ضوء ما تقدم يمكن أن نبرز مشكلة الدراسة والتي تتمثل فيما يلي:

ما مدى مساهمة الابتكار المفتوح في تفعيل الشراكة بين الجامعة والمحيط السوسيو اقتصادي؟

وتندرج تحت هذا السؤال عدة أسئلة فرعية تتمثل في:

- كيف برز التوجه نحو الريادية في الجامعة لربطها بمحيطها؟
- ما هي مزايا وعيوب الابتكار المفتوح؟
- ما مدى توفر مبادئ الابتكار المفتوح في المؤسسات؟
- ما هي صيغ ممارسة الابتكار المفتوح؟
- هل يؤثر تنمية الابتكار المفتوح لتحقيق الأهداف الإستراتيجية لكل من المؤسسات والجامعة؟

فرضيات الدراسة:

من أجل الإجابة على مشكلة الدراسة تم الاعتماد على الفرضيتين التاليتين:

- الفرضية الأولى: توجد علاقة تأثير ذات دلالة إحصائية معنوية بين تطبيق الابتكار المفتوح والأهداف الإستراتيجية من وراء تطبيقه بالنسبة للمؤسسة.
- الفرضية الثانية: توجد علاقة تأثير ذات دلالة إحصائية معنوية بين تطبيق الابتكار المفتوح والأهداف الإستراتيجية من وراء تطبيقه بالنسبة للجامعة.

حدود الدراسة:

تمثلت الحدود البشرية في كل الباحثين المنتمين إلى جامعة باتنة الحاملين لمشاريع البحث الوطنية والمقدر عددهم بـ 97 مشروع PNR. أما الحدود المكانية للدراسة فكانت في مقر جامعة باتنة. وتم توزيع الاستبيانات وجمعها وتحليل النتائج خلال شهر جوان من سنة 2014.

نموذج الدراسة:

لمعالجة مشكلة الدراسة واختبار فرضياتها تطلب بناء نموذج شمولي مقترح لتشخيص العلاقة بين متغيرات الدراسة:

- المتغير المستقل: الابتكار المفتوح: ويشمل ثلاث متغيرات جزئية:
  - مدى توفر مبادئ الابتكار المفتوح في المؤسسات؛
  - صيغ ممارسة الابتكار المفتوح (الوارد والصادر)؛

- الجهات أو الشّركاء الّذين تتعامل معهم المؤسسات في إطار الابتكار المفتوح (درجة الانفتاح على: مصادر السوق، مصادر المعلومات، مصادر البحث).
- المتغير التابع: الأهداف الإستراتيجية من وراء تطبيق الابتكار المفتوح:
  - بالنسبة للمؤسسة
  - بالنسبة للجامعة

أولا: الإطار النظري للدراسة

مفهوم الابتكار المفتوح

في عالم اليوم، أصبح لزاما على المؤسسات أن تبتكر أكثر وأسرع من أي وقت مضى، حيث أصبح الابتكار يحتل الأولوية في جدول أعمال المؤسسات اليوم. في دراسة حديثة وجدت أن 62% من المدراء التنفيذيين الذين شملهم الاستطلاع بأن إستراتيجية مؤسساتهم تعتمد اعتمادا كليا على الابتكار، فقد أصبح الابتكار المعيار الرئيسي لتقييم أداء المؤسسات في ظل البيئة التنافسية التي يشهدها العالم اليوم[7].

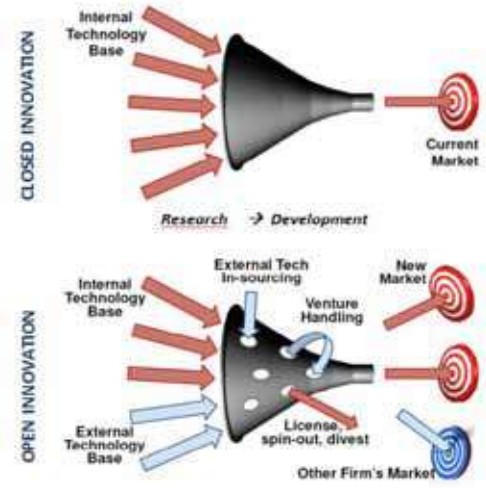
لقد أدت التطورات الحديثة في عملية الابتكار إلى محاولة فهم هذه العملية على مستوى المؤسسات، هذه التطورات تشير إلى طبيعة الابتكار التفاعلية والمفتوحة في الوقت الحالي، والتي تتمثل في نوع جديد للابتكار وهو الابتكار المفتوح. تستطيع المؤسسة في ظل الابتكار المفتوح الإنفاق بشكل أقل في عمليات البحث والتطوير و هي قادرة على الابتكار غير أنها تعتمد على معارف وخبرات أصحاب المصالح و مصادر خارجية[17].

1. ما هو الابتكار المفتوح ؟

إن طبيعة العلاقات المتزايدة جعلت الابتكار مرتبط بالمؤسسات التي تتعاون مع مؤسسات أخرى ، فهو يعتبر الجزء الأكثر انفتاحا وقابلية للاختراق والنفاذ في عملياتها،إن المؤسسات المبتكرة من النادر أن تعتمد على معارفها وقدراتها الداخلية فقط ولكن تعتمد أكثر على مصادر خارجية للمعرفة والبحث، وهذا لا يعتبر أمرا حديثا بل يعتبر كعودة لنموذج كان سائدا في عصور قديمة، إلا أنه برز في شكل مختلف في إطار نظام تفاعلي جديد.

أصبحت المؤسسات اليوم تمتلك العديد من العلاقات الخارجية في مجال البحث والابتكار وتشكل شبكات معقدة على مختلف مستويات وظيفة البحث والتطوير وعلى نشاط الابتكار على مستوى المقاولة من الباطن أيضا، وهي العمليات التي تكون في إطار نموذج الابتكار المفتوح[19].

يعتبر Henry Chesbrough وهو أستاذ في جامعة كاليفورنيا أول من طرح مفهوم الابتكار المفتوح، حيث أحدث ثورة من خلال مؤلفاته. في كتابه الصادر عام 2003" الابتكار المفتوح حتمية جديدة لخلق والاستفادة من التكنولوجيا " [27] . قدم نقلة نوعية من نموذج الابتكار المغلق إلى نموذج الابتكار المفتوح في إطار الاقتصاد المبني على المعرفة .



الشكل(1):نموذج الابتكار المفتوح[15]

يعرف الابتكار المفتوح كنموذج يفترض أن المؤسسة بإمكانها أو بالأحرى يجب عليها أن تستخدم كل من الأفكار والمعارف الخارجية إلى جانب الأفكار و المعارف الداخلية لتطوير الابتكار والتكنولوجيا وبالتالي التوسع في الأسواق. ويستخدم نموذج الأعمال الأفكار الداخلية على حد سواء مع الأفكار الخارجية بهدف خلق القيمة، مع تحديد الآليات اللازمة لتحقيق جزء من تلك القيمة، ويتم استخدام التدفقات الواردة والصادرة من المعارف لتسريع وتيرة الابتكار الداخلي وتوسيع الأسواق بهدف الاستخدام الخارجي للابتكار. [13] في ظل الابتكار المفتوح تصبح حدود المؤسسة قابلة للنفاذ مما يسمح بالتكيف والتكامل مع الأطراف الخارجية، إضافة إلى هذا النموذج الحديث، يؤكد Chesbroug على جهود التسويق الناجحة التي تبذل من قبل المؤسسة سواء من المصادر الداخلية أو الخارجية والتي تتلاءم مع نموذج أعمالها[20]. وتمثل الأطراف الخارجية التي يمكن أن تتعامل معها المؤسسة العملاء، الموردين، الشركاء ، المعاهد ومراكز البحوث، المنافسين بينما تمثل وحدات الأعمال،العمليات والهياكل الأطراف الخارجية[24].

لقد أصبح نموذج الابتكار المفتوح أكثر النماذج التي تحظى بالاهتمام من طرف مجالس إدارة المؤسسات وكذا المدارس المتخصصة في مجال إدارة الأعمال. وأصبحت المؤسسات على مستوى العالم تعي بأهمية وضرورة تطوير شبكات التعاون مع مختلف الأطراف الخارجية التي تمكنها من اكتساب معارف جديدة تساهم في تطوير منتجات جديدة كما تمكن هي بدورها تلك الأطراف من استغلال ما لديها من أفكار ومعارف يمكن أن تفيدهم، ما قد يحقق لها أرباحا إضافية[11].

يرتكز الابتكار المفتوح على عدة مبادئ وأسس أهمها:[14]

- عدم امتلاك المؤسسة لكل الكفاءات والموارد البشرية المبدعة، وإنما تحتاج إلى الاستعانة بمعارف المصادر الخارجية.
- البحث والتطوير الخارجي من المرجح أن يمنح قيمة أكبر للمؤسسة.
- البحث لا يجب أن يكون بالضرورة من طرف المؤسسة حتى يتمكن من إفادتها وتحقيق الربح لها.
- نموذج عمل متين ومتميز يعد أفضل من المسارعة لاختراق السوق.
- بإمكان المؤسسة الاستفادة من حقوق الملكية الفكرية لديها، كما يمكن لها حيازة حقوق ملكية من الغير عند الحاجة.

وينطوي الابتكار المفتوح على بعدين: الأول، **الابتكار المفتوح الوارد** : من خلال إقامة علاقات مع أطراف خارجية منظمات أو أفراد بهدف الاستفادة من مهاراتهم العلمية والتقنية لتحسين أداء الابتكار الداخلي. والثاني، **الابتكار المفتوح الصادر**: من خلال إنشاء علاقات مع أطراف خارجية بهدف الاستغلال التجاري للأفكار والمعارف التكنولوجية الداخلية للمؤسسة لصالح الأطراف الخارجية. [4]

2. محددات الابتكار المفتوح :

يعتبر الانفتاح الأساس الذي يقوم عليه الابتكار المفتوح، والذي يعكس كل من عدد(اتساع) ودرجة (عمق) معلومات المصادر الخارجية التي تعتمد عليها المؤسسة لتطوير وتحسين منتجاتها، خدماتها وعملياتها.[17] ومن اجل وضع إستراتيجية الابتكار المفتوح على الدرجة المثلى للانفتاح، يستوجب على المؤسسة الإجابة على عدة أسئلة أهمها: مع من يكون الابتكار المفتوح ؟ حول ماذا ؟ وكيف ؟و ذلك لإحداث التوازن بين درجة الاتساع والعمق في الشراكة، أي بين التعامل مع عدد أكبر من الشركاء أو تركيز التعامل مع مجموعة محددة منهم.[7]

في هذا الإطار، فإن مفتاح نجاح إستراتيجية الابتكار المفتوح ليس فقط إحداث التوازن عند فتح حدود المؤسسة لتدفقات الأفكار والمعارف ولكن أيضا تعزيز وتطوير المهارات الأساسية والتأكد من عدم إمكانية المنافسين لاختراق ملكيتها الفكرية. وبالتالي الدور الأساسي لوظيفة البحث ولتطوير داخل المؤسسة هو من جهة تحديد واختيار المعارف الخارجية التي تحتاجها المؤسسة وتطوير ما ينقص هذه المعارف على المستوى الداخلي، وبيع المعارف الداخلية التي لا تحتاجها المؤسسة أو التي لا تملك قدرات وموارد لتطويرها أو الاستفادة منها من جهة أخرى.[12] وتجدر الإشارة إلى أن التوجه نحو تبني نموذج الابتكار المفتوح يختلف باختلاف ثقافة المؤسسة والتي تفرض عليها محددات واعتبارات خاصة، عليها مراعاتها والتعامل معها بالشكل الذي يسمح بزيادة قدرة الاستيعاب والتكيف، ومن ثم تحقيق أكبر استفادة من المعارف الخارجية المكتسبة.و يمكن للمؤسسات على مستوى العالم أن تحقق مستوى جيد من الابتكار بالرغم من وجود اختلاف على مستوى التعاون الخارجي، غير أن ذلك لن يكون إلا بالأخذ بعين الاعتبار: [22] نموذج العمل، اختيار الشريك، نقل (تحويل المعرفة). تعتبر كفاءة نقل وتحويل المعارف داخل وخارج المؤسسة أمر ضروري لتطويرها، ويعتمد ذلك على تحديد مدى صعوبة استيعاب وتقييد هذه المعارف، أي مدى قدرة المؤسسة على الاستفادة من التكنولوجيات الحديثة والتعلم من التعاون والتحالف الخارجي (الطاقة الاستيعابية).[3]

3. تطبيق وممارسات الابتكار المفتوح:

إن الهدف الرئيسي من تبني الابتكار المفتوح هو أن الأفكار والاختراعات لا يمكن أن تحقق قيمة للمؤسسة ما لم يتم تحويلها إلى منتجات و خدمات حقيقية. والحفاظ على سرية الأفكار يعتبر أمرا مهما، ولكن الأهم من ذلك هو القدرة على استغلال تلك الأفكار، حيث نجد أن المتميزين في مجال الأعمال ليسوا بارعين في توليد الأفكار بقدر ما هم بارعين في استغلالها لبناء نماذج أعمال ناجحة لمؤسساتهم، فهم يمتلكون القدرة على رؤية المسار الصحيح لطرح منتجات جديدة في السوق وعلى توفير الموارد الداخلية والخارجية لمتابعة هذا المسار،سواء تعلق الأمر باكتساب ملكية فكرية أجنبية أو إشراك خبراء ومؤسسات خارجية والاعتماد على أفكارها ومعارفها.[9]

وتختلف ممارسات الابتكار المفتوح حسب طبيعة أبعاده:[16،17]

بالنسبة لممارسات الابتكار المفتوح الصادر: فتسعى المؤسسة من خلالها إلى إقامة علاقات مع المصادر الخارجية لبيع واستغلال التكنولوجيات التي تحتفظ بها. وتلاءم هذه العملية المؤسسات التي تسعى إلى استغلال بيع أفكارها في السوق، ومثل هذه الممارسات: أنشطة مشاريع مجازفة مشتركة مع شركاء خارجيين، بيع منتجات سوق جاهزة، المشاركة في التقييس العام، إقامة حاضنات أعمال مشتركة، منح تراخيص الملكيات الفكرية وبيع براءات الاختراع، منح الهبات للجهات غير الربحية وانقسام أو انفصال جزء من المؤسسة لتشكيل مؤسسة أخرى (spin-offs) .

بالنسبة لممارسات الابتكار المفتوح الوارد : فيتم من طرف المؤسسات التي تسعى إلى توسيع قاعدة معارفها باستخدام أفكار ومعلومات المصادر الخارجية (العملاء، المستهلكين، الموردين، الجامعات، المنظمات العمومية للبحث، المقاولون وحاملو المشاريع الابتكارية، المستشارين الخارجيين والمنافسين)، وذلك من خلال: خلق التعاون مع الزبائن والمستهلكين، الاعتماد على الشبكات غير الرسمية، منح البحوث الجامعية، التعامل مع الاتحادات العمومية

للبحث والتطوير، التعاقد مع مقدمي الخدمات الخارجية للبحث والتطوير، إقامة مسابقات الأفكار الابتكارية وأفكار بدء مشاريع جديدة، الحيازة على تراخيص الملكية الفكرية ومنح جوائز ومكافآت للمبتكرين الفرديين.

فهناك من المؤسسات من تركز على تبني ممارسات واستراتيجيات إحدى أبعاد الابتكار المفتوح إما الصادر أو الوارد، وهناك من تقوم بتبني ممارسات واستراتيجيات كلا البعدين[5]. وتكمن فوائد التبني المزدوج لبعدي الابتكار المفتوح في المشاركة في وضع المعايير العامة، الحد من المخاطر والاستغلال المضاعف لنتائج المعارف والخبرات[8]. ومما يجب ملاحظته هو أن نموذج الأعمال هو الذي يحدد الإطار الذي تعمل فيه المؤسسة من حيث اختياره لمشاريع و رفضه لأخرى[3]. وأن الحصول على الابتكار من المصادر الخارجية عادة ما ينطوي على عقود واضحة واتفاقات التراخيص، والتي تمنح فرصا أكبر لاكتساب التكنولوجيا. ومع ذلك، فإن فعالية العقود والتراخيص أو غيرها من وسائل نقل وتحويل المعرفة، لا يمكن أن تكون فعالة إلا بالاعتماد على عدة عوامل أهمها متانة النظام المتعلق بحماية حقوق الملكية الفكرية.[20]

هناك عدة أساليب يمكن اعتمادها لفتح الابتكار، ويعتمد ذلك على مدى دعم نمط وموقع إستراتيجية الابتكار المفتوح داخل المؤسسة، فعندما تحتاج المؤسسة إلى إدخال أساليب وطرق جديدة للعمل مع النظم والهياكل القائمة لوظيفة البحث والتطوير،من الضروري القضاء على ظاهرة(NIH) "Not Invented Here"، والتي تنتج عن عزوف الأفراد عن تقبل الأفكار والمعارف نظرا لكونها من مصادر خارجية و التي يرونها غريبة عن المؤسسة، وما هو إلا وجه من أوجه مقاومة التغيير باعتبار تطبيق الابتكار المفتوح تغيير تنظيمي تتبناه المؤسسة.[27] وقد تكون ظاهرة (NIH) أيضا نتيجة لسعي الأفراد داخل المؤسسة إلى تحقيق أكبر قدر ممكن من الشعور بالأمن والانتماء والوصول إلى الهوية فردية وتنظيمية أكثر ايجابية، كما تنتج عن التقييم السلبي وإهمال الفرص الخارجية و المبالغة في الاعتماد على الإمكانات والأفكار المطورة داخل المؤسسة[22].

4. مزايا وسلبيات الابتكار المفتوح:

يؤثر الابتكار المفتوح تأثيرا ملموسا على أداء الابتكار في المؤسسات من خلال تحقيق العديد من المزايا مثل:[7]

- توفير عدة مصادر للحصول على الأفكار والمعارف.
- استدامة عمليات الابتكار في المؤسسة وزيادة الفرص.
- تعزيز حماية حقوق الملكية الفكرية (وهو ما قد يبدو مناقضا لطبيعة هذا النوع من الابتكار، غير أن الانفتاح يفرض الحرص و الالتزام من طرف كل جهة في هذا الخصوص) .
- التقاسم والاشتراك في تحمل المخاطرة.
- القدرة على زيادة براءات الاختراع الممتلكة.
- إبقاء المؤسسة على وعي واطلاع بالمستجدات ورفع الذكاء لديها.
- تعزيز ثقافة الابتكار داخل المؤسسة وخلق روح المبادرة والتحفيز الذاتي لدى الموارد البشرية.
- التأثير الإيجابي على سمعة وصورة المؤسسة.
- تحسين عمليات الإبداع والذكاء الاستراتيجي.
- اكتشاف وتطوير نماذج عمل جديدة واستغلال الفرص.

إلى جانب تحقيق عدة مزايا من تبني الابتكار المفتوح، إلا أن ذلك نتج عنه عدة السلبيات أهمها [7،27]:

- سهولة التقليد وإمكانية فقدان روح وهوية وأسرار المؤسسة؛
- الاتكال والاعتماد المبالغ فيه على الغير.
- صعوبة التغلب على هاجس التعرض لسرقة حقوق الملكية الفكرية أو براءات الاختراع.
- الصعوبات المواجهة عند التعامل مع اختلاف الثقافات.
- الأزمات الناشئة عن مقاومة التغيير.
- صعوبة وبطئ العمليات التنظيمية.
- صعوبة التغلب على ظاهرة "Not Invented Here".

5. الابتكار المفتوح ودور الجامعات:

إن الدراسات المتعلقة بالابتكار المفتوح تناولت في بداية الأمر تدفق المعارف والأفكار الذي يتم بين مؤسسة ومؤسسة أخرى، ونحاول هنا التطرق إلى مصدر ثاني من مصادر المعرفة ذو أهمية بالغة لعملية الابتكار المفتوح للمؤسسات والذي يتمثل في الجامعة، أي العلاقات التي تنشأ بين الجامعة والمؤسسات في إطار الابتكار المفتوح، وهذه العلاقات لا ينبغي أن تعتبر على أنها علاقات عامة بقدر ما تعتبر أكثر عمقا تنشأ من خلال شبكة علاقات معقدة بين الجامعة والمؤسسة.[19] ومن المؤكد أن أهداف الجامعة تختلف عن أهداف المؤسسة فكل منهما له أهدافه التي يسعى إلى تحقيقها من خلال الابتكار المفتوح. ومع ذلك، إذا ما أرادت الجامعة استدامة تطورها في مجال البحث فإنها لا تستطيع ذلك إلا من خلال إنشاء علاقة جيدة مع مختلف المؤسسات الاقتصادية، أين أصبحت كل الأطراف أمام حتمية العمل في ظل الاقتصاد المبني على المعرفة، وبالتالي يجب على الجامعات أن تتكيف مع النتائج الناجمة عن تبني المؤسسات الاقتصادية لنموذج الابتكار المفتوح ،و بذلك تغتنم فرص التعاون والتطور السريع للمعارف الجديدة الناجمة عنه. وعليه، فإن الجامعة من دون إلغاء هويتها يجب أن تقبل فكرة التغيير بالتوجه أكثر لتحقيق الريادية وتعزيز روح الريادية لدى الطلبة وغرس هذه الثقافة ضمن وظائفها وممارساتها اليومية

،لتتمكن من الاستفادة مما تعرضه وتوفره المؤسسات الاقتصادية من فرص التطور والنمو في ظل هذا النوع من الابتكار.[2]

ومن ناحية أخرى على المؤسسات أن تعتبر الجامعة كشريك أساسي له أولوية في ظل تطبيق الابتكار المفتوح حيث يمكنها ذلك من الحصول على التكنولوجيا، المعارف، الكفاءات وتطوير شبكة الاتصالات،كما يسهل لها عملية التوظيف والحصول على مصادر جديدة للمعرفة كما تمكن هذه العلاقة من توفير قاعدة بيانات للبحوث وتطبيق نتائجها لحل المشكلات التي تتعرض لها المؤسسات[21]. ويمكن تصنيف طبيعة هذه العلاقات بين الجامعة والمؤسسات بصفة عامة إلى أربعة أنواع: **بحوث مشتركة** (بما في ذلك نشر مشترك)؛ **عقود بحث** (بما في ذلك الاستشارات، الدعم المالي لباحثي الجامعات من طرف المؤسسات)؛ **انتقال الأفراد بين الجامعة والمؤسسة والإشراف المشترك** و**التدريب**(التعاون في مجال تعليم وتدريب موظفي المؤسسة)[26]. وتجدر الإشارة إلى أن هناك عدة وجهات نظر خاصة متعلقة بالابتكار المفتوح ليس على مستوى الجامعة فقط وإنما أيضا على مستوى المؤسسة، وهذا راجع إلى أن الابتكار المفتوح قد لا يكون غالبا في إطار رسمي، فالملاحظ أنه نادرا ما يستخدم مصطلح الابتكار المفتوح داخل المؤسسة ولكن يرتبط ذلك بالطرق والأساليب التي تجري بها العملية، إضافة إلى ذلك فإن العديد من الأفراد داخل المؤسسة لا يرون أهمية بالغة لهذا النموذج، ولذلك من الضروري الاهتمام بالطريقة التي تتناول بها الجامعة موضوع الابتكار المفتوح سواء على المستوى الداخلي أو على مستوى العلاقة مع الشركاء الخارجيين.[23]

إن العمل مع المؤسسات ضمن مشاريع بحوث لا يحتاج فقط إلى تعلمها أن تعمل في إطار الحدود التنظيمية، ولكن أيضا تحتاج إلى امتلاك القدرة على بناء علاقات مع الشركاء ضمن نظام حوافز مختلفة، فالتعاون مع شريك الجامعة يتطلب تطوير طرق وممارسات العمل لإدارة هذا التعاون. فالشراكة مع الجامعة تعتبر نشاط يمكن المؤسسة من اكتساب الخبرة و تطوير وسائل وطرق أكثر مرونة ودقة في التعامل مع قطاع الجامعات. [1] إضافة إلى ذلك، وبهدف جعل التعاون في مجال البحوث أكثر فعالية يستوجب على كل من الجامعة والمؤسسة تبادل المعارف والمعلومات والتي قد تكون ضمنية احتكارية، الأمر الذي يجعل عملية التبادل أكثر صعوبة خاصة إذا تميزت هذه العلاقة بضعف عامل الثقة بين الطرفين، وعليه فإن دعم عنصر الثقة بين الشركاء يعتبر عاملا أساسيا لتحفيز الشراكة ودعم وتحفيز الشركاء على تحقيق أكبر قيمة من تبادل المعارف والخبرات.[18]

تستغل المؤسسات سواء الصغيرة أو الكبيرة الشراكة في إطار الابتكار مع الباحثين الجامعيين أساسا لتطوير منتجات جديدة، وهناك العديد من الايجابيات التي تشجع المؤسسات للتوجه نحو بناء شراكة مع الجامعة في مجال الابتكار منها:[10]

- من خلال التعاون مع مخابر البحث الجامعية تتمكن المؤسسة من اكتشاف تقنيات و أساليب جديدة دون الحاجة للاستثمار في إعادة الهيكلة أو في توظيف عمال جدد.
- يمثل الباحثين و الأساتذة الجامعيين مجموعة واسعة من الخبرات في مختلف المجالات.
- تستفيد المؤسسات من البحوث التي تجرى في الجامعة في مختلف المجالات، والتي تسمح لها بتسريع وتيرة البحوث لتطوير منتجاها.
- إذا قامت المؤسسة بالتعاقد مع الطلبة الجامعيين في مشاريع العمل التي تقوم بها، فذلك يمكنها من بناء علاقة مع موظفين محتملين في المستقبل لهم القدرة على التحكم في التكنولوجيا، ما يجعل عملية التوظيف تتم في مدة قصيرة .
- مشاركة الباحثين الجامعيين في أعمالهم العلمية يساهم في جعل مشاريع بحوثهم متاحة للمؤسسات ما يسهل عليها تقييم واكتساب خبرة الباحث الجامعي.

إن الشراكة التي تعتبر أكثر فعالية بين الجامعات والمؤسسات هي الشراكة التي تبحث عن إيجاد توازن في تحقيق الأهداف الأساسية لكل منهما من تطوير منتجات جديدة، القيم التنظيمية، الأولويات والكفاءات التقنية والتجارية. [25]

ثانيا: الدراسة الميدانية

1. الإطار المنهجي للدراسة

1.1. صدق وثبات أداة الدراسة

تم الاعتماد على استمارة الاستبيان بوصفها مصدرا رئيسيا لجمع البيانات، حيث اعتمد سلم ليكرت ذو خمس مستويات، كما تم حساب الاتساق الداخلي للإستبانة وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات محاور الاستبانة والدرجة الكلية للمحور نفسه، وتبين أن معاملات الارتباط دالة عند مستوي معنوية $\alpha = 0.05$ وبذلك يعتبر كل محور صادق لما وضع له.أما الصدق البنائي فاستخدم لقياس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها ،وتبين أن جميع معاملات الارتباط في جميع محاور الاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى معنوية $\alpha = 0.05$ ، وبذلك تعتبر جميع محاور الإستبانة صادقه لما وضعت لقياسه. واستعمل معامل ألفا كرونباخ لقياس مدى ثبات أداة القياس، والجدول رقم (1) يوضح أن معاملات الثبات مرتفعة، وبذلك تقبل نتائج التحليل المبنية على هذه الاستمارة.

الجدول رقم (1): نتائج اختبار ألفا كرونباخ لقياس ثبات متغيرات الدراسة

المتغيرات	معامل ألفا كرونباخ
مدى توفر مبادئ الابتكار المفتوح في المؤسسات	0.75
صيغ الابتكار المفتوح	0.83
درجة الانفتاح	0.91
الأهداف الإستراتيجية من وراء تطبيق الابتكار المفتوح بالنسبة للمؤسسة	0.88
الأهداف الإستراتيجية من وراء تطبيق الابتكار المفتوح بالنسبة للجامعة	0.86
الكلي	0.93

2.1. أدوات التحليل الإحصائي

- التحليل الوصفي المتمثل في التكرارات، والنسب المئوية للتعرف على البيانات العامة لنوع عينة الدراسة؛
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة المتوسط العام لإجابات المستجوبين على عبارات الاستبيان؛
- اختبار كولمجروف– سمرنوف "One-Sample Kolmogorov Smirnov Test" لمعرفة نوع البيانات هل تتبع التوزيع الطبيعي أم لا.
- اختبار الارتباط والانحدار البسيط لاختبار الفرضيتين.

3.1. مجتمع وعينة الدراسة:

يتمثل المجتمع الكلي لهذه الدراسة في جميع الباحثين المنتمين لجامعة باتنة والحاملين لمشاريع بحث وطنية وبقدر عددها بـ 97 مشروع. واستهدفت عينة عشوائية من أفراد المجتمع الذي يمكن التعرف عليه. فكان حجم العينة المعتمد عليه في البحث هي 18 باحث.

4.1. اختبار التوزيع الطبيعي (كولمجروف – سمرنوف "One-Sample Kolmogorov Smirnov (Test"

نظرا لكون العينة صغيرة أي أقل من 30 مفردة، تم حساب اختبار التوزيع الطبيعي لمعرفة نوع البيانات. يوضح الجدول رقم (2) نتائج الاختبار حيث تبين أن قيمة مستوى المعنوية أكبر من 0.05، وهذا يدل على أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي.

جدول رقم (2): اختبار التوزيع الطبيعي

متغيرات الدراسة	قيمة الاختبار Z	مستوى المعنوية
مدى توفر مبادئ الابتكار المفتوح في المؤسسات	0.70	0.70
صيغ الابتكار المفتوح	0.60	0.85
درجة الانفتاح	0.50	0.95
الأهداف الإستراتيجية من وراء تطبيق الابتكار المفتوح بالنسبة للمؤسسة	0.47	0.97
الأهداف الإستراتيجية من وراء تطبيق	0.63	0.81
الابتكار المفتوح بالنسبة للجامعة		
إجمالي فقرات الاستبيان	0.44	0.99

1. المقاييس الوصفية لمتغيرات الدراسة:

يوضح الجدول رقم (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات المبحوثين حول متغيرات الدراسة، وذلك كما يلي:

جدول رقم (3): المقاييس الوصفية لاستجابات عينة البحث تجاه متغير الابتكار المفتوح ومتغير الأهداف الإستراتيجية من وراء تطبيق الابتكار المفتوح

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الابتكار المفتوح	**3.63**	**0.60**
توفر مبادئ الابتكار المفتوح في المؤسسات	3.81	0.57
صيغ الابتكار المفتوح	3.75	0.48
درجة الانفتاح	3.57	0.71
الأهداف الإستراتيجية من وراء تطبيق الابتكار المفتوح	**4.03**	**0.91**
الأهداف الإستراتيجية من وراء تطبيق الابتكار المفتوح بالنسبة للمؤسسة	3.85	1.35
الأهداف الإستراتيجية من وراء تطبيق الابتكار المفتوح بالنسبة للجامعة	3.89	0.63

1.2. متغير الابتكار المفتوح (المتغير المستقل):

يوضح الجدول رقم (3) أن المتوسط الحسابي لمتغير الابتكار المفتوح إجمالا يساوي (3.63)، وبانحراف معياري قدره (0.60)، وهي قيمة ايجابية تشير إلى تقييم المبحوثين لفكرة تطبيق الابتكار المفتوح في المؤسسات المتعامل معها تقييما ايجابيا.

أما على المستوى الجزئي نجد أن متغير مدى توفر مبادئ الابتكار المفتوح في المؤسسات احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.81)، وهو يدل على اتفاق المبحوثين على أن المؤسسات التي تعاملوا معها تلجأ للاستعانة بمصادر خارجية وتؤمن بان البحث لا يجب أن يكون بالضرورة من إعداد المؤسسة حتى يتمكّن من إفادتها وتحقيق الربح لها. كما أنها تعتمد على الكفاءات والموارد البشرية وكذا البحث والتطوير الخارجي الذي يمنح لها قيمة أكبر. ويأتي متغير صيغ ممارسة الابتكار المفتوح في المؤسسات في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (3.75) سواء تعلق الأمر بصيغ ممارسة الابتكار المفتوح الوارد خاصة منح البحوث الجامعية والتعامل مع الاتحادات العمومية الممولة للبحث والتطوير أو بصيغ ممارسة الابتكار المفتوح الصادر كمنح تراخيص الملكيات الفكرية وبيع براءات الاختراع وإقامة حاضنات أعمال ومشاريع مغامرة مشتركة. ويأتي في المرتبة الثالثة متغير درجة الانفتاح بمتوسط حسابي قدره (3.57)، حيث اتفقت العينة المبحوثة على أن المؤسسات تسعى للانفتاح مع جهات وشركاء خارجيين سواء تعلق

الأمر بمصادر السوق كالموردين أو بمصادر المعلومات كالمؤتمرات، الاجتماعات، المنشورات المتخصصة ومعلومات الجمعيات المهنية أو الشبكات المهنية أو فيما يتعلق بمصادر البحث كمخابر ووحدات البحث الجامعية و مراكز البحث الوطنية المتخصصة.

2.2. متغير الأهداف الإستراتيجية من وراء تطبيق الابتكار المفتوح (المتغير التابع):

يتبين من الجدول رقم (3) أن المتوسط الحسابي لمتغير الأهداف الإستراتيجية من وراء تطبيق الابتكار المفتوح إجمالا بلغ (4.03)، وهي قيمة ايجابية تأكد على اتفاق العينة المبحوثة على أن الأهداف الإستراتيجية لتطبيق الابتكار المفتوح سواء بالنسبة للمؤسسة أو الجامعة يتم بالفعل تحقيقها، فالجامعة من خلال تطبيقها للابتكار المفتوح ستتمكن من ربط التكوين بسوق العمل وإقامة مشاريع ريادية وأيضا ستستفيد من الحصول على تمويل للأبحاث وعلى سوق لبيع براءات الاختراع، أما المؤسسة ستتمكن من تسريع وتيرة إتمام عمليّات البحث والتطوير، تقليص تكاليف البحث والتطوير لكل مشروع وإمكانية نقل التكنولوجيا وكذا تأسيس شراكات جديدة وإنشاء مشاريع مشتركة. وهذا طبعا حسب رأي العينة المبحوثة من خلال المتوسطات الحسابية للمتغيرين التي بلغت على التوالي (3.89)، (3.85).

3. اختبار وتحليل فرضيات الدراسة:

1.3. الفرضية الأولى:

للتعرف على مدى وجود علاقة تأثيرية لعوامل متغير الابتكار المفتوح في متغير الأهداف الإستراتيجية للابتكار المفتوح بالنسبة للمؤسسة والجامعة، ومن أجل اختبار قدرة النموذج على التفسير تم استخدام كل من معامل الارتباط (R)، معامل التحديد (R^2) ومعامل التحديد المعدل (R^{-2})، الذي يقدم تفسير أدق وأقرب للصحة، وهذا ما يبينه الجدول الآتي:

الجدول (4): معاملات علاقة الارتباط والأثر بين متغير الابتكار المفتوح ومتغير الأهداف الإستراتيجية من وراء تطبيق الابتكار المفتوح بالنسبة للمؤسسة

	معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	معامل التحديد المعدل R^{-2}	B	T	مستوى المعنوية (SIG)
الثابت				0.91	0.98	0.34
الابتكار المفتوح	0.62	0.38	0.34	0.81	3.18	0.006

يوضح الجدول رقم (4) بأن معامل الارتباط قدر بـ (0.62)، وهذا يؤكد على وجود علاقة ارتباط قوية طردية بين الابتكار المفتوح ومتغير الأهداف الإستراتيجية من وراء تطبيق الابتكار المفتوح بالنسبة للمؤسسة. وقد بلغت قيمة معامل التحديد (R^2) (0.38). وهذا يعني أن المتغير المستقل يفسر ما نسبته 38% من التباين في المتغير التابع. وبلغت قيمة T المقابلة لهذه الأخيرة (3.18) وهي معنوية إحصائيا بحيث بلغت قيمة مستوى المعنوية المحسوب (SIG) القيمة (0.006)، مما يعني قبول الفرضية القائمة على وجود علاقة تأثير ذات دلالة إحصائية معنوية بين تطبيق الابتكار المفتوح والأهداف الإستراتيجية من وراء تطبيقه بالنسبة للمؤسسة.

2.3. الفرضية الثانية:

الجدول (5): معاملات علاقة الارتباط والأثر بين متغير الابتكار المفتوح ومتغير الأهداف الإستراتيجية من وراء تطبيق الابتكار المفتوح بالنسبة للجامعة

	معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	معامل التحديد المعدل R^{-2}	B	T	مستوى المعنوية (SIG)
الثابت				1.18	1.04	0.31
الابتكار المفتوح	0.51	0.26	0.21	0.74	1.40	0.02

الجدول رقم (5) يبين بأن معامل الارتباط قدر بـ (0.51)، وهذا يؤكد على وجود علاقة ارتباط متوسطة القوة وطردية بين متغير الابتكار المفتوح ومتغير الأهداف الإستراتيجية من وراء تطبيق الابتكار المفتوح بالنسبة للجامعة. وقد بلغت قيمة معامل التحديد (R^2) (0.26). وهذا يعني أن المتغير المستقل يفسر ما نسبته 26% من التباين في المتغير التابع. وبلغت قيمة T المقابلة لهذه الأخيرة (1.40) وهي معنوية إحصائيا بحيث بلغت قيمة مستوى المعنوية المحسوب (SIG) القيمة (0.02)، مما يعني قبول الفرضية التي تنص على وجود علاقة تأثير ذات دلالة إحصائية معنوية بين تطبيق الابتكار المفتوح والأهداف الإستراتيجية من وراء تطبيقه بالنسبة للجامعة.

4. الاستنتاجات والتوصيات:

1.4. الاستنتاجات:

من خلال الدراسة تم التعرف على مدى مساهمة الابتكار المفتوح لتفعيل العلاقة بين الجامعة ومحيطها. وترتكز النتائج على الدراسة الميدانية التي أجريت على عينة من الباحثين في جامعة باتنة. وبعد التحليل الإحصائي للبيانات الذي تم بالاعتماد على برنامج SPSS V18، خلصت الدراسة إلى ما يلي:

- تقييم المبحوثين لفكرة تطبيق الابتكار المفتوح في المؤسسات المتعامل معها كان تقييما ايجابيا.
- أعطى المستجوبون الأولوية لمدى توفر مبادئ الابتكار المفتوح في المؤسسات، مما يعني أن المؤسسات التي تعاملوا معها تلجأ للاستعانة بمصادر خارجية وتؤمن بان البحث لا يجب أن يكون بالضرورة من إعداد المؤسسة حتى يتمكّن من إفادتها وتحقيق الربح لها.

- احتلت صيغ ممارسة الابتكار المفتوح في المؤسسات في المرتبة الثانية، وكان التقييم مرتفع وايجابي، سواء تعلق الأمر بصيغ ممارسة الابتكار المفتوح الوارد خاصة منح البحوث الجامعية والتعامل مع الاتحادات العمومية الممولة للبحث والتطويرأو بصيغ ممارسة الابتكار المفتوح الصادر كمنح تراخيص الملكيات الفكرية وبيع براءات الاختراع وإقامة حاضنات أعمال ومشاريع مغامرة مشتركة.
- وتم تقييم متغير درجة الانفتاح ايجابيا، ويأتي في المرتبة الثالثة حيث اتفقت العينة المبحوثة على أن المؤسسات تسعى للانفتاح مع جهات وشركاء خارجيين سواء تعلق الأمر بمصادر السوق كالموردين أو بمصادر المعلومات معلومات أو الشبكات المهنية أو فيما يتعلق بمصادر البحث كمخابر ووحدات البحث الجامعية ومراكز البحث الوطنية المتخصصة.
- تأكد اتفاق العينة المبحوثة على أن الأهداف الإستراتيجية لتطبيق الابتكار المفتوح سواء بالنسبة للمؤسسة أو الجامعة يتم بالفعل تحقيقها وكان تقييمهم مرتفع وايجابي.
- تأكد وجود علاقة ارتباط قوية طردية بين الابتكار المفتوح ومتغير الأهداف الإستراتيجية من وراء تطبيق الابتكار المفتوح بالنسبة للمؤسسة، ووجود علاقة تأثير ذات دلالة إحصائية معنوية بين تطبيق الابتكار المفتوح والأهداف الإستراتيجية من وراء تطبيقه بالنسبة للمؤسسة.
- كما تأكد وجود علاقة ارتباط متوسطة القوة وطردية بين متغير الابتكار المفتوح ومتغير الأهداف الإستراتيجية من وراء تطبيق الابتكار المفتوح بالنسبة للجامعة،ووجود علاقة تأثير ذات دلالة إحصائية معنوية بين تطبيق الابتكار المفتوح والأهداف الإستراتيجية من وراء تطبيقه بالنسبة للجامعة.

2.4. التوصيات والاقتراحات:

بناء على نتائج الدراسة يمكن تقديم التوصيات والاقتراحات التالية:

- ضرورة اللّجوء إلى الاستعانة بمعارف المصادر الخارجية في المؤسسات لأنها لا تمتلك كل الكفاءات والموارد البشرية البارعة لديها، كما أن ذكاءات وإبداعات المجموع تفوق ما يتوفّر لدى كل فرد على حدا.
- تمكين المؤسسات (الجامعات) من الاستفادة من منح (بيع) حقوق الملكية الفكرية لديها، كما يجدر بها حيازة (شراء) حقوق ملكية من الغير عند الحاجة.
- ضرورة خلق التعاون مع الزبائن والمستهلكين، الشبكات غير الرّسمية (Informal Networking)، منح البحوث الجامعيّة (University research Grants)، الاتحادات العمومية الممولة للبحث والتطوير Publically funded R&D (consortia) .
- وجوب التعاقد مع مقدّمي الخدمات الخارجية للبحث والتطوير (Contracting of external R&D services providers) .
- اعتماد مسابقات الأفكار الابتكارية وأفكار بدء مشاريع عمل جديدة (Idea and start-up competitions) .
- منح جوائز ومكافآت للمبتكرين الفرديين (Supplier innovation awards)، Crowdsourcing.
- تبني أنشطة مشاريع مجازفة مشتركة مع شركاء خارجيين ((joint venture activities with external partners .
- تكوين حاضنات أعمال ومشاريع مغامرة (مجازفة) مشتركة (Corporate business incubation and venturing).
- منح تراخيص الملكيات الفكرية وبيع براءات الاختراع (Intellectuel Property out-licensing and patent /selling)
- منح الهبات للجهات غير الرّبحية (Donations to commons or non-profits)، إلى جانب Spin offs (انقسام أو انفصال جزء من المؤسسة لتشكيل مؤسسة جديدة).
- الاهتمام باستكشاف الاتجاهات التكنولوجية الجديدة.
- سعي الجامعات للحصول على تمويل للأبحاث.
- تكوين سوق لبيع براءات الاختراع.
- تطوير أبحاث مخبرية ودراسات ميدانية.
- ربط التكوين بسوق العمل.

الهوامش والإحالات:

1. Salter Amon, Bruneel Johan and D'Este Pablo, (2009). *Investigating the factors that diminish the barriers to university-industry collaboration*. paper to be presented at the summer conference 2009 on Copenhagen Business school, pp.1-5.
2. Kux Barbara, (2008). Universities and Open Innovation:a New Research Paradigm, Royal Philips Electronics.
3. Rassmussen Bruce, (2007). Open Innovation and the networked firm. pharmaceutical industry project working paper series: working paper N°31 centre for strategic economic studies, Victoria University of Technology,pp.1-6.
4. Chiraouni D, Chiesa V and Frattini F, (2010). Un raveling the process from closed to open innovation: evidence from mature asset-intensive industries. R&D Management,vol40 ,issue3,pp.222-225.

5. Chiraouni D, Chiesa V and Frattini F (2011).The open innovation journey: How firms dinamically implement the emerging innovation management paradigm. Technovatio,vol31,issue1, pp34-43.
6. David Mayle, (2006). Managing innovation and change. The open innovation SAGE publications, p.128.
7. Manceau Delphine, Valérie Moatti and Fabbri Julie, (2011). Open innovation: What's behine the buzz word? 22 November ESCP: Europe & Accenture. pp. 4-62.
8. Enkel E, Gassmann O, (2007). Driving open innovation in the front end: The IBM case. The EURAM conference May 16-19, Paris.
9. Rasztovits Ervin ,(2012).Open innovation guide. a publication prepared in frame of OPINET network plateform for SMEs, Subproject of the EURIS: European Collaborative and Open Regional Innovation Strategies, pp.7-10.
10. Francis Narin, Kimberley Hamilton, and Dominic Olivastro,(2005). The increasing linkage between U.S. technology and public science.Research Policy 26 (1997),p 317-33 ;Lemley, Mark.Patenting Nanotechnology.Stanford Law Review 58, p.601.
11. Gruber M, Henkel J, (2006). New ventures based on open innovation: an empirical analysis of start up firms in embeded Linux. International journal of Technology Management,vol33,issue4, pp.356-360.
12. Chesbrough Henry ,(2003a). The Era of open innovation. MIT Sloan Management Review,vol 44,issue3, pp.35-40.
13. Chesbrough Henry ,(2003b). Open innovation: A new imperative for creating and profiting from technology. Boston Harvard Business School Press,p.2.
14. Chesbrough Henry, (2004). Managing open innovation: Chess and Poker. Research & Technology Management,vol47,issue 1,pp.23-26.
15. Chesbrough Henry ,(2006). Open Business Models: How to thrive in new innovation landscape. Harvard Business School Press.
16. Chesbrough Henry. (2013), Managing open innovation in large firms: Survey Report, Executive Survey on open innovation.Haas school of business, pp.3-18.
17. Idrissi Fakhreddine, Mooulay Othman, (2011). L'innovation ouverte dans le cas des PME Manufacturières. Phd thesis for the degree in Phd of management and administration, university of Laval Quebec,pp.vi-61.
18. Inkpen AC, Tsang EA ,(2005). Social capital networks and knowledge transfer. academy of management Review 30, pp.146-155.
19. Jeremy Howells, Ronnie Ramlogan, Shu-Li Cheng, (2012). Higher Edication institutions in an open innovation system: A UK perspective. International journal of Entrepreneurial behaviour and research ,vol 18, N°4, pp.1-4.
20. Joel West, Marcel Bogers ,(2013). Leveraging external sources of innovation: A review research on open innovation. forthcoming in the journal of product innovation management, junuary 2, pp.1-4.
21. Lee Y S ,(2000). The sustainability of university- industry research collaboration, An empirical assessment. The Journal of Technology Transfer, vol25,issue2, pp.33-111.
22. Letizia Mortara, Johann Jakob, Napp Imke Salick and Tim Minshall, (2009). How to implement open innovation: Lessons from studying large multinational companies. a study conducted by the institute for manufactoring and the Cambridge integrated knowledge centre, pp.6-26.
23. Ludmila Striukova, Thierry Rayna ,(2013). Open innovation in practice: evidence from British University research. paper for triple Helix international conference, pp.1-17.
24. Marko Torkkeli, (2010). Frontiers of open innovation, research report, Lappeenranta university of Technology, Finland, pp.2-10.
25. Melba Kurman ,(2011). University Partnerships in the era of university innovation merchants: A practical guide for companies. Innovation Management magazine,003-2011, pp.3-5.
26. Schartinger D, Rammer C, Fischer M and Frohlick J ,(2002). Knowledge interactions between universities and industry in Austria: Sectoral Pattern and determinants.Research policy, vol31,issue3, pp.303-320.
27. Tobias Fredberg, Maria Elmquist and Susanne Ollila ,(2008). Managing open innovation present findings and future directions. Vinnova Report,VR 2008: 02, Paper conference. pp.2-12.

معايير تقييم جودة المقررات الإلكترونية لضعاف السمع والصم لدمجهم بالتعليم العالي

الدكتور أيمن فوزي خطاب مدكور
مدرس تكنولوجيا التعليم/ كلية التربية النوعية- جامعة المنوفية- مصر
drayman_2010@yahoo.com

الملخص:

يستهدف البحث الحالي التوصل إلي قائمة معايير لتقييم جودة المقررات الإلكترونية لضعاف السمع والصم لدمجهم بالتعليم العالي، حيث توصل البحث إلي قائمة معايير مكونة من (335) معيارا مقسمة إلي (19) محورا وهذه المحاور مقسمة إلي قسمين وهما: القسم الأول المعايير التربوية اللازمة لإنتاج المقررات الإلكترونية للصم وضعاف السمع ويشتمل على (161) معيارا مقسمة إلي (11) محورا؛ القسم الثاني المعايير الفنية اللازمة لإنتاج المقررات الإلكترونية للصم وضعاف السمع ويشتمل على (174) معيارا مقسمة إلي (8) محورا .

الكلمات المفتاحية: *الجودة، المقررات الإلكترونية، معايير، تقييم، ضعاف السمع، الصم، التعليم العالي.*

مقدمة :

إن التطوير في تعليم المعاقين سمعيا حقق تقدما ملحوظا في العدد والكم أكثر مما أتصل بالمحتوي والكيف، كما اقتصرت الجهود على أن يعالج التعليم بأسلوب الإصلاح وقد حان الوقت لأن نسلك أسلوب التغيير الجذري في النظرة إلي التعليم سياسة ومنهجا وتنظيما وأداء.

ولذلك فمن الواجب علينا التوسع في تعليم الصم بما يلائم العصر ويجارية وبما يحقق مشاركة أبناء مصر من الصم في بناء الحضارة على أساس من العلم والمعرفة والإلمام بمبادئ تكنولوجيا العصر مع تحسين الأوضاع الراهنة في التعليم وتجويدها وتدارك ما يوجد بها من قصور والتغلب على المشكلات التي تواجه المؤسسات التعليمية على مختلف مستوياتها(سامي سعيد، 1994).

ويشير جمال الخطيب (1998) أنه بالرغم من أن ذكاء الطلاب الصم ليس منخفضا إلا أن تحصيلهم الدراسي عموما منخفض بشكل ملحوظ عن تحصيل الطلاب العاديين في الصف الرابع أو الخامس الابتدائي.

وأشارت عديد من البحوث والدراسات إلي أهمية توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم وخاصة الكمبيوتر وبرمجياته التعليمية والمقررات الإلكترونية القائمة عليه في عملية تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وخاصة الصم ومن هذه الدراسات دراسة فوجيل Fogel (1990) التي هدفت إلي استخدام لغة الإشارة المعتمدة على الكمبيوتر في تعليم قواعد اللغة الإنجليزية للطلاب الصم التي تعتمد على التوجيه المرئي ؛ودراسة رمضان رفعت (1994) التي هدفت أيضا إلي الكشف عن فعالية استخدام الكمبيوتر في تدريس الرياضيات للتلاميذ الصم بالحلقة الأولي من التعليم الأساسي؛ ودراسة سكوت Scott (2005) والتي هدفت إلي التعرف على مدي تأثير ألعاب المغامرة والوسائط المتعددة المعتمدة على الكمبيوتر على اكتساب المفردات والتذكر بالنسبة للطلاب الصم؛ وهدفت دراسة محمد عفيفي (2004) إلي توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة المستندة على الكمبيوتر التي يمكن من خلالها تقديم تعليم تفاعلي على تنوع وتكامل المثيرات في بيئة التعلم للتلاميذ الصم؛ ودراسة أيمن فوزي (2006) التي هدفت إلي تصميم برمجية تعليمية متعددة الوسائط لمنهج الكمبيوتر للتلاميذ الصم لمعرفة مدي فاعليتها على الأداء المعرفي والمهاري ونوع العلاقة الأرتباطية بينهما.

من خلال الدراسات السابقة أوصت جميعها بضرورة استخدام وتوظيف الكمبيوتر وبرمجياته التعليمية متعددة الوسائط في مجال تعليم التلاميذ الصم.

وأوصي أيضا مؤتمر تكنولوجيا التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة إلي ضرورة توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم من كل الوسائل المتعلقة به وخاصة الكمبيوتر وبرمجياته التعليمية في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وفقا لخصائصهم وإمكاناتهم التربوية بما يلائم كل فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، والتركيز أيضا على دراسة المتغيرات الخاصة بكل وسيلة تعليمية مثل إعداد البرمجيات التعليمية من حيث متغيراتها بما يلائم الفئة المصممة لها فبرمجيات الكمبيوتر التعليمية المصممة للصم تعتمد في المقام الأول على لغة الإشارة سواء لغة الإشارة المكتوبة أو المصورة وفقا لطبيعة البرمجية.

ويشير أحمد اللقاني وأمير القرشي (1999) ؛ حسن زيتون (1999) أنه ينبغي الاهتمام باستخدام الوسائل البصرية التي تخاطب حاسة البصر لدي الصم، وذلك لأنها الحاسة التي يعتمدون عليها بالدرجة الأولي سواء في تعليمهم أو الاتصال بالآخرين

وافتقادهم إلي الذاكرة السمعية يضطرهم إلي التركيز على ذاكرتهم البصرية، فاستخدامهم للوسيلة التعليمية خاصة البصرية منها أثناء عملية التدريس لهم يساعدهم على تحقيق ما يلي:

1. توفير وقت وجهد المعلم الذي يبذله في عملية الشرح.
2. تساعد على فهم الأفكار والمفاهيم المجردة من خلال ترجمتها بشكل مرئي.
3. بقاء أثر التعليم لدي التلاميذ الصم أثناء عملية تعليمهم.
4. الحد من مشكلة الفروق الفردية التي تظهر بصورة واضحة بين التلاميذ الصم داخل الفصل الواحد.
5. زيادة الاهتمام والانتباه والدافعية للتلاميذ الصم.
6. تنويع مصادر التعليم وأساليب الرجع والتعزيز والعمل على إثراء التعليم.
7. توفير خبرات حقيقية أو بديلة، تساعد على نقل الواقع وتقريبه إلي أذهان التلاميذ الصم.

ومن خلال ما سبق يتضح أن نسبة ذوي الاحتياجات الخاصة تعتبر أحد الثروات البشرية والتي تعمل على زيادة الدخل القومي، والصم احد فئات ذوي الاحتياجات الخاصة التي لها خصائصها وطرق تعليمها بما يتوافق مع طبيعة احتياجاتهم التعليمية ،وتعتمد فئة الصم على حاسة البصر كحاسة أولي في عملية استقبالهم للمعلومات وتعاملهم مع أقرانهم الآخرين وذلك من خلال لغة الإشارة سواء لغة الإشارة المصورة (الفيديو) أو الأبجدية الإشارية من خلال قراءتها، لذلك تعتبر لغة الإشارة هي أهم طرق تعليم الصم.

ويري ستيورت (1995) Stewrt أن التعبير باستخدام لغة الإشارة يزيد من فهم الصم، حيث أكد على ضرورة تحويل المحتوي العلمي اللازم لتعليم الصم لغة الإشارة، لزيادة فهم وتفاعل الأصم مع المادة العلمية المقدمة له، وإن لغة الإشارة تعمل على نقل التعليمات للصم وزيادة قدراتهم اللغوية، وتوفير دورات تدريبية في طرق التدريس باستخدام لغة الإشارة لمعلمي الصم وذلك لأن لغة الإشارة هي الأكثر استخداما بين مجتمع الصم.

وتشير ماجدة عبيد (2000) أن لغة الإشارة لغة مستقلة لها فوائدها ونظامها ومن خلالها يمكن تركيب جمل كاملة ،وتعتبر لغة طبيعية أو اللغة الأولي بالنسبة للصم وأن الدرجة التي يتعلم بها الصم لغة الإشارة هي نفس الدرجة التي يتعلم بها العاديين لغتهم المسموعة.

ويؤكد سامي جميل (1994) أن لغة الإشارة لغة قومية تربط بين أفراد مجتمع الصم ومن خلال عما يجول في خواطرهم ،ويترجمون أحاسيسهم ومشاعرهم ،ويلبون احتياجاتهم.

ويري الباحث مما سبق أن لغة الإشارة هي اللغة الأولي التي يعتمد عليها مجتمع الصم في تواصلهم مع بعضهم البعض ومع العاديين أيضا وذلك لاعتماد الصم على حاسة البصر كحاسة أولي أيضا في طريقة تعلمهم وتعاملهم مع الآخرين ،ويؤكد الباحث أيضا أن لغة الإشارة مثلها مثل أي لغة أخري كاللغة العربية والإنجليزية والألمانية فهي تخص مجتمع بعينة ومن يريد التواصل مع الصم فعلية تعلم لغة الإشارة لكي يتواصل معهم .

ويشير عبدالمطلب القريطي (2005) أنه لكي يتم تحقيق المزيد من الفاعلية لتعليم التلاميذ الصم يتطلب التوسع في البرامج التعليمية القائمة على دمج الصم في المجري التعليمي العادي بدلا من عزلهم في مؤسسات داخلية أو مؤسسات خاصة طوال الوقت أو بفصول ملحقة بالمدارس العادية وذلك حتى تتاح لهم فرص الاحتكاك والتفاعل الطبيعي مع أقرانهم العاديين وتنمية مشاعر الألفة والفهم المتبادل وإقامة علاقات اجتماعية مثمرة فيما بينهم واكتساب السلوك التوافقي، وتزويد مدارس وفصول الصم بالوسائل والأجهزة الحديثة لمساعدتهم على تنمية مهارات الاتصال، وتوظيف الوسائل البصرية مع الصم لتقديم محتوي المنهج بما يجعل التعلم أكثر إثارة ومتعة وفاعلية واستغلال حاسة البصر الموجودة عند هؤلاء الأطفال لأقصي حد والإكثار من استخدام الخرائط والرسوم والصور والعينات والأفلام التعليمية والنماذج المختلفة مع الحفاظ على الإضاءة الجيدة للفصل الدراسي.

وبظهور العديد من المستحدثات التكنولوجية المستخدمة في مجال التربية الخاصة من خلال استخدامها كوسيلة تعليمية، ونجد أن هناك عددا من أشكال الكمبيوتر المصغرة والتي يمكن أن تستخدم في مجال التربية الخاصة لأغراض تعليمية حيث تساعد هذه المستحدثات على تحقيق الأهداف التعليمية المتوقعة منها، ويستجيب تلاميذ الفئات الخاصة بشكل إيجابي إلي البرمجيات التعليمية وفق نظام الكمبيوتر التعليمي.

وأشارت بحوث ودراسات كلا من ريتنج (2002) Retting ؛ ثوركيلدسين (1996) Thorkildesn أن استخدام تكنولوجيا التعليم ومستحدثاتها يمكن أن تحقق عدداً من الفوائد التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة في عملية التعلم منها استثارة دافعية الطلاب للتعلم ، وإثارة اهتمام الطلاب بتوفير تغذية راجعة فاعلة، تشجيع الطالب على الممارسات المناسبة ضمن المواقف التعليمية، إسهامها في استدعاء الخبرات السابقة، مساعدة المعلمين على التواصل الفعال مع الطلاب، ومساعدة الطلاب على تحقيق تعلم مثمر، تتيح لهم فرص التفاعل مع مجتمعاتهم والاندماج فيها، بالإضافة إلى تمكينهم من التواصل مع الآخرين ومنحهم الاستقلالية في المهارات الحياتية .

ويؤكد كل من هوفستر (1995) Hofstetter؛ إرنشاو (1995) Earnshaw؛ وولفجرام (1994) Wolfgram أن

استخدام الوسائل التعليمية المتعددة تعمل على زيادة فاعلية التعلم بدرجة كبيرة لأنها تجعل بيئة التعلم أكثر تشويقا وإثارة وتعمل أيضا الوسائل المتعددة على إثراء عملية التعلم وتجعله أكثر فاعلية نظرا لتعدد أشكال المادة العلمية من نص مكتوب ورسومات وصور وصوت.

لذلك يبرز دور الكمبيوتر كأداة تعليم راقية من حيث استخداماته العديدة فمنها استخدامه كأداة حديثة للتدريب وتعليم لغاته، أو كأداة حديثة للتعليم التقليدي الشائع لإثراء وتوفير الوقت اللازم لإحداث التعلم ،وكذلك استخدامه كأداة حديثة للألعاب التليفزيونية لممارسة وتعليم بعض المهارات الأدائية أو للتسلية والترفية (فتح الباب عبدالحليم، 1995).

ويؤكد كلا من مصطفي عثمان وأمينة عثمان (1994) إن من أهم العناصر التي تؤثر في إعداد برمجيات الكمبيوتر التعليمية اللغة سواء كانت اللفظية أو غير اللفظية، فاللغة اللفظية لا يعتمد عليها وحدها فقد تعجز في بعض الأحيان عن توصيل المعني أو الفكرة مما يؤكد أهمية استخدام وسيلة أخري تساعد في التعبير عن فكرة أو أحساس لذا يلزم وسائل أخري غير لفظية. ويري أيضا فتح الباب عبدالحليم وإبراهيم حفظ الله (1985) أن الصورة أحد هذه الوسائل غير اللفظية التي تقوم بدور أساسي في عملية التعلم كما أنها تختلف عن الكلمة المكتوبة والمسموعة، فهي رمز يحتوي على خطوط ومساحات تشبه الواقع في شكلها الظاهري مما يجعلها أسهل فهما من النص المكتوب.

ولذلك يؤكد الباحث على أهمية اللغة غير اللفظية للتلاميذ الصم وذلك لاعتماد الصم على حاسة البصر وضعف قدرتهم اللغوية بما تعوضهم اللغة غير اللفظية في سهولة تعليمهم وهذا ما تنادي به البرمجيات التعليمية المعتمدة على الكمبيوتر التي تخاطب جميع حواس المتعلم سواء العادي أو ذوي الاحتياجات الخاصة فالأصم مثلا عندما يتعلم ببرمجيات الكمبيوتر التعليمية أو المقررات الإلكترونية بإمكانه استخدام جميع حواسه عن طريق اللغة غير اللفظية الموجودة في البرمجية كالصور والفيديو والرسوم المتحركة دون حاسة السمع لفقدانه هذه الحاسة بما لا تعوقه أثناء عملية تعلمه.

وأثبتت أيضا عديد من البحوث والدراسات أهمية البرمجيات التعليمية متعددة الوسائط في العملية التعليمية بصفة عامة، حيث توصلت نتائج هذه الدراسات إلي فاعلية هذه البرمجيات وزيادة كفاءة العملية التعليمية من حيث مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وإثارة دافعيتهم لعملية التعلم وإكسابهم للمفاهيم العلمية ومن هذه الدراسات دراسة كلا من (ييروود Yearwood,1999 ؛جيهان السيد،2000؛ محمود عبدالكريم،2000؛ جمال محمود، 2005؛ نجوي عطاالله،2005) والتي أوصت جميعها بضرورة استخدام البرمجيات التعليمية متعددة الوسائط في العملية التعليمية بالنسبة للتلاميذ العاديين.

وأشارت العديد من البحوث والدراسات أيضا في مجال التربية الخاصة وعلي وجه الخصوص فئة الصم إلي أهمية استخدام الوسائل التعليمية وتوظيفها في تعليمهم كبرامج الفيديو والتليفزيون والوسائل الورقيه التي تعتمد على المثيرات البصرية وأيضا برمجيات الكمبيوتر التعليمية التي أثبتت أهميتها في تعليم التلاميذ العاديين وأيضا أثبتت فاعليتها في تعليم التلاميذ الصم ومن هذه الدراسات المتعلقة ببرامج الفيديو والمثيرات البصرية للصم دراسة كلا من (أحمد عبدالسلام،1993؛ سعاد شاهين،1996؛ انشراح عبدالعزيز،2003؛ زينب مختار،2004؛ سعيدة خليفة،2004؛ محمد عبدالمقصود،2004؛ أيمن الجوهري،2005) واستهدفت هذه الدراسات توظيف تكنولوجيا التعليم في مجال تعليم الصم في تدريس المقررات الدراسية وهذه الدراسات أوصت جميعها بفاعلية وسائل تكنولوجيا التعليم المستخدمة في كل دراسة في عملية تعليم الصم.

ومن الدراسات التي اهتمت بتوظيف برمجيات الكمبيوتر التعليمية متعددة الوسائط في عملية تعليم الصم دراسة كلا من (مراد حكيم وعمرو رفعت،1998؛ دافس Davis,1999؛ دوليبي Dowaliby&Lange,1999؛ سامي عبدالحميد، 2004؛ محمد عنان،2005؛ أيمن فوزي،2006) حيث استهدفت هذه الدراسات أثر استخدام برمجيات الكمبيوتر التعليمة متعددة الوسائط في مجال تعليم الصم وهذه البرمجيات أثبتت فاعليتها في تعليم الصم وذلك لأنها تعمل على مخاطبة أكثر من حاسة للمتعلم في وقت واحد بما يعوض الصم فقدهم لحاسة السمع.

وهناك العديد أيضا من الدراسات والبحوث التي اهتمت بدراسة أثر المتغيرات البنائية في برمجيات الكمبيوتر التعليمية متعددة الوسائط على بعض المتغيرات التابعة كالتحصيل الدراسي وزمن التعلم وغيرها من المتغيرات التابعة في العملية التعليمية بصفة عامة ومن هذه الدراسات دراسة إيمان صلاح (2001) التي هدفت إلي فاعلية بعض المتغيرات البنائية في إنتاج برمجيات الكمبيوتر التعليمية والمتغيرات هي كثافة الكلمات على الشاشة ومقاس أو مساحة الحروف على الشاشة وألوان الأرضية على الشاشة، حيث دلت نتائج البحث إلي أن الكتابة في برمجيات الكمبيوتر التعليمية تكون باللون الأسود على أرضية ذات اللون الأخضر أو الأصفر أو الكتابة باللون الأبيض على الأرضية ذات اللون الأسود واستخدام بنط 14،18 في الكتابة؛ كما هدفت دراسة مني جاد (2001) إلي التعرف على الأسلوب الأمثل لتقديم عرض المهارة الحركية بالرسوم المتحركة أم الصور المتحركة أم الرسوم المتحركة والصور المتحركة

معا والتعرف على سرعة العرض المثلي لتقديم المهارة الحركية في برمجيات الكمبيوتر التعليمية، ودلت نتائج البحث إلي أن أسلوب جمع الرسوم والصور المتحركة معا عند إنتاج برمجيات الكمبيوتر التعليمية أفضل ،واستخدام سرعة العرض الواقعية أفضل من العرض البطيء في برمجيات الكمبيوتر التعليمية؛ وهدفت دراسة خالد حسين (2004) إلي التوصل إلي الأسلوب الأمثل من أسلوبي تحكم المتعلم العامل والمحدود في برمجيات الكمبيوتر التعليمية بدلالة الأسلوب المعرفي على تحصيل الطلاب ،وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلي أن أسلوب تحكم المتعلم العامل أفضل من أسلوب تحكم المتعلم المحدود، وأسلوب تحكم المتعلم المستخدم في البرمجية لا يؤثر على زمن أداء الاختبار.

ويعتبر التعليم الإلكتروني طريق للتعلم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب، وشبكات، ووسائطه المتعددة من صوت، وصورة، ورسومات، وآليات بحث، ومكتبات الكترونية، وكذلك بوابات الانترنت سواء عن بُعد أو في المؤسسة التعليمية (مصطفي السياح، محمد حسن، 2007).

وعلي هذا الصدد يشير هشام المهدي (2006) إلى انتشار التعليم الشبكي في غالبية جامعات العالم المتقدم، حيث أصبح لزاما على المعلم الجامعي التعامل مع التعليم الإلكتروني بتقديم المقررات المنهجية التي يقوم بتدريسها سواء كانت أكاديمية أو تطبيقية للطلاب المستفيدين.

ويشير أحمد سالم (2004) أن تصميم المقررات الإلكترونية وتقديمها عبر الشبكة العالمية للمعلومات هي أحدث استخدامات الإنترنت في التعليم، فقد اعتمدت الكليات والجامعات التي تبنت منظومة التعليم الإلكتروني عن بعد عملية تصميم المقررات الإلكترونية وبثها عبر الشبكة العالمية للمعلومات حتى يسهل على الدارس متابعتها ودراسة محتواها دون الحضور إلي مكان الدراسة .

وهناك دراسات اهتمت بتوظيف المقررات الإلكترونية في عملية التعليم والتعلم منها دراسة حنان خليل (2008) والتي هدفت إلي تصميم ونشر مقرر إلكتروني في تكنولوجيا التعليم في ضوء معايير جودة التعليم الإلكتروني لتنمية الجوانب المعرفية والأدائية لدي طلاب كلية التربية، وتوصلت نتائج الدراسة إلي فاعلية استخدام المقررات الإلكترونية في تنمية الجوانب المعرفية والأدائية؛ دراسة حسن الباتع (2006) والتي هدفت إلي تصميم مقرر إلكتروني عبر الإنترنت من منظورين مختلفين البنائي والموضوعي وقياس فاعليته في تنمية التحصيل والتفكير الناقد والاتجاه نحو التعلم القائم الإنترنت، وتوصلت نتائج البحث إلي أهمية استخدام المقررات الإلكترونية سواء من المنظور البنائي أو الموضوعي بدلالة التحصيل والتفكير الناقد؛ ودراسة ريما الجرف (2006) التي هدفت إلي التعرف على مدي فاعلية استخدام التعليم الإلكتروني من المنزل كمقرر مساعد إلي جانب التعليم التقليدي المقدم في الفصل، حيث أثبتت الدراسة إلي تفوق المجموعة التي درست بإستخدام المقرر الإلكتروني من المنزل إلي جانب المقرر التقليدي على المجموعة التي درست بالطريقة التقليدية فقط؛ ودراسة مصطفي صالح (2003) والتي هدفت إلي تقديم بيئة تعلم تفاعلية عبر شبكة الإنترنت تصلح لتقديم المقررات التعليمية بشكل عام من خلال شبكة الإنترنت خاصة بمقررات مرحلة الدراسات العليا بقسم تكنولوجيا التعليم ،حيث توصلت نتائج الدراسة إلي أن المجموعة التي استخدمت النظام في الدراسة حققت تغيرا إيجابيا من المجموعة التي درست بالطريقة التقليدية؛ ودراسة صادق (2001) Sadik والتي هدفت إلي تقديم مقررات المرحلة الثانوية للطلاب المصريين عبر شبكة الإنترنت ،حيث استهدف النظام ربط المتعلمين بالمعلمين من خلال بيئة تفاعلية تعتمد بشكل كلي على شبكة الإنترنت.

بناء على ما سبق تتضح أن معظم الدراسات السابقة اهتمت فقط بقياس فاعلية برمجيات الكمبيوتر التعليمية بالنسبة للتلاميذ العاديين بصفة عامة وفئة الصم بصفة خاصة وأن هذه البرمجيات أثبتت فاعليتها سواء للعاديين أو للصم ،وأيضا توجد العديد من الدراسات والبحوث التي اهتمت بقياس فاعلية المتغيرات البنائية للبرمجيات التعليمية بالنسبة للعاديين فقط وندرة الدراسات التي اهتمت بقياس فاعلية المقررات الإلكترونية للصم وأيضا ندرة الدراسات التي اهتمت بقياس أثر المتغيرات البنائية في المقررات الإلكترونية وخاصة اللغة الإشارية الخاصة بالتلاميذ الصم.

الإحساس بالمشكلة:

بالرغم من أن إنتاج البرمجيات التعليمية والمقررات الإلكترونية أمر ضروري في تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني، فأن كثيرا من برمجيات الكمبيوتر التعليمية المتوفرة حاليا ينقصها مواصفات علمية كثيرة في تصميمها ،وقد يرجع ذلك أن بعض القائمين على إنتاجها لا تتوافر فيهم الصفات التربوية المؤهلة لتصميم مثل هذه البرمجيات.(إيمان صلاح 1998) وأيضا المقررات الإلكترونية ينقصها مواصفات علمية كثيرة في تصميمها ويرجع ذلك أن بعض القائمين على إنتاجها غير مؤهلين لإنتاج مثل هذه المقررات الإلكترونية وخاصة لذوي الاحتياجات الخاصة، وإذا لم يُحسن إعدادها وفق مواصفات معينة فقد تصبح مجرد عرض لصفحات الكتاب على الشاشة، مع فقدان عنصر التفاعلية (ابراهيم الفار، 2004).

وأيضا من خلال الدراسات والبحوث السابقة لموضوع البحث توصل الباحث إلي ما يلي:

- توجد عديد من الدراسات والبحوث التي اهتمت بدراسة فاعلية برمجيات الكمبيوتر التعليمية للتلاميذ العاديين وأيضا للتلاميذ الصم.
- ندرة الدراسات والبحوث التي تناولت معايير تصميم المقررات الإلكترونية بصفه عامة وفئة الصم بصفه خاصة.

مشكلة البحث :

وبناء على ذلك فأن مشكلة البحث تتلخص في :

- عدم الاهتمام بخصائص الصم وضعاف السمع عند تصميم البرمجيات التعليمية والمقررات الإلكترونية لهم.
- عدم استخدام لغة الإشارة الاستخدام المناسب عند تصميم البرمجيات التعليمية والمقررات الإلكترونية للصم وضعاف السمع.
- عدم وجود خصوصية للمواد التعليمية المنتجة للصم وضعاف السمع بل يقدم لهم نفس برامج التلاميذ العاديين.
- أهمية تطوير نظم التعليم للصم وضعاف السمع مساواة مع العاديين.

أسئلة البحث :

وعلي ضوء ذلك يمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي: ما معايير تقييم جودة المقررات الإلكترونية لضعاف السمع والصم لدمجهم بالتعليم العالي ؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلي تقديم قائمة بمعايير تصميم وتقييم المقررات الإلكترونية لضعاف السمع والصم لدمجهم بالتعليم العالي.

أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث إلي التوصل لقائمة معايير تصميم وتقييم المقررات الإلكترونية لضعاف السمع والصم بالتعليم العالي وذلك من أجل إتباع مصممي المقررات الإلكترونية لتلك القائمة عند تصميمهم للمقررات الإلكترونية لتلك الفئة.

فروض البحث:

يفترض البحث الحالي أنه بالإمكان تحديد معايير تقييم وتصميم المقررات الإلكترونية للصم وضعاف السمع وتطبيق هذه المعايير يؤدي إلي كفاءة تعليمهم بالمقررات الإلكترونية.

منهج البحث :

يعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي في مرحلة الدراسة والتحليل للوصول إلي قائمة المعايير الخاصة بتصميم المقررات الإلكترونية لضعاف السمع والصم.

أدوات البحث :

- استبانه لتحديد قائمة معايير جودة تصميم وتقييم المقررات الإلكترونية لضعاف السمع والصم.

مصطلحات البحث:

المقررات الإلكترونية :

تعرف **المقررات الإلكترونية** بأنها تلك المقررات التي يستخدم في تصميمها أنشطة ومواد تعلمية تعتمد على الكمبيوتر وهو محتوي غني بمكونات الوسائط المتعددة التفاعلية في صورة برمجيات معتمدة أو غير معتمدة على شبكة محلية أو شبكة الإنترنت (ريما الجرف، 2001).

الإعاقة السمعية:

يعرف هويمان وموريس (1981) Hoeman &Morres الإعاقة السمعية يشتمل على فئتين من الأفراد هما: الصم وضعاف السمع والاختلاف بينهما يكون فى طبيعة الإعاقة وفى نوع الخدمات التعليمية التى يجب تقديمها لكل منها.

الصم :

يعرف عبدالمطلب القريطي (2005) الأصم بأنه الفرد الذي لا يمكنه الانتفاع بحاسة السمع في أغراض الحياة العادية سواء من ولدا فاقد السمع تماما، أو بدرجة أعجزتهم عن الاعتماد على آذانهم في فهم الكلام وتعلم اللغة ،أم من أصيب بالصمم في الطفولة المبكرة قبل أن يكتسب الكلام واللغة أم من أصيبوا بفقدان السمع بعد تعلم الكلام واللغة مباشرة لدرجة أن آثار هذا التعلم قد تلاشت تماما،مما يترتب عليه في جميع الأحوال افتقاد المقدرة على الكلام وتعلم اللغة.

الإطار النظري للبحث

- **معايير جودة تقييم وتصميم المقررات الإلكترونية لضعاف السمع والصم في التعليم العالي:**

نظرا لأن المقررات الإلكترونية تعتبر أحد تطبيقات التعليم الإلكتروني، وحتي يتحقق في هذه المقررات الكفاءة أو الفعالية المتوقعة منها فلابد أن تصمم أو تختار وفق معايير محددة لذا فأن على مصممي تلك المقررات الاستناد على مجموعه من المعايير ومن أبرز هذه المعايير هي (معايير تخص خصائص المتعلمين المستهدفين، معايير تخص الأهداف التعليمية وصياغتها، معايير تخص اختيار المحتوي وتنظيمه وتسلسله، معايير تخص أنشطة التعلم والتدريبات، معايير تخص نوع التغذية الراجعة، معايير تخص تقويم التعليم، معايير تخص أدوار التعليم، معايير تخص أدوار المعلم، معايير تخص الوسائط المتعددة المستخدمة في التعلم، معايير تخص طرق عرض المحتوي، معايير تخص تصميم الشاشة

وطرق عرض النصوص والصور عليها، معايير تخص نظم الإبحار والتوجيه واستراتيجيات المقرر) (حسن زيتون، 2005، 77).

ويشير محمد الهادي (2005، 179) أن مجالات التوحيد القياسي أو التقنين من حيث معايير إمكانية النقل وإمكانية التشغيل المتبادل بنية أساسية متطلبة، قبل استخدام نظم التعليم الإلكتروني على الخط بفاعلية وبطريقة اقتصادية، وينبع التوحيد القياسي من التكنولوجيا وبيئة العمل أو الموقف التعليمي المحدد، كما يبني على المعايير والتوجيهات القائمة بالفعل .لذلك يصبح من الضروري تعريف المعايير القائمة حاليا والمستخدمة في نظم وتطبيقات تكنولوجيا التعليم المعتمدة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المتقدمة.

ويشير وليد الحلفاوي (2007، 296) إلي مجموعة من مرتكزات بناء معايير تصميم المتاحف الإلكترونية أستخلص الباحث منها بعض مرتكزات بناء معايير المقررات الإلكترونية للصم وهي :

- المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت ترتبط في تطويرها بمجموعة من المعايير المشتركة لكي تصبح كيان تعليمي فعال، فقد تصلح بعض معايير تصميم مواقع الإنترنت لتصميم المقررات الإلكترونية.
- نظرا لأن المقررات الإلكترونية تعتمد على الوسائط المتعددة، فيقوم الباحث بتناولها وتوظيفها في بناء معايير تصميم المقررات الإلكترونية للصم.
- الاستناد إلي معايير التصميم العالمية لمواد التعلم للاستفادة منها في بناء معايير تصميم المقررات الإلكترونية.
- يستمد المقرر الإلكتروني بعض خصائصه من المقررات التقليدية من حيث المعايير الخاصة بالأهداف واحتياجات المتعلمين.

وفيما يلي عرض لبعض قوائم معايير تصميم المقررات الإلكترونية وقوائم معايير تصميم مواقع الإنترنت التعليمية أو قوائم معايير تصميم البرمجيات التعليمية سواء المحلية أو العالمية التي يستفاد منها الباحث في استخلاص قائمة معايير تصميم المقررات الإلكترونية للصم كما يلي:

وتوجد بعض المعايير العالمية التي تفيد في بناء قائمة معايير تصميم المقررات الإلكترونية للصم ومن أهم المعايير التي قام بوضعها سواء الباحثين أو الهيئات مثل مايكي أبياتي وآخرون Mike Abbiatti & Others (2005) الذين قدموا قائمة بالمعايير يطلق عليها معايير الوصول أو الإتاحة أو المبادئ التوجيهية التقنية لتصميم المحتوي التعليمي الرقمي "التطوير، التقويم، الاختيار والتحصيل والاستخدام"، والتي تشير إلى الدرجة التي يمكن أن يدخل بها كل الأفراد الصمّ إلى المقرر الإلكتروني ويجدون بدائل عن العناصر الصوتية تتناسب مع خصائصهم وقدراتهم، وأيضا تم تقديم قائمة معايير تقويم المقررات الإلكترونية على الخط المباشر وتشتمل على خمسة أقسام من المعايير كل قسم يشتمل على عدة معايير رئيسية وكل معيار رئيسي يشتمل على عدة معايير فرعية.

كما توجد بعض المؤسسات والإتحادات العالمية إلي وضعت معايير الوصول أو الإتاحة المختلفة لتصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت ومن أهم هذه المؤسسات مؤسسة "إتحاد التعلم العالمي IMS Global Learning Consortium"، ومعايير "508 الأمريكية Section 508" ووضعت هذه المعايير على ضوء دراسة شامله عن إعاقات المواطنين الأمريكيين وتلزم تلك المعايير أي مؤسسة أمريكية على نشر أي محتوي تعليمي عبر الإنترنت أن تلتزم بتلك المعايير، وأيضا قام (إتحاد الويب العالمي "W3C World Wide Web Consortium) بوضع معايير الوصول أو الإتاحة للمقررات الإلكترونية في صورة مبادرة سميت باسم معايير (مبادرة إتاحة الويب Web Accessibility Initiative "WAI") وهذه المعايير تم صدورها في مارس عام 1999م وكان هو الإصدار الأول باسم Web Content Accessibility "Guidelines 1.0"، وتفيد معايير الإتاحة هذه في بناء قائمة المعايير الخاصة بتصميم المقررات الإلكترونية للصم من حيث إدراك المحتوي وعناصر التحكم ومكونات واجهة التفاعل.

وقامت حنان خليل (2008) بتقديم قائمة معايير جودة التعليم الإلكتروني لتصميم ونشر المقررات الإلكترونية، حيث استفاد الباحث من هذه القائمة في بناء قائمة معايير تصميم المقررات الإلكترونية للصم من خلال المحاور التالية وهي "المرجعية، معلومات عامة عن المقرر، تصميم المحتوي، الوسائط المتعددة، تصميم أدوات التصفح في المقرر والروابط، والموضوعية والاتساق، وإمكانية الوصول، والمساعدة والتوجيه، والتفاعلية والتحكم التعليمي، والدقة والأمان، والتكلفة ".

وقام محمد عنان (2005) بتقديم قائمة معايير تربوية وفنية لبرامج الكمبيوتر متعددة الوسائط للتلاميذ الصم تفيد البحث الحالي في بناء قائمة معايير تصميم المقررات الإلكترونية للصم.

وتعتبر قائمة معايير تصميم برامج الوسائط المتعددة التي قام بإعدادها محمد عنان تشتمل على كل معايير الخاصة بعملية التصميم سواء التربوية أو الفنية لبرامج الوسائط المتعددة للصم، فهذه القائمة تعتبر المرجع الرئيسي في بناء قائمة معايير تصميم المقررات الإلكترونية من حيث العناصر المشتركة بين هذه المقررات وبرامج الوسائط المتعددة فيما يخص التلاميذ الصم ولغة الإشارة.

وأيضا قدمت مروة زكي (2004) قائمة معايير تصميم مواقع الإنترنت التعليمية ويستفاد الباحث من هذه القائمة عند بناء قائمة معايير تصميم المقررات الإلكترونية للتلاميذ الصم نظرا لتشابه مواقع الإنترنت التعليمية مع المقررات الإلكترونية في بعض المعايير كالمعايير التربوية ومعايير الإبحار والتفاعلية والمصداقية والاستخدام والوسائط المتعددة. وتنقسم محاور هذه القائمة إلي قسمين وهما القسم الأول **المعايير التربوية** وتشتمل على "الهدف والفئة المستهدفة؛ مصداقية الموقع وتحتوي على: المؤلف/الراعي الرسمي للموقع، تداول الموقع، قائمة المصادر/المراجع؛ المحتوي ويشتمل على: مكونات المحتوي، عرض المحتوي، التفاعلية؛ الأنشطة التعليمية؛ التقويم؛ المعايير العامة"؛ والقسم الثاني **المعايير الفنية** وتشتمل على "الإبحار/الوصلات؛ سهولة الاستخدام؛ التكلفة؛ الوسائط المتعددة وتحتوي على:النص، الصوت، الرسومات الخطية، الصور الثابتة والمتحركة، الفيديو".

واستفاد الباحث من هذه القائمة في بناء قائمة المعايير الخاصة بهذا البحث في استخلاص بعض المعايير التربوية الخاصة بتصميم المقررات الإلكترونية كمعايير الهدف والفئة المستهدفة ومصداقية المقرر ومكونات المحتوي والتفاعلية والأنشطة التعليمية والتقويم، وأيضا المعايير الفنية من حيث التصميم والإبحار وسهولة الاستخدام والتكلفة والوسائط المتعددة .

ويشير أحمد طلبه إلي مجموعة من معايير جودة المقرر الإلكتروني وتشتمل هذه المعايير على محاور_أولا : مكونات المقرر الإلكتروني ويضم (تصميم المقرر، محتوي المقرر، طرق التدريس والأنشطة، المجتمع التعليمي، تقييم أداء الطلاب، دمج التكنولوجيا، فاعلية المقرر)؛ ثانيا: الدعم الأكاديمي ويضم (الدعم الفني، خدمات للطلاب والوالدين، التقارير الإدارية، تنمية القدرات المهنية)، ثالثا: الجوانب المالية ويضم (الجانب الاقتصادي، خلفية الجامعة، الملكية الفكرية، التسويق) وتعتبر هذه المعايير من المعايير الهامة التي يستخلص منها الباحث قائمة معايير تصميم المقررات الإلكترونية للصم من حيث تصميم المقرر ومحتوي المقرر وطرق التدريس والأنشطة و تقويم الطلاب والدعم الفني وحقوق الملكية.

من خلال العرض السابق للمعايير سواء لتصميم المقررات الإلكترونية أو مواقع الإنترنت أو برامج الوسائط المتعددة للصم سيقوم الباحث بإعداد قائمة معايير جودة تقييم وتصميم المقررات الإلكترونية لضعاف السمع والصم بالتعليم العالي .

- **بناء قائمة معايير تصميم المقررات الإلكترونية لضعاف السمع والصم:**

لاشك عند تصميم وبناء المقررات الإلكترونية سواء للعاديين أو للصم أنه يجب الاستناد إلي مجموعة من المعايير تكون ضابطة وحاكمة. لذلك هدف الباحث إلى بناء قائمة معايير لتصميم المقررات الإلكترونية للتلاميذ الصم، ولذلك قام الباحث بإعداد قائمة للتوصل إلى هذه المعايير والتي تعد عنصر أساسي في تصميم المقررات الإلكترونية للصم، وقد تم بناء هذه القائمة من خلال المراحل التالية:

- **الهدف العام من بناء قائمة المعايير:**

تهدف قائمة معايير تصميم المقرات الإلكترونية إلي:

- تحديد الأسس والمعايير اللازمة لتوظيف لغة الإشارة للتلاميذ الصم سواء الأبجدية الإشارية أو الفيديو الإشاري عند تصميم المقررات الإلكترونية للصم.
- توجيه أنظار القائمين على تصميم المقررات الإلكترونية بصفة عامة وللصم بصفة خاصة على الاستناد لهذه القائمة .

- **الشروط والمتطلبات الواجب توافرها في المعايير:**

أستخلص الباحث بعضا من الشروط والمتطلبات التي يجب أن تكون متوفرة عند إعداد المعايير الخاصة بتصميم المقررات الإلكترونية للصم وهي:

- أن تراعي المعايير المقترحة الأسس والمبادئ التربوية والنفسية الصم.
- أن تكون المعايير حديثة ودقيقة وشاملة ومبنية على أسس علمية سليمة.
- أن تراعي المعايير المقترحة خصائص الصم واحتياجاتهم التربوية.
- أن تراعي المعايير خصائص المقررات الإلكترونية وإمكاناتها التربوية.
- مراعاة طبيعة البيئة العربية وواقع تعليم التلاميذ الصم في مصر عند صياغة معايير تصميم المقررات الإلكترونية للصم.
- مراعاة الأسس والمبادئ التكنولوجية والفنية، عند صياغة معايير تصميم المقررات الإلكترونية للصم.
- صياغة المعايير بأسلوب لا يحتمل اللبس فى المعنى.
- ألا يشتمل المعيار على أكثر من فكرة واحدة.

ولذلك يجب مراعاة الشروط السابقة عند بناء قائمة المعايير الخاصة بالبحث الحالي.

- **مصادر اشتقاق قائمة معايير تصميم المقررات الإلكترونية للتلاميذ الصم:**

تتعدد مصادر اشتقاق المعايير الخاصة بتصميم المقررات الإلكترونية للصم، كالإطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي اهتمت بإعداد قوائم معايير للوسائل التعليمية والبرامج متعددة الوسائط سواء للعاديين أو للصم وتصميم مواقع الإنترنت التعليمية وتصميم المقررات الإلكترونية.

وأيضا تم الاستفادة من طبيعة المقررات الإلكترونية والوسائط المتعددة كأحد مصادر اشتقاق قائمة المعايير الخاصة بالبحث الحالي كما تم سرد ماهية المقررات الإلكترونية في الفصل الثاني حيث تم استخلاص بعض المعايير كإتاحة فرص التفاعل والتكامل بين عناصر المقرر والتقويم والتغذية المرتدة وطرق عرض المادة التعليمية ومراعاة الأسس الخاصة بعناصر المقرر.

وأيضا تم الاستفادة من الصم من حيث خصائصهم الجسمية والعقلية والنفسية والانفعالية وأساليب التواصل معهم ويعتبر هذا المحور أساس اشتقاق المعايير الخاصة بالصم من حيث لغة الإشارة وأساليب الرجع والتعزيز والتفاعل والمحتوي.

▪ **إعداد قائمة معايير تصميم المقررات الإلكترونية للتلاميذ الصم:**

من خلال مصادر الاشتقاق السابقة لمعايير تصميم المقررات الإلكترونية للصم، كانت الصورة المبدئية لقائمة المعايير عبارة عن (345) معيارا مقسمة إلي (19) محورا وهذه المحاور مقسمة إلي قسمين وهما:

1. القسم الأول المعايير التربوية اللازمة لإنتاج المقررات الإلكترونية للصم: ويشتمل على (165) معيارا مقسمة إلي (11) محورا .
2. القسم الثاني المعايير الفنية اللازمة لإنتاج المقررات الإلكترونية للصم: ويشتمل على (180) معيارا مقسمة إلي (8) محورا .

تم إعداد الصورة المبدئية لقائمة معايير تصميم المقررات الإلكترونية للصم في ضوء استبيان للتعرف على أهمية كل بند من خلال ثلاث استجابات وهي (موافق جدا–موافق– غير موافق) مع وضع مساحة خالية في نهاية الاستبيان لتعديل صياغة بند أو اقتراح بند جديد .

▪ **ضبط قائمة معايير تصميم المقررات الإلكترونية للتلاميذ الصم:**

بعد الانتهاء من إعداد قائمة المعايير المبدئية قام الباحث بضبط قائمة المعايير بالقيام بعرضها على المشرفين ومجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق التدريس للصم وعلم النفس حيث بلغ عددهم (11) محكماً وكان الهدف من عرض القائمة على الخبراء والمحكمين للتأكد من مدي صلاحية وشمول القائمة التي يجب أن تتوفر لإنتاج وتصميم المقررات الإلكترونية الصم وذلك من خلال إبداء آرائهم في البنود الآتية:

- مدي ارتباط بنود المعيار بما يقيسه.
- الدقة العلمية واللغوية.
- شمولية قائمة المعايير لما ينبغي أن تشتمل عليه من جوانب.
- التعديل المقترح لقائمة المعايير.

ثم قام الباحث بجمع قوائم المعايير من الخبراء والمحكمين مع حرص الباحث على مقابلة السادة المحكمين وذلك لمناقشة آرائهم والتعديلات التي أبداها المحكمين وإجراء التعديلات المقترحة على ضوء أرائهم وذلك من خلال وضع تقدير رقمي لدرجة أهمية كل معيار بحيث أعطي "موافق جدا ثلاث درجات"، "موافق درجتان"، و"غير موافق درجة واحدة" ومن حيث أتفاق المحكمين بنسبة 80٪ أو أكثر على كل بند من بنود قائمة المعايير لكل من التقدير موافق جدا وموافق وأقل من 80٪ يتم حذفها وأيضا بالنسبة للتقدير غير موافق لو كان أتفاق المحكمين بنسبة 80٪ أو أكثر يتم حذفها وأقل من 80٪ لا يتم حذفها، وفيما يلي بعض التعديلات التي قام بها الخبراء والمحكمين وهي:

- أتفق الخبراء والمحكمين على حذف بعض بنود قائمة المعايير.
- أتفق الخبراء والمحكمين على وجود تكراراً لبعض المعايير من حيث المعني.
- أتفق أيضا الخبراء والمحكمين على تعديل صياغة بعض بنود قائمة المعايير لتكون أكثر وضوحا.

▪ **إعداد الصورة النهائية لقائمة المعايير:**

بعد إجراء التعديلات اللازمة على قائمة المعايير المبدئية الخاصة بتصميم المقررات الإلكترونية للصم تم التوصل إلي الصورة النهائية لقائمة المعايير الخاصة بتصميم المقررات الإلكترونية للصم وهي عبارة عن (335) معيارا مقسمة إلي (19) محورا وهذه المحاور مقسمة إلي قسمين وهما:

1. القسم الأول المعايير التربوية اللازمة لإنتاج المقررات الإلكترونية للصم: ويشتمل على (161) معيارا مقسمة إلي (11) محورا .
2. القسم الثاني المعايير الفنية اللازمة لإنتاج المقررات الإلكترونية للصم: ويشتمل على (174) معيارا مقسمة إلي (8) محورا . والقائمة كما يلي:

الصورة النهائية لقائمة معايير تقييم وتصميم جودة المقررات الإلكترونية للتلاميذ الصم

القسم الأول : المعايير التربوية:

أولا: موضوع التعلم

1. أن يحدد عنوان لكل موضوع تعلم.
2. أن يحدد عناوين فرعية لموضوعات التعلم الفرعية.
3. أن يعرض موضوع التعلم بطريقة شيقة.
4. أن يرتبط الموضوع بالأهداف الإجرائية .

ثانيا: الأهداف التعليمية

1. أن يحدد الهدف العام من المقرر الإلكتروني.
2. أن توضع الأهداف التعليمية في بداية كل موضوع .

3. أن تتكامل الأهداف التعليمية مع المحتوي العلمي.
4. أن يصاغ الهدف بحيث يصف سلوك الأصم وليس سلوك المقرر الإلكتروني.
5. أن يصاغ الهدف صياغة سلوكية سليمة واضحة.
6. أن يصاغ الهدف بطريقة واضحة بسيطة يفهمها الأصم.
7. أن يصاغ الهدف بحيث يتدرج من المستويات الدنيا إلي المستويات العليا.
8. أن يحدد المجال الذي يتناوله الهدف سواء كان (معرفيا – مهاريا–وجدانيا).
9. أن تصاغ الأهداف بحيث لا تتعارض مع بعضها البعض .
10. أن يتوافر التكامل والتناسق بين الأهداف بعضها البعض وبين الموقف التعليمي .
11. أن تراعي الأهداف الفروق الفردية بين الصم.
12. أن يشتمل الهدف على الحد الأدنى لأداء التعلم المطلوب من المتعلم
13. أن يتضمن الهدف نتائج التعلم وليس أنشطة التعلم .
14. أن يتفق الهدف مع الفلسفة العامة للمنهج.
15. أن يصاغ الهدف بحيث يكون قابل للقياس والملاحظة والتحقيق.
16. أن يشتمل المقرر الإلكتروني على خريطة الأهداف والمهام التعليمية.
17. أن ترتبط الأهداف بمقرر دراسي محدد لفئة محددة ، بمرحلة دراسية محددة.
18. أن ترتبط الأهداف بدرجة الإعاقة الخاصة ب الأصم.
19. أن يتناسب مستوي الأهداف مع قدرات الصم.
20. أن يشتمل الهدف على ناتج واحد من نواتج التعلم الأصم.
21. أن تصاغ الأهداف بصورة توضح أهميتها الأصم وارتباطها بحياته.
22. أن ترتبط الأهداف بالتقويم.

ثالثا: أهداف استخدام المقرر الإلكتروني

1. أن يهدف المقرر الإلكتروني إلي تحقيق الأهداف التعليمية المحددة بكفاءة وفاعلية .
2. أن يساعد المقرر الإلكتروني الأصم على اكتساب المفاهيم المتضمنة في الموضوع الدراسي.
3. أن يساعد المقرر الإلكتروني على اشتراك الأصم بفاعلية في العملية التعليمية ويثير دافعيته للتعلم.
4. أن يحدد المقرر الإلكتروني المتطلبات السابقة للتعلم الجديد وأن يكون سهل الاستخدام.
5. أن يدرك الأصم أهمية ما يتعلمه في حياته.
6. أن يوفر المقرر الإلكتروني ما يحتاجه الأصم من معلومات وخبرات وأنشطة تعليمية ،ووسائل متعددة غير متوفرة لدية و يسهل الوصول إليها.
7. أن يرتبط المقرر الإلكتروني بطبيعة المواقف الحياتية الأصم.
8. أن ينمي المقرر الإلكتروني لدي الأصم اتجاهات إيجابية نحو التعلم من خلال المقررات الإلكترونية .
9. أن ينمي المقرر الإلكتروني لدي الأصم مهارات التفكير العلمي وحل المشكلات.
10. أن ينمي المقرر الإلكتروني لدي الأصم مهارات التعلم الذاتي والمستمر.
11. أن ينمي المقرر الإلكتروني لدي الأصم مهارات التقويم الذاتي.

رابعا: خصائص الصم

1. أن يحدد المقرر الإلكتروني حاجات وميول الصم المستهدفين.
2. أن يُعد المقرر الإلكتروني بأسلوب التعلم الفردي والذاتي مع التوجيه البسيط من المعلم.
3. أن يراعي المقرر الإلكتروني احتياجات الصم .
4. أن يراعي المقرر الإلكتروني الفروق الفردية بين الصم.
5. أن يراعي المقرر الإلكتروني سمات الأصم المعرفية .
6. أن يراعي المقرر الإلكتروني الناحية الثقافية والاجتماعية والدينية .
7. أن يراعي المقرر الإلكتروني طبيعة إعاقة الأصم.
8. أن يتدرج المقرر الإلكتروني في طريقة عرضة من السهل إلي الصعب.

خامسا: المحتوي التعليمي

1. أن يرتبط المحتوي بالأهداف التعليمية .
2. أن يركز محتوي المقرر الإلكتروني على المفاهيم العلمية للتلاميذ الصم.
3. أن يتفق المحتوي مع الفسلفة التربوية المتبعة في التعليم المهني للتلاميذ الصم.
4. أن يناسب المحتوي الخصائص النمائية للتلاميذ الصم.
5. أن يراعي المحتوي الفروق الفردية بين الصم.
6. أن يبني المحتوي باستخدام أسلوب التعلم الذاتي .
7. أن يخلو المحتوي من الأخطاء اللغوية والنحوية .
8. أن يتصف المحتوي بالصدق.
9. أن يتصف المحتوي بالحداثة.
10. أن يجذب المحتوي انتباه الأصم.
11. أن تكون موضوعات المحتوي متماسكة.
12. أن يكون المحتوي سهل الاستيعاب لدي الصم .
13. أن يكون المحتوي خال من العبارات الغامضة غير المفهومة.
14. أن يغطي المحتوي كل الأفكار والمفاهيم المتضمنة في الموضوع .
15. أن يتفق المحتوي مع القيم الدينية والاجتماعية والثقافية للمجتمع.

16. أن يراعي المحتوي التكامل بين الخبرات السابقة والحالية واللاحقة الأصم.
17. أن يراعي المحتوي طبيعة النمو العقلي والنفسي والاجتماعي واللغوي والجسمي لدي الصم.
18. أن يعكس المحتوي خبرات من حياة المتعلم ويوظفها في تصميم الأنشطة والتمارين والأمثلة .
19. أن ينمي المحتوي القيم والسلوكيات السليمة الأصم.
20. أن يعرض المحتوي المادة المتعلمة بصورة تفريعية في صورة خطوات صغيرة .
21. أن يراعي المحتوي التوظيف التربوي الأمثل لكل ما يخاطب حاسة البصر لدي الأصم.
22. أن يشتمل المحتوي على مصادر متنوعة للموضوع الدراسي المستهدف.
23. أن يشتمل المحتوي على مهام تعليمية صادقة وأمثلة وتطبيقات متنوعة وكافية ومناسبة الأصم.
24. أن يشتمل المحتوي على ملخصات توضح الفكرة العامة لبعض الفقرات أو الموضوع ككل .
25. أن ينظم المحتوي بطريقة منظومية تتفق مع عملية تخزين المعلومات داخل ذاكرة الأصم .
26. أن ينظم المحتوي بطريقة منطقية وأن يتمركز حول الأصم.
27. أن ينظم المحتوي بحيث تتدرج المعلومات المقدمة للتلاميذ الصم من المعلوم إلي المجهول ومن البسيط إلي المركب ومن المحسوس إلي المجرد ومن المباشر إلي غير المباشر ومن المألوف إلي غير المألوف.
28. أن يربط المحتوي التعلم الجديد بما سبق الأصم دراسته.
29. أن يربط المحتوي بين المفاهيم والمبادئ ويركز على السياق والمعني وليس على الحقائق المنفصلة.
30. أن يقدم المحتوي الخبرات البديلة القريبة من حيث الزمان والمكان.
31. أن يكتب نص المحتوي بلغة ودية وبسيطة تناسب الأصم وتخاطبه.
32. أن يصاغ المحتوي بحيث يخلو من صيغة المبني للمجهول أو النفي أو المصطلحات المهجورة والاختصارات والمترادفات وأن تستخدم الكلمات الموجبة وليست السلبية .
33. أن يصاغ المحتوي بأبسط الكلمات والتي ليس لها أكثر من معني.
34. أن يصاغ المحتوي باستخدام جمل قصيرة.
35. أن يصاغ المحتوي بطريقة تعمل على بث المفاهيم والسلوكيات.
36. أن يربط المحتوي بين المفاهيم والمبادئ ويركز على السياق والمعني وليس على الحقائق المنفصلة.
37. أن يكون المحتوي مرتبط بالحياة التي يعيشها الأصم.
38. أن يعمل المحتوي على تنمية التفكير.
39. أن تستخدم المفاهيم والمصطلحات بشكل موحد داخل المحتوي طوال المقرر الالكتروني.
40. أن يتضمن المحتوي قيم تربوية الأصم.
41. أن يتضمن المحتوي مثيرات بصرية نابعة من بيئة الأصم.
42. أن يشجع المحتوي الأصم على التعلم الذاتي والمستمر.
43. أن يتصف المحتوي بالكفاءة في تحقيق الأهداف .

سادسا: أساليب عرض المحتوي

1. أن يتبنى المقرر الإلكتروني نظريات تربوية مناسبة في عرض المحتوي.
2. أن يبدأ عرض المقرر الإلكتروني بتقديم مناسب للموضوع.
3. أن يركز في عرض المحتوي على بناء المعلومات في مواقف تعكس الواقع من خلال التدريب والممارسة.
4. أن يقسم المحتوي العلمي إلي عناوين رئيسية وعناوين فرعية .
5. أن تكون العناوين الرئيسية مختصرة ومعبرة.
6. أن تقدم المفاهيم بصورة حسية مبسطة سهلة .
7. أن يعرض المحتوي بطريقة تثير تفكير الأصم.
8. أن يراعي المقرر الإلكتروني تسلسل عرض المحتوي ومنطقيته من خلال التسهيل والتركيز على الجوهر.
9. أن يراعي المقرر الالكتروني عرض المحتوي بطريقة مترابطة ومتماسكة للعناصر وتحافظ على وحدة المضمون.
10. أن يعرض المحتوي بطريقة تثير تفكير الأصم.
11. أن يعرض المحتوي بطريقة تساعد على انتقال أثر التعلم في مواقف أخري.
12. أن يصاحب المقرر الإلكتروني دليل استخدام إذا دعت الحاجة لذلك .
13. أن يتوافر في أسلوب عرض المحتوي الجوانب الجمالية بصورة معتدلة بحيث لا تشتت انتباه الأصم.
14. أن تستخدم علامات الوقف والترقيم في الكتابة بشكل صحيح.
15. أن يعرض المحتوي بشكل متناسق مع الأهداف والأنشطة التعليمية للحفاظ على وحدة الموضوع.
16. أن يتوفر في أسلوب العرض عنصر التسلية في البرنامج والبعد عن الملل والرتابة في العرض.

سابعا: الأنشطة التعليمية

1. أن يراعي المقرر الالكتروني استخدام الأنشطة التعليمية التي ترتبط بالأهداف.
2. أن تناسب الأنشطة التعليمية الفروق الفردية بين الصم وسماتهم العقلية وخبراتهم السابقة.

3. أن تتمركز الأنشطة التعليمية في المقرر الإلكتروني حول الأصم بحيث يكون له دورا إيجابيا.
4. أن تتنوع الأنشطة التعليمية في المقرر الإلكتروني بحيث تشتمل على أنشطة علاجية وأنشطة إثرائية لتناسب الصم.
5. أن يسمح المقرر الإلكتروني بتعدد الاختيارات المرحلية والنهائية.
6. أن تعمل الأنشطة التعليمية على استثارة دافعية الأصم.
7. أن تشعر الأنشطة التعليمية الأصم بقدرته على الإنجاز الناجح.
8. أن تكون الأنشطة التعليمية هادفة ومتنوعة تتلاءم مع قدرات واستعدادات وميول الصم.
9. أن تعمل الأنشطة التعليمية على تنمية مهارات الاتصال المختلفة للتلاميذ الصم.
10. أن تتدرج الأنشطة التعليمية من البسيط إلي المركب.
11. أن تعمل الأنشطة التعليمية على الربط بين النظرية والتطبيق.
12. أن تتيح الأنشطة التعليمية للتلاميذ الصم القدرة على تكوين المفهوم وممارسته بدلا من اعتماده على استظهار المفاهيم إشاريا.
13. أن تحقق الأنشطة التعليمية الربط بين المفاهيم والتعميمات المختلفة في الموضوع الواحد.
14. أن تكون الأنشطة التعليمية نابعة من حياة الصم.
15. أن تزود الأنشطة التعليمية الصم بخبرات حسية تتناول خصائص الأشياء والعمليات والنتائج.

ثامنا:التغذية الراجعة والتعزيز

1. أن تكون التغذية الراجعة مناسبة الأصم.
2. أن يتوقف نوع التغذية الراجعة ومستواها على طبيعة استجابة المتعلم.
3. أن تقدم التغذية الراجعة فوريا.
4. أن تتنوع أساليب تقديم التغذية الراجعة.
5. أن تكون التغذية الراجعة صادقة وتمثل استجابة المتعلم
6. أن يعطي المقرر الالكتروني الفرصة للمعلم لمناقشة الأصم وتزويده بالتغذية الراجعة.
7. أن يتجنب المقرر الإلكتروني السخرية من الأصم عند الخطأ.
8. أن يستخدم المقرر الإلكتروني الرسوم الكاريكاتورية في التغذية الراجعة.
9. أن يقدم المقرر الإلكتروني التغذية الراجعة الكاملة بعد فشل الأصم في المحاولة الثانية.
10. أن تكون التغذية الراجعة الموجبة أكثر من السالبة.
11. أن يقدم المقرر الإلكتروني تعزيزا للإستجابات الصحيحة للمتعلم.
12. أن يكون التعزيز فوريا ومثيرا وغير نمطي.
13. أن يعزز المقرر الإلكتروني الاستجابات الصحيحة أو الخاطئة على السواء الأصم كلا بما يناسبه.

تاسعا: التقويم

1. أن يرتبط التقويم ارتباطا وثيقا بالأهداف التعليمية .
2. أن يغطي التقويم كل أجزاء المحتوي.
3. أن يستخدم المقرر الإلكتروني أساليب تقويم مناسبة للتلاميذ الصم تعتمد على لغة الإشارة.
4. أن يكتب نص التقويم بالأبجدية الإشارية.
5. أن يستخدم المقرر الإلكتروني أساليب تقويم غير تقليدية تعتمد على المثيرات البصرية لتلافي القصور في مهارات القراءة والكتابة لدي الصم.
6. أن يشتمل المقرر الإلكتروني على اختبار قبلي يحدد مستوي بدء الأصم في المقرر الدراسي.
7. أن يشتمل المقرر الإلكتروني على اختبارات بنائية للتأكد من استيعاب الأصم الجزء الذي قام بدراسته.
8. أن يشتمل المقرر الإلكتروني على اختبارات بعدية.
9. أن تصاغ بنود الاختبارات بطريقة واضحة بسيطة تتلاءم مع مستوي النمو اللغوي الأصم.
10. أن يراعي مستوي تدرج أسئلة الاختبارات من السهولة إلي الصعوبة.
11. أن يتجنب المقرر الإلكتروني أسئلة المقال أو الشرح والتفسير.
12. أن يكون عدد البدائل في أسئلة الاختيار من متعدد أربعة بدائل.
13. أن يكون الاختيار عن طريق النقر بالفأرة على أحد العناصر لأسئلة الاختيار من متعدد.
14. أن يكون الاختبار عن طريق النقر بالفأرة على علامة صواب أو خطأ في أسئلة الصواب والخطأ.
15. أن تكون أسئلة الاختبار موضوعية بحيث تتنوع بين أسئلة الصواب والخطأ، والاختيار من متعدد والترتيب.
16. أن يكون هناك إجابة واحدة صحيحة في الاختيارات.
17. أن تكون الأسئلة محكية المرجع أي توجه بالأهداف.
18. أن تكون الأسئلة متنوعة وشاملة للمحتوي.
19. أن يكون التقويم شاملا يتناول جميع جوانب شخصية الأصم.

عاشرا: المصداقية أو المرجعية

1. أن يحدد اسم الهيئة أو المؤسسة التعليمية المقدمة للمقرر الإلكتروني.
2. أن يحدد اسم الناشر أو المؤلف ومؤهلاته وعنوانه وبريده الإلكتروني وتليفونه.
3. أن يذكر اسم المراجع أو المصادر التي استخدمت في بناء محتوي المقرر.
4. أن يراعي حقوق الطبع والنشر والملكية الفكرية.
5. أن يشير المقرر الإلكتروني إلي مواعيد تحديثه الدورية.
6. أن يشير المقرر الإلكتروني لوصلات أخري في الموضوع الدراسي.

حادي عشر :الموضوعية

1. أن يراعي المقرر الإلكتروني عدم وجود تعصب ديني أو جنسي أو عرقي.
2. أن يخلو المقرر الإلكتروني من الإعلانات الخارجية الغير خاصة به.
3. أن يراعي المقرر الإلكتروني عدم إدراج صور ورموز وشعارات تظهر الانتماءات.
4. أن يعرض المحتوي بشكل موضوعي.

القسم الثاني المعايير الفنية:-

أولا: التصميم

1. أن يراعي المقرر الإلكتروني أن تكون الوصلات الأساسية في الهامش العلوي أو السفلي في صفحة المقرر الإلكتروني.
2. أن يتركز محتوي المقرر الالكتروني في منتصف الصفحة مراعيا التوازن
3. أن توضع العناوين الرئيسية في أعلي الصفحة أو في الجانب الأيمن للصفحة.
4. أن يتجنب المقرر الالكتروني استخدام الأطر قدر الإمكان في تصميم صفحاته.
5. أن يتجنب المقرر الإلكتروني ازدحام صفحاته بالمحتوي .
6. أن يميز المقرر الإلكتروني بين العناوين الرئيسية والعناوين الفرعية في صفحاته.
7. أن يراعي المقرر الإلكتروني ترك مسافات منتظمة بين وصلاته إذا كانت متراصة.
8. أن يراعي المقرر الإلكتروني ثبات التصميم والتنسيق في جميع صفحاته.
9. أن يتجنب المقرر الإلكتروني أسلوب الانسياب المستمر أي القوائم المنسدلة من أعلي إلي أسفل.
10. أن يتجنب المقرر الإلكتروني زيادة ألوانه عن 4 ألوان.
11. أن يتجنب المقرر الإلكتروني بقدر الإمكان الخلفيات ذات النسق الشبكي والرسومات.
12. أن يراعي المقرر الإلكتروني استخدام الخلفيات ذات الألوان الباردة.
13. أن يتجنب المقرر الإلكتروني تجاور الألوان الساخنة معا.
14. أن يراعى ألا تؤثر الإعلانات على رؤية المحتوي.
15. أن يراعي وضع الإعلانات بعرض صفحة المقرر الإلكتروني.
16. أن يختار الألوان على أساس الهدف من استخدامها.
17. أن يراعي توظيف الألوان داخل المقرر الإلكتروني (الماء: أزرق، الدم: أحمر، الرمل: أصفر....).
18. أن تستخدم الألوان في التمييز بين العناصر المختلفة والعناوين.
19. أن يتجنب المقرر الألوان التي تسبب الزيغ الكري.

ثانيا: الإبحار وأدوات التصفح

1. أن يستخدم أسلوب بسيط وسهل للتنقل بين عناصر محتوي المقرر الإلكتروني.
2. أن تستخدم الخرائط التخيلية البسيطة لعرض محتويات المقرر الإلكتروني.
3. أن يراعي التوازن بين كلا من الوصلات الداخلية والوصلات الخارجية في المقرر الإلكتروني
4. أن يراعي المقرر الإلكتروني التنظيم المنطقي في شكل متفرع أو أدلة.
5. أن يراعي المقرر الإلكتروني ملاءمة شكل الوصلات مع الهدف منه.
6. أن يراعي المقرر الإلكتروني ملاءمة عناوين وصلاته لما تحتويه من معلومات.
7. أن يتصف موضع أدوات التصفح داخل المقرر الإلكتروني بثبات المكان على الصفحة.
8. أن يحتوي المقرر الإلكتروني على زر العودة إلي الصفحة الرئيسية.
9. أن يستخدم المقرر الإلكتروني أدوات تصفح رسومية مثل الأيقونات.
10. أن يراعي بساطة أدوات تصفح المقرر الإلكتروني وملاءمتها لخصائص المتعلمين.
11. أن يتم تجميع أدوات التصفح أسفل الصفحة ووضع كل أزرار التصفح عليه.
12. أن يتيح المقرر الإلكتروني الأصم التجول في جميع أجزاء المقرر الإلكتروني.
13. أن يقلل من أي ارتباطات نصية في مقطع نصي واحد لضمان عدم التشتت .

ثالثا: التفاعلية والتحكم التعليمي

1. أن يبدأ المقرر الإلكتروني بجمل ودية ترحب ب الأصم.
2. أن يتيح المقرر الإلكتروني تجنب الاستجابة بالكتابة على لوحة المفاتيح قدر الإمكان.
3. أن يتيح المقرر الإلكتروني الاختيار بين أنماط مختلفة من التفاعل بينه وبين الأصم.
4. أن يتيح المقرر الإلكتروني الأصم التحكم في مسار تقدمه.
5. أن يتيح المقرر الإلكتروني الأصم التحكم في الأنشطة التي يرغب في ممارستها.

6. أن يتيح المقرر الإلكتروني اختيار أنماط مختلفة للعرض.
7. أن يتحكم الأصم في تسلسل عرض المحتوي.
8. أن يعطي المقرر الإلكتروني الأصم الوقت الكافي للتفكير فيما يعرض عليه وتسجيل استجابته بما يناسبه .
9. أن يبني المقرر الإلكتروني بحيث يتيح حرية الانتقال من صفحة إلي أخري دون تحديد وقت مسبق لذلك لاختلاف قدرات الصم في القراءة والاستيعاب.
10. أن يتجنب المقرر الإلكتروني كل ما يخاطب حاسة السمع لدي الأصم، مع توفير بدائل مناسبة تعتمد على الحواس الأخرى.
11. أن ينتهي المقرر الإلكتروني بعبارات ودية تودع الأصم وتشكره وبرسالة تفيد الخروج من المقرر الإلكتروني.
12. أن يستطيع الأصم التحرك عبر المقرر الإلكتروني بسهولة ويسر وفقا لخطوة الذاتي.
13. أن يحتوي المقرر الإلكتروني على لوحة إخبارية.
14. أن يتحكم الأصم في الانتقال إلي التقويم النهائي دون الحاجة إلي المرور بجميع الأنشطة.
15. أن يتحكم الأصم في الخروج من المقرر الإلكتروني أو إعادة فتحة في أي وقت بما يلائمه.
16. أن يحتوي المقرر الإلكتروني على وصلات داخلية تربط جميع صفحاته مع بعضها البعض.
17. أن يتيح المقرر الإلكتروني إمكانية طباعة أي صفحة من صفحاته أو أي جزء منها.
18. أن يتحكم الأصم في الانتقال إلي التقويم النهائي دون الحاجة إلي المرور بجميع الأنشطة.
19. أن يحتوي المقرر الإلكتروني على تقويم زمني.
20. أن يتحكم الأصم في تسلسل عرض المحتوي.
21. أن يشتمل المقرر الإلكتروني على طريقة يتم إرشاد الأصم من خلالها عن كيفية التفاعل مع المقرر.
22. أن يشتمل المقرر الإلكتروني على تقديم المساعدات التي تظهر بناءا على طلب الأصم.
23. أن يشتمل المقرر الإلكتروني على توجيهات عند حدوث خطأ في استخدام المقرر الإلكتروني.
24. أن يشتمل المقرر الإلكتروني على تقديم المساعدات والتعليمات بصورة تفاعلية باستخدام لغة الإشارة.

رابعا: سهولة الاستخدام

1. أن يراعي المقرر الإلكتروني سهولة تحميله بأقل متطلبات.
2. أن يوفر المقرر الإلكتروني السرعة في تحميله.
3. أن يوفر المقرر الإلكتروني دليل استخدام للتلاميذ الصم يحتوي على إرشادات وتعليمات حول استخدامه.
4. أن يكون دليل استخدام المقرر الإلكترون مكتوب بالأبجدية الإشارية.
5. أن تكون تعليمات المقرر الإلكتروني واضحة لدي الأصم.
6. أن يراعي عبارات المساعدة والتوجيه عبارات محددة وبسيطة وقصيرة.

خامسا: الاتساق

1. أن يستخدم نفس تصميم الصفحات خلال المقرر الإلكتروني بأكمله.
2. أن يوحد أسلوب تقديم المساعدات في كافة أجزاء المقرر الإلكتروني.
3. أن يوحد أسلوب صياغة المقرر الإلكتروني.
4. أن يوحد أحجام وأماكن عرض عناصر المحتوي غير النصية كالصور والرسومات المتحركة بحيث لا يشتت المتعلم.
5. أن يتم التوحيد بين الاختبارات البنائيه والاختبارات النهائية للمحتوي التعليمي في أسلوب الصياغة.

سادسا: مكونات الوسائط المتعددة

أ- النصوص المكتوبة

أ-1- أن يكتب النص في جمل واضحة المعني ومختصرة.

أن يراعي المقرر الإلكتروني توافر عنصري القابلية والإنقرائيه في النص.

أ-2- أن يراعي المقرر الإلكتروني اختيار الكلمات التي لها دلالات واضحة ومحددة وتحمل معاني صريحة من الأصم.

أ-3- أن يراعي المقرر الإلكتروني تقليل عدد المقاطع النصية في الصفحة.

أ-4- أن يراعي المقرر الإلكتروني ترك مساحات فارغة حول العناوين الرئيسية.

أ-5- أن يراعي المقرر الإلكتروني الجمع بين النص والصورة في نفس الصفحة.

أ-6- أن يراعي المقرر الإلكتروني تباين لون الخط مع الخلفية.

أ-7- أن يبدأ النص أعلي يمين الصفحة في المقرر الإلكتروني الذي يستخدم اللغة العربية.

أ-8- أن يبدأ النص أعلي يسار الصفحة في المقرر الإلكتروني الذي يستخدم اللغة الإنجليزية.

أ-9- أن يوحد خط العناوين وتكتب ببنط أكبر من بنط النصوص.

أ-10- أن تكون العناوين قصيرة ومعبرة.

أ-11- أن يستخدم المقرر الإلكتروني جمل قصيرة في كتابة النصوص.

أ-12- أن يراعي ترك مسافات منتظمة بواقع مسافتين أو مسافة ونصف لتسهيل عملية القراءة.

أ-13- أن يراعي ترك مسافات منتظمة بين فقرات النص وتكون أكبر من المسافة التي بين الأسطر

أ-14- أن يراعي أن تنتهي كل جمله بنقطة.

أ-15- أن يراعي استخدام أنواع خطوط مألوفة وقليلة وواضحة في المقرر الإلكتروني وتجنب أنماط الخطوط المزخرفة.

أ-16- أن يستخدم المقرر الإلكتروني حجم خط 18 في كتابة العناوين ثم حجم بنط 16 في كتابة المتن.

أ-17- أن يستخدم المقرر الإلكتروني تمييز النص المختلفة (مائل–سميك) للتمييز بين العناوين الرئيسية والفرعية والإجراءات الهامة في النص بما يناسب الأصم.

أ-18- أن يستخدم المقرر الإلكتروني علامات الترقيم المناسبة بشكل موحد ومبسط.

أ-19- أن يراعي استخدام ألوان جذابة في الأجزاء المهمة في النص لجذب انتباه الأصم.

أ-20- أن يتجنب المقرر الإلكتروني استخدام فقرات طويلة.

أ-21- أن يتجنب المقرر الإلكتروني استخدام الكلمات الغامضة أو التي لها أكثر من معني والتي يصعب التعبير عنها باستخدام لغة الإشارة.

أ-22- أن يتجنب المقرر الإلكتروني المبالغة في تمييز النص أو استخدام أكثر من وسيلة تمييز بشكل متجاور.

ب– الصور الثابتة

ب-1- أن تعبر الصور الثابتة عن محتوي المقرر الإلكتروني.

ب-2- أن يراعي المقرر الإلكتروني استخدام الصور الثابتة المبسطة قليلة التفاصيل بحيث لا تشتت انتباه الأصم.

ب-3- أن يراعي المقرر الإلكتروني استخدام الصور الفوتوغرافية الطبيعية لتحقيق المزيد من الواقعية وإثارة انتباه الأصم .

ب-4- أن يراعي إضافة إطار حول محتويات الصورة لتدركها عين الأصم كوحدة واحدة.

ب-5- أن يراعي المقرر الإلكتروني أن الشكل المستخدم للصور الثابتة هو الشكل المستطيل سواء كان أفقيا أو رأسيا.

ب-6- أن يتجنب عرض الصور على إنها وصلات بقدر الإمكان .

ب-7- أن يتزامن ظهور الصورة الثابتة مع التعليق عليها بلغة الإشارة.

ب-8- أن يستخدم المقرر الإلكتروني الصور الفوتوغرافية التي تركز على موضوع التعلم مع البعد اللقطات الفنية

ب-9- أن تكون الصورة الثابتة مرتبطة بالموضوع أي لها وظيفة وأن تعبر الصورة عن مفهوم واحد

ب-10- أن يتوفر في الصورة عناصر البساطة والتباين والتوازن والإنسجام.

ج– الصور المتحركة(الفيديو)

ج–1– أن يستخدم المقرر الإلكتروني الصور المتحركة التي تساعد على توضيح المحتوي .

ج–2– أن تساعد الصور المتحركة على توضيح المحتوي.

ج–3– أن يستخدم المقرر الإلكتروني الصور المتحركة في الرجع التصحيحي ولا يستخدم في التعزيز.

ج–4– أن يستخدم المقرر الإلكتروني في إظهار الأحداث والمهارات التي تعتمد على الحركة.

ج–5– أن يتجنب المقرر الإلكتروني التصوير من منظور غير مألوف حتي لا يضيع وقت الأصم في محاولة فهم محتوي المشهد.

ج–6– أن يراعي المقرر الإلكتروني ضبط حجم نافذة الفيديو بالشكل الملائم والذي يحقق الصورة الواضحة الأصم.

ج–7– أن تتكامل مكونات الفيديو مع باقي مكونات العرض القائم على استخدام الوسائط المتعددة.

ج–8– أن يراعي المقرر الإلكتروني استخدام السرعات الطبيعية في عرض لقطات الفيديو إلا في حالة تصوير الأحداث التي لا يدركها الأصم إلا بالسرعات البطيئة أو السرعة التي تفوق السرعات الطبيعية.

ج–9– أن يتمكن الأصم من إيقاف لقطات الفيديو وإعادة العرض عند الحاجة.

د– الرسوم الخطية

د-1- أن يراعي استخدام الرسوم الخطية بحيث تكون وثيقة الصلة بالمحتوي والأهداف.

د-2- أن تكون الرسوم الخطية مستقلة إدراكيا بحيث يسهل على التليمذ الأصم إدراك أجزاءها.

د-3- أن تكون مزودة بالتعليقات اللفظية والعناوين والبيانات الكافية الواضحة.

د-4- أن تكون ذات معني بحيث يسهل على الأصم فهمها وتفسيرها وانقرائيتها.

د-5- أن يراعي المقرر الإلكتروني اختيار الرسوم الخطية الصالحة من الناحية الوظيفية والفنية.

د-6- أن تتجنب الرسوم الخطية التفاصيل غير الضرورية .

د-7- أن يتوفر في الرسوم الخطية البساطة والتباين والتوازن والانسجام.

د-8- أن يستخدم الرسوم الخطية كبديل في حالة تعذر استخدام الصور المتحركة والصور الثابته.

د-9- أن تستخدم الرسوم الكاريكاتورية في الرجع لجذب انتباه الأصم .

د-10- أن تستخدم الرسوم الخطية غير المظللة في خرائط التدفق –الرسوم الهندسية – الرموز المجردة –الرسوم التوضيحية).

د-11- أن تستخدم الرسوم الخطية المسلسلة لتحليل الحركة أو المهارة.

د-12- أن يبدأ المقرر الإلكتروني بعرض الرسم من الأعم والأشمل إلي الأخص من الأكبر إلي الأصغر إذا كان الرسم جزء من رسم أكبر.

د-13- أن يبدأ المقرر الإلكتروني بعرض الرسم من الخارج إلي الداخل إذا كان مستتر في الطبيعة تحت رسم أخر.

هـ- الرسوم المتحركة

1. أن يستخدم المقرر الإلكتروني رسوم متحركة وثيقة الصلة بالمحتوي .
2. أن يراعي المقرر الإلكتروني استخدام حجم مناسب للرسوم المتحركة يناسب الهدف التعليمي
3. أن يراعي المقرر الإلكتروني عدم المبالغة في استخدام الألوان داخل الرسوم المتحركة إلا إذا تطلب الموضوع ذلك
4. أن يراعي المقرر الإلكتروني استخدام الرسوم المتحركة في الرجع لجذب وإثارة انتباه الأصم.
5. أن يراعي المقرر الإلكتروني استخدام الرسوم المتحركة الفكاهية بحرص لعدم صرف الأصم عن موضوع الدراسة.
6. أن يراعي المقرر الإلكتروني استخدام الرسوم المتحركة للتعبير عن المفاهيم المجردة التي لا يمكن تمثيلها في الواقع.
7. أن يراعي المقرر الإلكتروني استخدام الرسوم المتحركة للتعبير عن مواقف حدثت في الماضي ولم تسجل.
8. أن يراعي المقرر الإلكتروني استخدام الرسوم المتحركة للتعبير عن مواقف خطرة يصعب إدراكها باستخدام الصور المتحركة.
9. أن يتيح المقرر الإلكتروني إمكانية إعادة الرسوم المتحركة المستخدمة في شرح مهارة أو حدث معين الأصم وذلك بحسب رغبته وقدرته على الاستيعاب.

و- الصوت:

و-1- لا يمثل أي قيمه الأصم.

و-2- أن يوضع الصوت مع استخدام سماعات مكبره لضعاف السمع.

سابعا: لغة الإشارة:

1. أن يراعي المقرر الإلكتروني مطابقة لغة الإشارة للنص المعروض.
2. أن يراعي المقرر الإلكتروني التزامن بين عرض لغة الإشارة وما تعبر عنه من عناصر.
3. أن يراعي المقرر الإلكتروني وضوح وتميز وضع الأصابع عند التعبير عن كل حرف حتى لا تتشابه حركة الأصابع فيحدث خلط عند الأصم لمدلول الإشارة.
4. أن يركز المقرر الإلكتروني على مواضع الحركة التي يؤديها مؤدي لغة الإشارة عند التعبير الإشاري باستخدام اليدين أو الهجاء الإصبعي أو حركة الشفاه واللسان والفك وتعبيرات الوجه في التعبير عن الكلام.
5. أن يستخدم المقرر الإلكتروني الإشارات غير المتشابهة في التعبير عن الكلمات المختلفة بحيث تعبر كل إشارة عن معنى واحد فقط ولا تحتمل أكثر من معنى.
6. أن يستخدم المقرر الإلكتروني الإشارات سهلة الأداء بأقل جهد عضلي والتي تؤدى في أقل وقت ممكن.
7. أن يراعي المقرر الإلكتروني أن يكون الجزء العلوي من جسم مؤدي لغة الإشارة واضح ومضاء بشكل جيد.
8. أن يستخدم المقرر الإلكتروني الإشارات المعروفة والمتفق عليها في القواميس الإشارية الدولية وبين الصمّ.
9. أن يستخدم المقرر الإلكتروني لغة الإشارة صادقة التعبير عن مدلول الكلمة والمقبولة تربويا واجتماعيا والبعد عن الإشارات الخارجة أو غير المقبولة اجتماعيا .
10. أن يستخدم المقرر الإلكتروني لغة الإشارة في تقديم الإرشادات والمساعدات.
11. أن يعرض المقرر الإلكتروني لغة الإشارة بسرعة مناسبة يسهل على الأصم متابعتها وفهمها.
12. أن يستخدم المقرر الإلكتروني لغة الإشارة في تقديم الاختبارات والرجع.

ثامنا:المعايير التي يراعيها مؤدي لغة الإشارة في المقرر الإلكتروني:

أ- عند استخدام لغة الإشارة

1. أن يعبر عن الإشارات بسهولة ودقة مع مراعاة سرعة وحركة وقوة واتجاه الإشارة.
2. أن يستخدم إشارة واحدة ثابتة طوال المقرر الإلكتروني في التعبير عن الكلمة أو المفهوم الواحد.
3. أن يستخدم الإشارات المتعارف والمتفق عليها في القواميس الإشارية الدولية .

4. أن يجيد استخدام الإشارات التي تعبر عن الأرقام الحسابية.
5. أن يستخدم إشارات وصفية.
6. أن يستخدم إشارات غير وصفية.
7. أن يستخدم تعبيرات الوجه المناسبة التي تعبر عن مضمون الإشارة.
8. أن يعبر عن الإشارات باليدين والأصابع بشكل جيد.
9. أن يحرص على معرفة الإشارات الجديدة التي تصدر من الصم.
10. أن يترجم الكلمات والمفاهيم والمصطلحات الجديدة التي وردت في المحتوي إلي لغة الإشارة .
11. أن يراعي الحيز المكاني التي تأخذه الإشارة (أمام الصدر غالباً).
12. أن يكرر الإشارة الدالة على المفاهيم الجديدة أو الصعبة والتي لا يفهمها الأصم بسهولة .
13. أن يراعي أن تبدأ حركة الإشارة من الثبات وتنتهي بالثبات؛ لأن ذلك يعمل كفواصل لغوية عند الصمّ؛ ويقابل التوقف عن الكلام عند الأسوياء.

ب-عند استخدام هجاء الأصابع

ب-1- أن يجيد التعبير عن أشكال الحروف الهجائية الخاصة باللغة العربية باستخدام هجاء الأصابع.

ب-2- أن يجيد التعبير عن أشكال الحروف الهجائية الخاصة باللغة الإنجليزية باستخدام هجاء الأصابع.

ب-3- أن تتميز حركة أصابعه بالسرعة والمرونة أثناء استخدامه لهجاء الأصابع.

ب-4- أن يأخذ زاوية رؤية مناسبة وخصوصاً لوضع أصابعه عند تصوير البرنامج.

ب-5- أن يستخدم هجاء الأصابع الذي يعبر عن موضع الهمزات والتشكيل بالفتحة والكسرة والضمة والشدة في اللغة العربية.

ب-6- أن يستخدم هجاء الأصابع بشكل متكامل مع لغة الإشارة.

ب-7- أن يراعي استخدام يد واحدة فقط في التعبير عن شكل الحرف.

ج-عند استخدام قراءة الكلام

ج-1- أن يجيد استخدام حركة الشفاه واللسان والفك وتعبيرات الوجه في التعبير عن الكلام .

ج-2- أن يعلم مخارج الحروف الهجائية المختلفة .

ج-3- أن يتكلم بصورة طبيعية وبدون انفعال.

ج-4- أن ينطق الحروف الهجائية بوضوح وسرعة مناسبة الأصم .

ج-5- أن يكرر الكلام غير المفهوم والجديد على الأصمّ.

ج-6- أن يجسم حركات الشفاه بشكل مناسب.

ج-7- أن يبرز مخارج الحروف عند نطق الكلمة.

د- ملابس مؤدي لغة الإشارة

د-1- أن تكون ألون ثياب مؤدي لغة الإشارة هادئة اللون غير مزخرفة (سادة).

د-2- أن تكون بلون مخالف للون اليد باعتبارها خلفية الإشارة.

د-3- أن تكون بلون يخالف خلفية الشاشة.

توصيات البحث:

يوصي البحث الحالي بإستخدام قائمة المعايير التي تم التوصل إليها في تصميم وتقييم جودة المقررات الإلكترونية لضعاف السمع والصم لدمجهم بالتعليم العالي وذلك لدمج تلك الفئة مع الطلاب العاديين وذلك لأن فئة الصم وضعاف السمع لهم حق علينا في تطوير طرق تعلمهم مثل العاديين وذلك لأنهم فئه لايستهان بها ويعتبروا مصدر للدخل القومي من خلال توظيف طاقاتهم وقدراتهم.

المراجع:

1. إبراهيم عبدالوكيل الفار (2007). *التدريس بالتكنولوجيا رؤية جديدة لجيل جديد*. طنطا : الدلتا لتكنولوجيا الحاسبات.
2. إبراهيم عبدالوكيل الفار(2004). تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين. القاهرة: دار الفكر العربي.
3. إبراهيم يوسف محمد محمود (2003). تقويم برامج الوسائط المتعددة التعليمية المُقدّمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التعليم العام فى ضوء المعايير التربوية والفنية. (رسالة ماجستير، غير منشورة). كلية التربية، جامعة الأزهر.
4. أحمد السعيد طلبة. الجوانب التربوية والتقنية لتوصيف وتقييم المقررات الإلكترونية طبقا لمعايير الجودة. http://mansvu.mans.edu.eg/el1/courses_assessment.pdf
5. أحمد حسين اللقاني، وعلي الجمل: معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. ط2. القاهرة: عالم الكتب.
6. أحمد محمد سالم (2004). تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني . الرياض: مكتبة الرشد.
7. أحمد محمد عبد السلام البراوى (1993). أثر برنامج فيديو لمخارج الأصوات وقراءة الشفاه في تسهيل تعلم الحروف الهجائية للتلاميذ المعاقين سمعيا. (رسالة ماجستير، غير منشورة). كلية التربية، جامعة حلوان.

8. انشراح عبدالعزيز إبراهيم(2003). توظيف الألعاب التعليمية في تنمية مهارات الثقافة البصرية لدي المعاقين سمعيا، أبحاث ودراسات المؤتمر العلمي التاسع للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم ،بعنوان"تكنولوجيا التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة"،القاهرة 3-4 ديسمبر.
9. أيمن أحمد الجوهري(2005). فاعلية أساليب عرض الأمثلة في برامج الفيديو التعليمية على اكتساب المفاهيم لدي التلاميذ الصم. (رسالة ماجستير، غير منشورة). كلية التربية، جامعة حلوان.
10. أيمن فوزي خطاب مدكور (2006). تصميم برمجية تعليمة وأثرها على الأداء المعرفي والمهاري للتلاميذ الصم بالصف السادس الابتدائي(رسالة ماجستير، غير منشورة). كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس.
11. إيمان صلاح الدين صالح (1998). فاعلية بعض المتغيرات البنائية في إنتاج برامج الكمبيوتر التعليمية (رسالة دكتوراة، غير منشورة). كلية التربية، جامعة حلوان .
12. بدر بن عبد الله الصالح (2005). التعلم الإلكتروني والتصميم التعليمي شراكة من أجل الجودة، المؤتمر العلمي العاشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، بعنوان" تكنولوجيا التعليم الإلكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة"، القاهرة ،في الفترة من 5-7 يوليو.
13. جمال الخطيب (1998). مقدمة في الإعاقة السمعية. عمان: دار الفكر للنشر.
14. جمال عبدالناصر محمود (2005). فاعلية بعض استراتيجيات الذكاء الإصطناعي في إنتاج برامج الكمبيوتر التعليمية على تنمية التفكير الابتكاري. (رسالة ماجستير، غير منشورة). كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس.
15. جيهان عبدالمنعم السيد (2000). فاعلية برنامج التعليم الذاتي باستخدام الحاسب الآلي على تعلم الجانب المعرفي لمناهج التربية الرياضية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. (رسالة ماجستير، غير منشورة). كلية التربية الرياضية بنات، جامعة الإسكندرية.
16. حسن حسين زيتون(2005). رؤية جديدة في التعليم- التعلم الإلكتروني المفهوم- القضايا- التطبيق- التقييم، الرياض: الدار الصولتية للتربية.
17. حسن حسين زيتون (1999). تصميم التدريس رؤية منظومية. القاهرة: عالم الكتب.
18. حنان حسن على خليل (2008). تصميم ونشر مقرر إلكتروني في تكنولوجيا التعليم في ضوء معايير جودة التعليم الإلكتروني لتنمية الجوانب المعرفية والأدائية لدي طلاب كلية التربية. (رسالة ماجستير، غير منشورة). كلية التربية، جامعة المنصورة.
19. خالد محمود حسين نوفل (2004). أثر التفاعل بين تحكم المتعلم في البرنامج التعليمي متعدد الوسائط والأسلوب المعرفي على تحصيل الطلاب. (رسالة ماجستير، غير منشورة). كلية التربية النوعية, جامعة عين شمس.
20. رمضان رفعت محمد سليمان (1994). استخدام الكمبيوتر في تدريس الرياضيات للتلاميذ الصم وأثر ذلك على تحصيلهم واتجاهاتهم نحو الرياضيات. (رسالة ماجستير، غير منشورة). كلية التربية، جامعة المنوفية.
21. ريما سعد الجرف (2001). المقرر الإلكتروني، أبحاث ودراسات المؤتمر العلمي الثالث عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، بعنوان"مناهج التعليم والثورة المعرفية والتكنولوجية "، القاهرة 24-25يوليو، مج1.
22. زينب محمد مختار محمد الجندي (2004). إمكانيات تطوير مراكز مصادر التعلم لذوي الاحتياجات الخاصة سمعيا. (رسالة ماجستير، غير منشورة). كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس.
23. سامي سعيد محمد جميل (1994). نحو حياة أفضل للصم، بحوث ودراسات وتوصيات المؤتمر القومي السادس لإتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية، بعنوان"نحو مستقبل أفضل للمعوقين" تحت رعاية الأستاذة وزيرة التأمينات والشئون الاجتماعية، القاهرة، من29-31 ماس.
24. سعاد أحمد شاهين (1996). فاعلية استخدام الرزم التعليمية على تقدير الذات والتحصيل في مادة العلوم لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي للمعاقين سمعيا بالمدينة المنورة , تكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات وبحوث, المجلد السادس ,الكتاب الثاني, ربيع.
25. سعيدة أحمد أحمد خليفة (2004). برنامج تربية حركية مقترح لتعليم بعض المهارات الأساسية لمسابقات الميدان والمضمار باستخدام وسائط الاتصال البصرية للأطفال الصم والبكم من 6-9 سنوات. (رسالة ماجستير، غير منشورة). كلية التربية الرياضية، جامعة الإسكندرية.
26. سمر عبدالباسط السيد مكي (2003). أثر استخدام بعض المعايير الفنية لعناصر تصميم شاشات برامج الوسائط المتعددة على اكتساب مفاهيم الدراسات الاجتماعية لدي تلاميذ

الحلقة الأولي من التعليم الأساسي. (رسالة ماجستير، غير منشورة). معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

27. صابر عبد المنعم محمد عبد النبي:معايير بناء المواد التعليمية في التعليم من بعد في ضوء مدخل النظم
28. http://www.elearning.edu.sa/forum/attachment.php?attachmentid=345&d=1172517460
29. عبدالمطلب أمين القريطي(2005). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. ط4. القاهرة: دار الفكر العربي.
30. عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد: معايير المقرر الإلكترونية.
31. http://www.ksu.edu.sa/sites/KSUArabic/Deanships/Elearn/Pages/ econtentStandards.aspx
32. فتح الباب عبدالحليم سيد أحمد (1995). الكمبيوتر في التعليم. القاهرة: عالم الكتب.
33. فتح الباب عبدالحليم سيد أحمد، إبراهيم حفظالله (1985). وسائل التعليم والأعلام. القاهرة: عالم الكتب.
34. ماجدة السيد عبيد (2000م). السامعون بأعينهم "الإعاقة السمعية". الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
35. محمد السيد أحمد عنان (2005). المواصفات التربوية والفنية لبرامج الكمبيوتر متعددة الوسائل للتلاميذ الصم وفاعليتها في اكتسابهم المفاهيم العلمية. (رسالة ماجستير، غير منشورة). كلية التربية، جامعة حلوان.
36. محمد عبدالمقصود عبدالله حامد (2004). تطوير المثيرات البصرية في الكتاب المدرسي للمعاقين سمعيا من وجهة نظر المعلمين والطلاب(رسالة ماجستير، غير منشورة). كلية التربية، جامعة حلوان.
37. محمد عطية خميس (2000). معايير تصميم نظم الوسائل المتعددة/ الفائقة التفاعلية وإنتاجها،الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مجلة تكنولوجيا التعليم، مج1، ك3، القاهرة.
38. محمد كمال عبدالرحمن عفيفي (2004). فاعلية برنامج كمبيوتر متعدد الوسائط في تنمية العمليات العقلية المعرفية لدي التلاميذ الصم.(رسالة دكتوراة، غير منشورة). كلية التربية، جامعة قناة السويس.
39. محمد محمد الهادي (2005). آفاق تربوية متجددة: التعليم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
40. محمود أحمد عبد الكريم (2000). فاعلية استخدام الوسائط المتعددة في إكساب الطلاب المعلمين المندفعين والمتروين المهارات الأساسية لتشغيل الكمبيوتر والتحصيل المعرفي.(رسالة ماجستير، غير منشورة). كلية التربية ببني سويف، جامعة القاهرة.
41. مراد حكيم بباوي، عمرو رفعت عمرو (1998). برنامج تعليمي إثرائي مقترح لتعديل بعض الاتجاهات نحو مفهوم الذات لدي الأطفال الصم باستخدام الوسائط المتعددة، بحوث ودراسات وتوصيات المؤتمر القومي السابع لإتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية تحت رعاية الأستاذة وزيرة التأمينات والشئون الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة والقرن الحادي والعشرين في الوطن العربي،المجلد الثاني،القاهرة،من8-10 ديسمبر.
42. مروة زكي توفيق زكي (2008). فاعلية استراتيجية تعليمية مقترحة بمواقع الإنترنت على تنمية التفكير والاتجاهات لدي طلاب تكنولوجيا التعليم. (رسالة دكتوراة، غير منشورة). كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس.
43. مصطفي جودت مصطفي صالح (1999). تحديد المعايير التربوية والمتطلبات الفنية لإنتاج برامج الكمبيوتر التعليمية في المدارس الثانوية. (رسالة ماجستير، غير منشورة). كلية التربية، جامعة حلوان.
44. مصطفي سيد عثمان، أمينة سيد عثمان (1994). رؤية في تحديث وسائل تعليمنا بالتكنولوجيا الصغيرة .القاهرة: دار المعارف.
45. مصطفى السايح محمد، حسن بن أحمد العمرى (2007). كفايات إعداد المقررات الالكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية البدنية والرياضية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم.
46. مني محمود محمد جاد (2001). فاعلية برامج الكمبيوتر متعددة الوسائل القائمة على الرسوم والصور المتحركة في تعليم المهارة الحركية.(رسالة دكتوراة، غير منشورة). كلية التربية –جامعة حلوان.
47. مواصفات المقرر الإلكتروني التربوية والتقنية طبقا لمعايير الجودة.
http://www.mans.edu.eg/arabic/pgs/electrocourse1.htm
48. نجوي أنور على عطا الله (2005). برمجة مادة الحاسب الآلي المقررة على الصف الرابع الابتدائي بإستخدام الكمبيوتر لرفع مستوي الأداء العملي. (رسالة ماجستير، غير منشورة). كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس.
49. هشام المهدي: تطوير أساليب التدريس باستخدام شبكة المعلومات، بوابة تكنولوجيا التعليم "مقالات وموضوعات متخصصة" تطبيقات الانترنت في التعليم والبحث العمى.

50. www.vecos.net/portal/index.php
51. وليد سالم محمد الحلفاوي (2007). نموذج مقترح لمتحف إلكتروني عبر الإنترنت وفعاليته على طلاب تكنولوجيا التعليم. (رسالة دكتوراة، غير منشورة). كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس.
52. Checklist for Evaluating Online Courses (2006). Sreb Educational Technology Cooperative Journal, November,. http://www.sreb.org/programs/edtech/pubs/2006Pubs/06T06_Checklist_for_Evaluating-Online-Courses.pdf
53. David P. D. (2003). Massachusetts recommended criteria for distance learning courses, November-http://www.doe.mass.edu/edtech/news03/distance_learning.pdf
54. Davis, Cheryl-D. (1999). Visual Enhancements: Improving Deaf Students' Transition Skills using Multimedia Technology, Journal artiles of Tehnology in Transition,V22 n2,An EJ594974.
55. Dowaliby,-Fred; Lang,-Harry-G (1999). Adjunct aids in instructional prose: A multimedia study with deaf college students, Journal-of-deaf-Studies-and-deaf-education.; Vol (4),An 2000-02902-002.
56. Earnshaw, R.(1995). Multimedia systems and applications .London: Academic press.
57. Fogel, Nancy-s (1990). A Computer approach to teaching english syntax to deaf students, paper presnted at the annual meeting of the Amerian Educational Researh Association, An ED321440.
58. Gerry, G. (1998). Web site evaluation checklist v1.1. http://www.infosign .com.au/ftp/webcheck.pdf.htm
59. Hoeman, M.W. & Moores, J. M. (1981). special adaptations necessited by Hearing impairments, Hand Book of special Education prentice Hall Inc., Englewood cliffs .
60. Hofstetter, F. (1995). Multimedia literacy, New York, Mc Graw-Hill.
61. IMS Global Learning Consortium: http://www.imsproject. org/accessibility
62. Khris, M. M.; Julio, C. R. ;Stephen, F. H. (2001) Twelve Important Questions to Answer Before You Offer a Web Based Curriculum, State University of West Georgia, Distance Education Center, Online Journal of Distance Learning Administration, Volume IV, Number II,Summer.http://www.westga.edu/~distance/ojdla/summer42/ mcalister42.html
63. Michael, S.; Matthew, A.; Srinivasan, C.; Ricardo, M. (1996). A Standard default color space for the internet-sRGB, Version 1.10, November – http://www.w3.org/Graphics/Color/sRGB.html
64. Mike, A. & Others (2005). Technical guidelines for digital learning content development, Evaluation, Selection, Acquisition and Use, Sreb Educational Technology Cooperative Journal, July. http://www.sreb.org/programs/EdTech/SCORE/05T05Digital_Learn_Content-WEB.pdf
65. Retting, M. (2002). Assistive technology for students with disabilities, department PhD, http: www.washburn.edu/cas/ education/specialeducation/web.assisitive 520 technology.html,
66. Sadik, Alla (2001). Tutor's and site facilitator's roles in wired class: A web-based learning environment, Institute for learning, University of Hull, UK,. http://migrest.net/tedis/sdilis/km/paperkm.htm.
67. Scott, W. (2002). Using apanoramic adventure game and multimedia as learning tools in deaf education,doctor, facullty of the college of graduate studies,lamer university,. http://www.faculty.sfasu.edu/swhitney/The%20Dissertation.htm#_Toc9737156,
68. Section 508: form: http://www.section508.gov/index.cfm?FuseAction=Content&ID=12#Functional
69. Standards for Quality Online Courses (2006). Sreb Educational Technology Cooperative Journal, November,. http://www.sreb.org/programs/EdTech/pubs/2006Pubs/06T05_Standards_quality_online_courses.pdf
70. Stewrt,D (1995). Aiming for consistency in way teachers sign, American Annals of the deaf, Vol. 140, No.4,.
71. Thorkildesn, R. (1996). Educational technology in students with special needs, in: International Encyclopedia of Educational Technology, Program on press, SUA.
72. Total Design Creations (2003). Quality Assurance (Usability) Requirements, http://www.total-design.net/qareqts.htm
73. U.S. Department of Health & Human Services: Usability Basics. http://www.usability.gov/basics/
74. UNESCO (1997). International Standard Classification of Education, November-. http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm
75. W3C (2008). Web content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.0,11 December. http://www.w3.org/TR/WCAG20/ Visited at 25/12/2008.
76. W3C (1999). Web content Accessibility Guidelines 1.0,24 March.

http://www.w3.org/TR/1999/WAI-WEBCONTENT-19990324/.
77. W3C (2006). Web content Accessibility Guidelines 2.0, 24 April. http://www.w3.org/TR/2006/WD-WCAG20-20060427/ Overview.html# contents Web accessibility Initiative
78. (WAI) (1994). http://www.w3.org/ WAI/ Wolfgram, D.: Creating multimedia presentations, hall publishing, 1994.
79. Yearwood, D. (1999). Acomparative analysis of Interactive Multimedia In teaching operation ofnetworked computers, D.AI, Vol.609.No.6.

الإجراءات التطبيقية لضمان جودة التعليم الجامعى بالسودان مؤسسات التعليم العالى بالخرطوم نموذج تطبيقى

د. عماد الدين محمد الحسن أحمد
م. أمين الشئون العلمية للجودة والتطوير .جامعة الخرطوم
emad_12366@yahoo.com

الملخص:
يتناول هذا البحث دور اجراءات ضمان الجودة فى مؤسسات التعليم العالي بالسودان .بالتركيز على مؤسسات التعليم العالى بولاية الخرطوم. وذلك من خلال تناول مفهوم ضمان الجودة .وإجراءاته .بالتركيز على محور تحسين الأداء وتحقيق الجودة والاعتماد، ومعرفة أهم الأدبيات التى تناولت موضوع ضمان الجودة وآلياته بالجامعات السودانية والعربية. استخدم الباحث المنهج الوصفى التحليلى فى تناوله موضوع الدراسة، ولذلك تم تطبيق الإجراءات الواردة فى الدراسة فى عينة من الجامعات الحكومية بولاية الخرطوم. ومن ثم عرفت التحديات التي تعوق تطبيق الآليات و اللوائح و الإجراءات الخاصة بضمان الجودة فى الجامعات السودانية عموماً. وخرجت الدراسة بعدد من النتائج. أهمها: تطبيق إجراءات ضمان الجودة على مؤسسات التعليم العالى فى مختلف مجالاته (خاصة الأكاديمية منها). يمثل الركيزة الأساسية لتحقيق الجودة والاعتماد وكذلك تقييم الاداء من خلال التقييم الذاتي يمثل الخطوة الأولى لإستكمال متطلبات الاعتماد. ووفق للنتائج فقد تبنت الدراسة عدداً من التوصيات. أهمها: ضرورة تطبيق آليات و إجراءات ضمان الجودة وفق السمات والمواصفات والأسس والمعايير المتعارف عليها.

الكلمات المفتاحية: *الجودة. ضمان الجودة، ضبط الجودة. التقييم الذاتى.*

المبحث الأول: الإطار العام

أولاً : المقدمة:

إن جودة الخدمة في التعليم الجامعي لم تحظ بالاهتمام الكافي في الدراسات والبحوث. ومن هنا كان لابد من الاهتمام بالإجراء التطبيقي لضمان الجودة في التعليم الجامعي، كون التعليم لم يعد ينظر إليه على إنه نظام خدمات لامقابل لها، بل أصبح ينظر إليه كنظام إنتاج يقيم على ضوء تكلفته والعائد منه. ولم يعد النظام التعليمي يعمل بمعزل عن النظم الآخرى، حيث تتوقع تلك النظم من النظام التعليمي أن يوفرلها مخرجات في مستوى جودة تتناسب مع احتياجاتها. وان أي نقص في هذه المخرجات يكلف النظم الأخرى تكاليف كثيرة في إعداد برامج تأهيل وتدريب، والنظام التعليمي لابد

أن يطور أهدافه، وعملياته، ومخرجاته، حتى تتلائم مع التغيرات المتسارعة التنافسية التي يمر بها العالم الآن.

إن تحقيق الجودة في العملية التعليمية يتطلب توجيه كل الكوادر البشرية والمناهج الدراسية والعمليات والبنى التحتية للمساهمة الفعالة في تكوين وإعداد الكفاية العلمية التي تؤدي دورا بارزا في تلبية احتياجات سوق العمل للنهوض بالمجتمع وتلبية احتياجاته.

وقد أصدرت المنظمة الدولية للمواصفات والمعايير منذ عام 1987م، مجموعة من المعايير والمواصفات مثل مجموعة ISO-9000 للأعوام (1994، 1987، 2000). هذه المعايير تركز على تحقيق ضمان الجودة وتكريسه، حيث يؤدي تطبيق هذه المعايير الى فوائد متعددة في التعليم الجامعي، اذ أنها تحسن الأداء الجامعي، وتحقق رضا الطلبة وسوق العمل والمجتمع عن خدمات التعليم الجامعي.

ثانياً: مشكلة البحث:

إن التعليم الجامعي في السودان يعيش حالة من عدم الاستقرار ويمر بمرحلة حرجة تحتاج الى توقف وتحليل للواقع لتحسين القدرات التنافسية في ظل العولمة وثورة المعلومات والاتصالات، الأمر الذي يدعو إلى تطبيق رؤى ونظريات جديدة على النظام التعليمي من أجل التطور والارتقاء واستقطاب المزيد من الطلبة، وتوفير تخصصات جديدة ومتنوعة استجابة للطلب والاقبال المتزايد على التعليم الجامعي . قد أصبح من الضروري الاهتمام بالمرتكزات

الأساسية في التعليم الجامعي المتمثلة في : التدريس، والخدمات، والأنظمة، والإدارة، والرعاية المتوازنة التي تكفل عدم الارتقاء كميًا على حساب النوعية. أن التحدي الكبير للتعليم الجامعي في الوقت الراهن ليس تقديم المعلومات والمعارف لكل المواطنين، بل في تقديم ذلك بجودة عالية. لقد وجد الباحث أن جانبا أساسيا من مشكلة التعليم الجامعي هي مشكلة في التطبيقات الإجرائية لإدارة الجامعات وليس في النظريات المجردة والتي تعتبر أساسا لتطوير التعليم وجودته . ومن هنا برزت مشكلة الدراسة في التوصل الى قائمة من المعايير تصلح للتطبيق الأجرائي لضمان جودة التعليم الجامعي بعد التعرف على مفاهيم الجودة وضمانها ، وأهم المعوقات الي تعيق تطبيق آليات وإجراءات ضمان الجودة ، ويمكن تحديد مشكلة الدراسة بمدى توفر التطبيقات الإجرائية لضمان جودة التعليم العالى فى مؤسسات التعليم العالى الحكومى بولاية الخرطوم .

ثالثاً :تساؤلات البحث:

للتصدي لمشكلة البحث صاغ الباحث السؤال الرئيس الآتي: ما مدى توفر الإجراءات التطبيقة لضمان جودة الأداء الأكاديمى فى مؤسسات التعليم العالى السوداني بولاية الخرطوم ؟

الإسئلة الفرعية :

1- ما التطبيقات الإجرائية التى من شأنها ضمان جودة مخرجات التعليم الجامعى ؟
2- ما المقصود بضمان الجودة ؟
3- ما المشاكل التي تعوق تطبيق آليات ضمان الجودة بالجامعات السودانية ؟

رابعاً :أهمية البحث

تظهر أهمية البحث في النقاط الآتية:

1- الاهتمام بجودة أداء البرامج الأكاديمية ومخرجاتها من خلال التطبيقات الإجرائية لمباديء ومعايير ضمان الجودة فى التعليم الجامعى.
2- أن التطبيق الإجرائي لمباديء وأساليب الجودة في البرامج الأكاديمية يحقق الارتقاء والتطور الى مستويات عالية فى الأداء والجودة و رفع كفاءة الخدمات الإدارية والأكاديمية التى تساعد فى إعداد نوعى للخريجين .
3- جذب اهتمام الباحثين والمهتمين لإجراء مزيد من الدراسات والأبحاث التي تتناول الموضوع وتطبيقاته .
4- التعرف على الصعوبات التي تعيق تطبيق آليات ضمان الجودة بالجامعات السودانية

يهدف البحث إلى:

أ) التعرف على واقع التطبيقات الإجرائية لضمان الجودة للجامعات السودانية من خلال دراسة واقع مؤسسات التعليم العالى بولاية الخرطوم .
ب) التعرف على دور آليات ضمان الجودة في تحقيق مؤشرات الجودة والاعتماد للجامعات السودانية .
ج) التعرف على الصعوبات التي تعيق تطبيق آليات ضمان الجودة بالجامعات السودانية

خامساً : مصطلحات البحث

ضمان النوعية Quality Assurance :

ضمان النوعية يعنى وجود وسائل لتحقيق النوعية من أول مرة دون أخطاء. وضمان النوعية فى التعليم العالى يعنى نوعية جيدة فى التعليم العالى من أول مرة دون تكرار أخطاء مكلفة ، فمخرجات التعليم العالى لا يمكن استرجاعها و سحبها من سوق العمل كباقي السلع . و بالتالى ضمان النوعية يعنى بمنع الأخطاء و ليس باكتشافها (Torey 1994:114).

النوعية في التعليم العالي Quality in higher education :

تعنى مدى ملاءمة التعليم العالي للأهداف المبتغاة (Frans . 1995:197). من المفاهيم التي ترتبط بمفهوم النوعية في التعليم العالي، مفهوم ضبط النوعية ، أو الرقابة على النوعية (Quality Control)، وتعنى وجود عدد من الأساليب و الإجراءات التي تشخص، و تزيل، و تضبط المشكلات المتعلقة بالعمليات الإنتاجية، و يعتبر ضبط النوعية وظيفة وقائية تمنع وقوع الأخطاء.

جودة التعليم العالي:

هي التحسن المستمر لجودة المخرجات المتمثلة بالكوادر المتخصصة من الخريجين لتحقيق رضا المستفيدين في ظل إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، التي تعبر عن نظام يتم من خلال تفاعل المدخلات لتحقيق مستوى عال من الجودة باشتراك العاملين بصورة فاعلة في العملية التعليمية .وعرفها (النجار، 1999) بأنها استراتيجية متكاملة للتطوير المستمر، فهي مسؤولية جميع عناصر منظومة الجامعة من أساتذة وموارد مادية وقيادات إدارية تشترك لتحقيق أهداف الجامعة (النجار، 1999، 70). يعرفها الباحث بأنها " مجموع المواصفات المثلى التى ينبغى أن تكون عليها مؤسسات التعليم العالى فى جميع مكوناتها".

سادساً : حدود البحث

تحدد مجال البحث بالحدود التالية:

الحد الموضوعي (الأكاديمي): اقتصر البحث في حده الموضوعي على دراسة الإجراءات التطبيقية لضمان الجودة التي تتوفر باللوائح

والإجراءات التي من شأنها أن تساعد فى تحسين الأداء بمؤسسات التعليم العالى الحكومى بولاية الخرطوم التى أُنشئت قبل 1990م .

الحد الزمني : تم اجراء الدراسة في العام الدراسي 2013-2014

الحد المكاني: اقتصر البحث على مؤسسات التعليم العالى الحكومى بولاية الخرطوم وكلياتها وعددها خمس جامعات (الخرطوم- السودان- امدرمان الاسلامية – القران الكريم – النيلين) التى أنشئت قبل 1990م.

سابعاً : منهج البحث وأدواته:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في تحديد مشكلة البحث التي تمثلت في دراسة دور آليات وإجراءات ضمان الجودة في تحقيق جودة الأداء الجامعى . وذلك لتناسبه مع مشكلة الدراسة، والمعروف عن المنهج الوصفي التحليلي أنه يستخدم" لدراسة أوصاف دقيقة للظواهر التي من خلالها يمكن تحقيق تقدم كبير في حل المشكلات، مما يمكن الباحث من تحديد العلاقات التي توجد بين الظواهر وذلك لوضع تنبؤات عن الأحداث المتصلة بالظاهرة محل الدراسة . كما أن من أدوات المنهج الوصفي أداة بطاقة المقابلة المقننة التي استخدمها الباحث للتعرف على واقع التطبيق الإجرائى للوائح و الأساليب التى تحقق ضمان الجودة ، من خلال تحليل الأبعاد، ومدى مطابقتها للمعايير التي تضمنتها أدبيات الدراسة.

المبحث الثاني

الإطار النظـــرى والدراسات السابقة

مفهوم الجودة :.

إن مصطلح الجودة (Quality) مشتق من (Qualities) ويعني بها الشيء أو الشخص ودرجة صلاحه، وهي لاتعني الأفضل أو الأحسن دوما، وإنما هي مفهوم نسبي يختلف النظر له باختلاف الجهة المستفيدة منه سواء أكان الزبون، أم المصمم ، أم المجتمع، أم المنظمة.

والجودة قد تعني صفة او درجة تفوق يمتلكها شخص ما أو شيء ما،كما تعني درجة الامتياز؛أو تعني الدرجة العالية من النوعية أو القيمة .

فالجودة كمفهوم لغوي يعبر عن صفة ملازمة ومرتبطة بالموصوف الجيد، وتعني بشكل عام بعض الدرجات أوالمؤشرات التي يمكن من خلالها تحديد الشيء أو فهم بنيته. وعلى الرغم من أن فكرة الجودة ظهرت في أمريكا إلا أن تطبيقها تم في اليابان بعد خروجها منهزمة في الحرب العالمية الثانية، ويرى العديد من المهتمين بالفكر التربوي أن عالم الأحصاء الأمريكي "ديمنج" كان سباقا الى تحليل وعرض مقترح برنامج شامل لمفهوم الجودة وإدارتها في الأربعينات من القرن الماضي ،وقد ظلت المبادئ التي اقترحها أساسا يستند إليه العديد من الباحثين في موضوع الجودة وإدارتها،كما أصبحت تلك المبادئ تدرج داخل تصميم أي برنامج مقترح لضمان الجودة. وعندما سئل "ديمنج" عن سبب نجاح ادارة الجودة في اليابان بدرجة أكبر من الولايات المتحدة. قال:إن الفرق هو بعملية التنفيذ أي تجسيد مفهوم ضمان الجودة وتطبيقها. وقد قام اليابانيون بإحداث جائزة باسم "ديمنج" عام 1951م قدمت لأول مرة في اليابان للشركات التي نجحت في برامجها لتحسين الجودة .

من ذلك يتضح أن مفهوم الجودة ارتبط على نطاق واسع بالمنتجات الصناعية والخدمات،لأنها حققت للمؤسسات قدرة عالية على المنافسة الاقتصادية ، كما ارتبطت الجودة بالمنتجات اليابانية التي استطاعت أن تحسن سمعتها وتغزو الأسواق العالمية من خلال قدرتها على إرضاء تطلعات المستفيدين. وما حققته الصناعة اليابانية كان بفضل رواد الجودة وهم (جوزيف جوران، كاورواياشاكاوا،ا دوردز ديمنج) الذين أسسوا لفلسفة الجودة في أوائل الخمسينات من القرن الماضي . ويعد مفهوم الجودة من المفاهيم المعقدة والشائكة مثل مفاهيم الحرية أو الديمقراطية، لذا فقد تعددت التعريفات التي تناولت هذا المصطلح ومنها:

حسب رأي Bank الجوده هي الإشباع التام لاحتياجات المستهلك بأقل كلفة. (Bank :24)

ويرى Fisher أن الجودة مفهوم مجرد يعني أشياء مختلفة للأفراد المختلفين، وإنها في مجال الأعمال والصناعة تعني كم يكون الأداء أو خصائص معينة ممتازة خصوصا عند مقارنتها مع معيار موضوع من قبل المستهلك أو المنظمة. (Fisher : 28).

وقد عرفها David بأنها صفة أو درجة تميز في شيء ما وتعني درجة امتياز لنوعية معينة من المنتج.

وتعرف المنظمة الدولية للمعايير ISOالجودة بأنها الخصائص الكلية لكيان (نشاط أو عملية أو منتوج أو منظمة أو نظام أو فرد أو مزيج منها) التي تنعكس في قدرته على إشباع حاجات صريحة أو ضمنية. (الوادى ، 214) (Hoyle ، 6).

وفي مجال التعليم فإنه يصعب وضع تعريف محدد للجودة أوالنظر الى الجودة من جانب واحد،فالنظرة يجب أن تكون شاملة،وتلبي متطلبات المستفيدين وهم صانعو القرار والآباء وإدارة الجامعة والمدرسين والطلبة ومؤسسات المجتمع المختلفة.

فقد عرف Cheng جودة التعليم بأنها" مجموعة من البنود والمدخلات والعمليات والمخرجات لنظام تعليمي ، تلبي التطلعات الاستراتيجية للجمهور الداخلي والخارجي". (العمرى 20-21).

وبين (جوهر) أن الجودة في مجال التعليم تعني مدى تحقيق أهداف البرامج التعليمية في الخريجين بما يحقق رضا المجتمع بوصفه المستفيد الأول من وجود المؤسسات التعليمية (جوهر،6).

وأكد (بيربنوم) على وجود ثلاثة أبعاد للجودة في التعليم العالي يجب الاهتمام بكل واحد منها وهي:

أ. البعد الأكاديمي: وهو التمسك بالمعايير والمستويات المهنية والبحثية الأكاديمية.

ب. البعد الفردي: وهو اهتمام المؤسسة التعليمية بالنمو الشخصي للطلبة من خلال التركيز على حاجاتهم المتنوعة في كافة الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية.

ج. البعد الاجتماعي : وهو تمسك المؤسسة بإرضاء حاجات القطاعات الهامة المكونة للمجتمع الذي توجد فيه وتخدمه.

(الجبلى، شاكر 277-306).

مما سبق يمكننا القول أن الجودة في التعليم الجامعي: هي عملية تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية لرفع مستوى المنتج التعليمي من خلال اختيار وانتقاء المدخلات الجيدة وتطبيق العمليات المختلفة لأشباع حاجات الطلبة ورفع قدراتهم المتنوعة التي تفي بمتطلبات السوق وحاجات المجتمع.

مفهوم النوعية فى التعليم العالي :

من أجل تحديد مؤشرات النوعية في التعليم العالي ينبغي التعرض لمفهوم الجودة ، ومعناه اللغوي ، والاصطلاحي. عرف إبن منظور في معجمه لسان العرب كلمة الجودة بأن أصلها (جود) والجيد نقيض الردئ، وجاد الشيء جوده، وجودة أى صار جيداً، وأحدث الشيء فجاد، والتجويد مثله.وقد جاد جودة وأجاد أى أتى بالجيد من القول، والفعل (ابن منظور ،72).

وقد لاحظ كل من اناكوت، ونوميل بيفر (متخصصان فى العلوم التربوية) في مناقشتهما للجودة أنها مفهوم غامض يشير إلى أشياء متنوعة لدى أفراد مختلفين، وأن هنالك قصوراً في الاتفاق حول ما الذي تعنيه هذه الكلمة. كما أشارت سارة لورانس (1978 Lawrence)أي أن مفهوم الجودة في المدارس فضفاض، ومخيب للآمال. وتأكيداً لما سبق يرى رونالد بارنيت (وهو باحث بريطاني متخصص في بحوث التعليم العالي في كتابه عام 1992م (Improving Higher Education Total Quality_1992 (P65أن مفهوم الجودة ذاته غير متفق عليه بين الأطراف المختلفة ، والمدارس المتباينة. كما أن معايير الحكم على الجودة ليست نهائية ، أو محسومة (حسان 1994، 5)

عرف قاموس ويبستر (Websters new world dictionary)الجودة على أنها صفة ، أو درجة تفوق يمتلكها شيء ما ، كما تعنى درجة الامتياز لنوعية معينة من المنتج . كما أشار ادوارد سالز (Edward Sallies1993 P21) إلى عدة تعريفات للجودة حيث إنها بمفهومها المطلق تعني الامتياز ، أما سارة 1978 (Lawrence) فقد عرفت الجودة بأنها تعني شيئاً أقرب إلى الكمال . كما يرى جراي رنهرت Rinehert1993 P22 أن الجودة هى عبارة عن مجموعة الصفات، أو الخصائص التي ترقي حاجات العميل أو المستخدم ، ويرى أن مفهوم الجودة في التعليم العالي يركز على انطباعات السمعة والشهرة للمؤسسة، فالجامعات التي لديها امكانات كثيرة، وتسهيلات أحسن غالباً ما تكون الأفضل.

أما دولاند كرامب ((P36 Crump1993 vol 22 فيرى أن الجودة تشتق من حجم المنح المقدمة للجامعة، والميزانيات، ومناسبة عدد أعضاء هيئة التدريس للطلاب، وعدد المجلدات في المكتبة، وروعة الأبنية ، والمرافق في الجامعات، ويعتقد أن الجودة يمكن قياسها . وهناك من يربط بين الجودة ، وتحقيق الأهداف فيعرفها جريدى بوي ، وروبرت ساوندرز (Boye – Souders1982) بأنها تطابق الوظائف ، والأهداف المعلنة ، والتي تم إنجازها مع المعايير السليمة المتعارف عليها ، فالمؤسسة التربوية التي تتسم بالجودة هي التي تحقق الأهداف المنشودة لها بالكامل وليس بكمية مقبولة .

وقد وضح استن (Astin) معيارين لتعريف الجودة وبخاصة في التعليم العالي هما :

- المعيار الأول: مفهوم الجودة في التعليم العالي يجب أن يركز على سمعة وشهرة المؤسسة ، ولا يضع في الاعتبار المؤسسات الناشئة.
- المعيار الثاني: تعريف الجودة في التعليم يجب أن يعزز ويقوي عن طريق تطبيق فلسفة تحسين الجودة.

أما عند ادوارد ديمنج Edward Deming فإنها تعنى طريقة منظمة لتحديد وحل المشكلات من أجل تحسين الأداء Frans) (Van Vught 1995 P19 وإذا كان مفهوم الجودة غامضاً، وغير محدد فى عالم الأعمال فإنه أكثر غموضاً و أقل تحديداً في عالم التربية، والتعليم العالي، لأن الأمر يتعلق بجوانب إنسانية واجتماعية في النشاط البشري، وذلك أن الجودة مرتبطة بالقيم، والأهداف الرئيسية التي نسعى إلى تحقيقها في مؤسسات التعليم العالي .

وإذا أردنا أن نعطى معنىً للجودة اتفق عليه أغلب الباحثين فإن الجودة في التعليم العالي تعني مدى ملاءمة التعليم العالي للأهداف المبتغاة .

يرى ادورد سالز (1993) أن ضبط الجودة مفهوم تاريخي قديم يهتم باستبعاد المنتج النهائي، الذي يكون دون المستوى المطلوب بعد الانتهاء من العملية، والكشف عن البنود التي يوجد بها وجه نقص ونبذها، ويستلزم ضمان الجودة الأخذ في الاعتبار كمية الفاقد، ويمكن التعرف على الجودة المضبوطة عن طريق

المتخصصين فيها، ويطلق عليهم (المراقبون ومفتشو الجودة). ومن أشهر الأساليب الحقيقية في ضبط الجودة الفحوص، والاختبارات، والإستبيانات التي تستخدم لتحديد مدى توافق الجودة مع المؤشرات والمعايير الموضوعة لها .

يتضح مما سبق أن ضبط الجودة ومراقبتها يحتاج إلى مؤشرات ومعايير للحكم بها على مدى تحقيقها ؛ ولهذا فان تطبيق الجودة فى التعليم العالى من أجل مرحلة الاعتماد، يستلزم وضع مجموعة من المؤشرات والمعايير ، تتمثل فى ثلاثة محاور :

محور المدخلات:

الطلاب وأعضاء هيئة التدريس (الخبرات/ المؤهلات/ المهارات)، وأعضاء الجهاز الفني والإداري، والمرافق، والبيئة الجامعية والبنية التدريسية (البنيات التحتية) ، والتخطيط للمواد الدراسية.

محور العمليات:

وهي العمليات المتعلقة بالتدريس ، والتعلم.

محور المخرجات:

وتتمثل المخرجات في الآتي:

نتائج اختبارات الطلاب: آراء أصحاب العمل في الخريجين. أماكن عمل الخريجين . أراء الخريجين بعد قضاء مدة في العمل. تقارير الممتحنين الخارجيين والجمعيات المهنية.التي يمكن من خلالها تحديد مدى تحقيق الجودة فى مؤسسات التعليم العالى.

قدمت الشبكة الدولية لهيئات ضمان النوعية في التعليم العالي ((INQAتعريفاً إجرائياً لضمان النوعية في التعليم العالي بأنه : جميع الإتجاهات ، والأهداف، والآليات والإجراءات ، والأفعال التي من خلال وجودها، واستخدامها، تضمن المواءمة مع المعايير الأكاديمية المناسبة، ويمكن أن يعني ضبط النوعية لبرنامج مؤسسة ، أو لنظام التعليم العالي ككل (عيلوة 1997 ص11-14).

والسؤال الذى يطرح نفسه من الذى يقوم بضبط الجودة التعليم العالى أو الرقابة عليها ؟ والواقع هنالك مذهبان تبنتهما مدرستان للإجابة على هذا السؤال ، هما :

1- المدرسة الفرنسية : تضع عملية ضبط الجودة فى يد سلطة خارجية مستقلة عن المؤسسة (كانت فى البدء الكنيسة الكاثوليكية).
2- المدرسة البريطانية : جعلت الرقابة الذاتيه من داخل الجامعة هى التى تقوم بعملية ضبط الجودة، كما حدث فى العصور الوسطى مع جامعتى اكسفورد وكمبردج اللتين شكلتا لجاناً تقوم بتقويم نوعية التعليم بهما (عيلوة 1997 ص11)

مفهوم ضمان الجودة (Quality Assurance) :

يعرف مفهوم ضمان الجودة بأنه : القوة الموجهة والمرشدة لنجاح أي برنامج أو نظام أو مقرر دراسي، وهذا يتطلب أن تندمج آليتها مع جميع نشاطات المؤسسة التعليمية.

ويرى روبنسن (Robinson)أن ضمان الجودة هو : مجموعة النشاطات التي تتخذها مؤسسة أو منظمة لضمان معايير محددة وضعت مسبقا لمنتج ما أو خدمة ما يتم بالفعل الوصول إليها بانتظام ،وهدف هذه النشاطات هو تجنب وقوع عيوب في المنتجات أو الخدمات.

إن الوصول الى الجودة المطلوبة في المنتج أو الخدمة المقدمة من المؤسسة يوجب على المؤسسة أن تتخذ إجراءات متعددة تضمن اتصاف المنتج أو الخدمة بالجودة النوعية، وهذه الإجراءات الهادفة لتحقيق الجودة الجيدة تسمى ضمان الجودة (Quality Assurance)

وعرفها الزيات (2007) بأنها مجموعة النشاطات والإجراءات التي تتخذها المؤسسة وفقا لمعايير محددة مسبقا للمنتج أو الخدمة يتم بالفعل الوصول اليها بأنتظام ،وهي القوة المرشدة وراء نجاح أي برنامج أو نظام أو مقرر دراسي. وتهدف دائما الى التقليل من الوقوع في أخطاء تؤدي الى الفشل ومن أمثلتها تطوير المقررات الدراسية وإجراء مراجعات مستمرة للبرامج الأكاديمية،ووضع الحوافز،وتطوير كفاءات أعضاء هيئة التدريس والعاملين في المؤسسة .

وهناك فرق بين مصطلح ضبط الجودة (Quality Control) ومصطلح ضمان الجودة (Quality Assurnace) إذ يعرف مصطلح ضبط الجودة بأنه عملية بعدية بالنسبة للمنتج أو الخدمة هدفها اتخاذ إجراء معين بالنسبة للمنتجات أو الخدمات التي يتبين بعد الفحص والتدقيق انها ليست بالمستوى المطلوب.وقد يكون هذا الإجراء رفض هذه المنتجات أوالخدمات والتخلص منها، وقد يتبع ذلك إجراءات لمعرفة أسباب الفشل وتوصيات للتصحيح، بينما يعرف مصطلح ضمان الجودة بأنه إجراءات قبلية تتخذ قبل تقديم المنتج أو الخدمة هدفها إكساب المنتج أوالخدمة نوعية مطلوبة محددة مسبقا.فعملية ضبط الجودة لاتمنع الفشل وإنما تشير إليه والذي يمنع الفشل هو إجراءات عملية ضمان الجودة،وإذا حدث ان إجراءات معينة لضمان الجودة لم تنجح في منع الفشل فيجب على المؤسسة تطبيق إجراءات بديلة تحول دون وقوع الفشل وتحقق الجودة المطلوبة.

وقد ميز (Harvey&Gree) بين مفهومي ضمان الجودة وضبطها، بقولهما ان عملية ضبط الجودة هي عملية إيجاد آليات وإجراءات تطبق في الوقت المناسب للتأكد من ان الجودة المرغوب فيها

ستحقق بغض النظر عن كيفية تحديد معايير هذه الجودة. أما عملية ضمان الجودة فهي مجموعة من الإجراءات التي تقيس مدى مطابقة منتج لمجموعة من المعايير المحددة مسبقا. وقد تؤدي عند الضرورة الى تعديل في عمليات الإنتاج ليصبح المنتج أو الخدمة أكثر اتفاقا مع المواصفات المقررة مسبقا.

وقد أوضح القزاز (2009) أن ضبط الجودة هو جزء من إدارة الجودة يركز على الإيفاء بمتطلبات الجودة. أما ضمان الجودة فهو جزء من إدارة الجودة يركز على إثبات أن متطلبات الجودة سوف يتم الإيفاء بها . ومن الناحية التطبيقية فيجب أن تتلازم العمليتان مع بعضهما لأن عملية ضبط الجودة تتبع عملية ضمان الجودة وتؤثر فيها. (القزاز، 3، الصرايرة ،13)، ولأهمية ضمان الجودة في الوقت الحاضر فقد بذلت جهود كثيرة في هذا الصدد على المستويين العالمي والأقليمي، فعلى المستوى العالمي فقد نظمت اليونسكو مؤتمرا عالميا حول ضمان الجودة في التعليم العالي في يوم التاسع من تشرين أول 1998 ركز فيه على ضمان الجودة ، وأكدت المادة (11) من الإعلان الصادر عن هذا المؤتمر على أهمية التقييم النوعي الذي يتناول كافة الوظائف والأنشطة في التعليم العالي، وتأسيس هيئات وطنية مستقلة، ومعايير ومستويات دولية لضمان الجودة مع مراعاة الخصوصيات الوطنية والأقليمية عند وضع المعايير. وعلى الصعيد الإقليمي، فقد نظمت اليونسكو المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي، وأكد هذا المؤتمر على أهمية ضمان الجودة في التعليم العالي، وإنشاء آلية لتقييم نوعية التعليم العالي على كافة المستويات: التنظيمية، والمؤسسية، والبرامج، والعاملين، والمخرجات. وفي كانون الأول عام 2003، أشرفت اليونسكو بالتعاون مع اتحاد الجامعات العربية على مؤتمر عقد في دمشق ، وقد أكد ضمن توصياته على ضرورة إنشاء آليات لضمان الجودة ونشر ثقافة التقويم والاعتماد في الجامعات العربية

مداخل ضبط النوعية :

من خلال تجارب الدول المتقدمة في إدارة ضبط الجودة نلاحظ أن هنالك ثلاثة مداخل لضبط النوعية في التعليم العالي هي:

1- مدخل الإقرار بشهرة المؤسسة الجامعية :

(The Reputation Approach)

وفى هذا المدخل تقوم مؤسسة جامعية تتميز بعمر أطول ، وخبرة أوسع أو مؤسسه مهنية بتقويم أداء مؤسسة جامعية، ويستخدم هذا المدخل في الولايات المتحدة بوجه خاص إذ تنشر المؤسسة الجامعية التي تقوم بالتقويم قوائم تبين ترتيب المؤسسة التعليمية، أو البرنامج بالنسبة للمؤسسات، أو البرامج الأخرى، ومن الواضح أن ترتيب المؤسسات التعليمية والبرامج يقوم على مؤشرات معينة للنوعية (درة 2000:6).

2- مدخل قائم على المخرجات

(The Outcomes Approach)

يحدد هذا المدخل مؤشرات للمخرجات مثل نسبة الطلبة الذين ينهون برنامج الدكتوراه في الجامعة، أو نسبة الطلبة الذين لا يرسبون في مرحلة البكالوريوس ومدى المساهمات المادية لخريجي برنامج دراسي معين.

3- مدخل إدارة الجودة الشاملة

(Total Quality Mangment (TQM) Approach)

يمكن تعريف إدارة الجودة الشاملة بأنها جهد تعاوني لإنجاز الأعمال، يعتمد على مواهب وقدرات العاملين والمديرين على حد سواء، لتحقيق الجودة والإنتاجية العالية باستخدام فرق العمل، وكذلك استعمال أدوات إحصائية مختلفة لقياس جوانب الجودة للعمليات الإدارية والتدريسية المختلفة (Johnston 1981:22).

وفى هذا البحث سوف يهتم الباحث على مدخل إدارة الجودة الشاملة فى ضمان النوعية، وذلك من خلال دراسة التطبيقات والأساليب الإجرائية التى تقوم بها مؤسسات التعليم العالى من أجل تحقيق ضمان جودة العلميات التدريسية و الإدارية .

معايير الجودة في التعليم الجامعي:

إن التعليم الجامعي هو مرحلة متقدمة في التعليم ، ويتمثل بالجهود والبرامج التعليمية المتطورة التي تحدث تغييرا في سلوكيات الطلبة لتأهيلهم لخدمة المجتمع. وان فلسفة الجودة في التعليم الجامعي تستند على مايكتسبه الطلبة من معارف ومهارات متنوعة ومتعددة تعمل على تنميتهم في مختلف جوانب الشخصية. وهناك إجماع في الوقت الحاضر على تحديد ثلاثة أبعاد للعمل الجامعي هي :

1. بناء العقل المفكر والمنتج.
2. صناعة أو انتاج المعرفة
3. خدمة المجتمع والوطن (فريوان ، 255)

إن هذه الأبعاد الثلاثة تفرض على الجامعة توفير البيئة الصالحة لبناء العقل المفكر المبدع القادر على اكتشاف المعرفة لخدمة المجتمع والوطن وتنميته وللمساهمة في خدمة الإنسانية جمعاء. وبالإمكان أن يكون التعليم الجامعي متصفاً بالجودة اذا توفرت فيه السمات التالية :

1- أهداف واقعية وذات فائدة وظيفية يمكن تحقيقها.
2- استخدام التكنلوجيا الحديثة والمتطورة في عملياته وبرامجه المختلفة.
3- الاهتمام بالنشاط التعليمي والتعلم الذاتي.
4- الاهتمام بالمؤتمرات والندوات العلمية المنتجة التي تؤدي الى الحراك العلمي بين العقول العلمية .

5- تقديم الخبرات والاستشارات العلمية لمؤسسات المجتمع المختلفة.
6- انفتاح الجامعة على المجتمع ومؤسساته من خلال المشاركة في مختلف الأنشطة والفعآليات.
7- الاهتمام بأساليب التدريس الحديثة التي تستند على تعليم الطلبة التفكير، وتساعد على تنمية شخصياتهم في الجوانب المتعددة.
8- الاهتمام بالإبداع والمبدعين وتوفير البيئة الملائمة لهم ووضع نظام للحوافز والمكافآت لكل عمل مبدع.
9- الاهتمام بتنمية وتطوير مهارات الكادر التدريسي والإداري والخدمي بصورة مستمرة من خلال الإيفادات والدورات التدريبية داخل وخارج الوطن.

مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي :

هناك عدة تعريفات تناولت مفهوم إدارة الجودة في التعليم الجامعي، وفيما يأتي عرض لبعض هذه التعريفات:

1- لقد عرفت بأنها فلسفة شاملة للحياة والعمل في المؤسسات التعليمية، تحدد أسلوبا 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 (الموسوى،96) . بينما يرى (الكيومي) بأنها القيام بكافة الأنشطة والفعآليات الإدارية والأكاديمية والمالية لإشباع حاجات الطلبة ومتطلبات سوق العمل عن طريق التطوير والتحسين المستمر لجودة الخدمة التعليمية للحصول على خريجين ذوي كفاءة ومهارات عالية يحتاجها سوق العمل . وعرفها رودز (Rhodes) بأنها عملية إدارية ترتكز على عدة قيم ومعلومات يتم عن طريقها توظيف مواهب وقدرات أعضاء هيئة التدريس في مختلف المجالات لتحقيق التحسين المستمر لأهداف الجامعة. (Singh، 75) .

2- أما (النجار) فقد عرفها بأنها أسلوب متكامل يطبق على الجامعة ومستوياتها كافة ليوفر للعاملين وفرق العمل الفرصة لإشباع حاجات الطلبة والمستفيدين من عملية التعليم. (النجار، 73) ويرى ورنوكWarnock أن الجودة في التعليم الجامعي ترتبط مباشرة بوضوح الغايات والأهداف، ووجود إستراتيجية لوضع وإعداد المناهج الدراسية ، والنمو المهني لأعضاء هيئة التدريس بما في ذلك اختبار وتقويم الأداء المهني،ووجود وسائل وأدوات للتعرف على وجهات نظر الطلبة وأصحاب العمل في تقويم المنهج، بالأضافة الى أسلوب التقويم الذاتي الداخلي . (الصرايرة ،11)

3- يرى (فريوان) أنها قدرة المؤسسة التعليمية على رسم السياسات وانجاز المهمات التي من شأنها أن تطور سلوك المتعلم ليكون قادرا على الإبداع والتجديد بما يواكب العصر (فريوان ، 255)، وفي ضوء التعريفات السابقة يمكن الإشارة الى الأفكار الأساسية التي تعبر عن مفهوم إدارة الجودة في المؤسسات التعليمية على النحو التالي :.

1. التميز (Excellence) وهذا يعني أن المؤسسات التعليمية عليها أن تهتم برغبات واحتياجات المجتمع ومؤسساته وتوقعاته من خلال المعلومات المرتدة . وذلك من أجل تقديم مخرجات تناسب هذه الرغبات والاحتياجات بحيث تصمم خططها وإستراتيجياتها التعليمية التي تتوافق مع هذا الأمر.
2. التركيز على الجودة بمعناها الواسع، وهذا يتطلب معرفة الخصائص الممكن قياسها في المخرجات التي تقدمها المؤسسة التعليمية ،والتي تلاقي القبول في سوق العمل ومنظمات المجتمع المختلفة.
3. التحسينات المستمرة Continous Improvements وهذا يتطلب ابتعاد المؤسسة التعليمية عن التحسينات المتباعدة والتركيز على التحسين المستمر في كافة العمليات وفي المجالات المختلفة ؛الإدارية والأكاديمية والخدمية...الخ.
4. التركيز على العمل الجماعي التعاوني وإفساح المجال للطاقات البشرية في المؤسسة التعليمية و إبراز ماتمتلكه من مواهب وقدرات لأغراض التطوير.
5. تتخذ القرارات على ضوء البيانات والمعطيات المسجلة والموثقة بدقة لغرض تحليلها ولضمان التطوير والتحسين المستمر في المؤسسة التعليمية.
6. إعطاء الصلاحيات لرؤساء الوحدات الإدارية والعلمية والابتعاد عن المركزية في اتخاذ القرارات.
7. الاهتمام بالتدريب لجميع الأفراد العاملين من أساتذة ومساعديهم، وموظفين لإكسابهم المهارات والقدرات الملائمة لتحسين الجودة في أعمالهم.
8. إيجاد نظام للحوافزوالمكافأت يضمن مزيداً من عطاء وإبداع العاملين في المؤسسة التعليمية.
9. وجود قيادة فعالة تمثل القدوة الحسنة للعاملين ، تمتاز بالموضوعية وتهتم بالعمل الميداني أكثر من رفع الشعارات.

10. الدعم المادي والمعنوي لجميع العمليات والأنشطة بمختلف أنواعها العلمية والاجتماعية والثقافية التي تعزز العمل الأكاديمي في المؤسسة التعليمية.
11. توفير التقنيات الحديثة للاتصال والمعلوماتية التي توثق الأنشطة والفعآليات التعليمية والأدارية.
12. الاهتمام بكافة المجالات في النظام التعليمي كالأهداف والهيكل التنظيمي وأساليب العمل والدافعية والتعزيز والإجراءات ، والتي تؤكد على وجود ثلاثة أبعاد في المؤسسة التعليمية وهي:

أ) البعد الأكاديمي: وهو التزام المؤسسة التعليمية بالمعايير والمستويات المهنية والبحثية والمعرفية.

ب) البعد الفردي: وهو التزام المؤسسة التعليمية بالنمو الشخصي لاعضاء هيئة التدريس والعاملين والطلبة من خلال الاهتمام بحاجاتهم المختلفة

ج) البعد الاجتماعي: وهوالتزام المؤسسة التعليمية بإرضاء وإشباع حاجات القطاعات المهمة التي تخدم المجتمع.

متطلبات تطبيق معاييرضمان الجودة في التعليم الجامعي

ان تطبيق الجودة في التعليم الجامعي ليس شعارات ترفع وليس نظريات دون تطبيق فعلى على أرض الواقع ،هو دراسة وتحليل لواقع التعليم الجامعي وتهيئة هذا الواقع لتطبيق إجراءات وأساليب ضمان الجودة في كافة مفاصل العمل الجامعي . ولكي نستطيع تحقيق مفاهيم الجودة بصورة قابلة للتطبيق الفعلي لابد من توفر متطلبات لتطبيقها مثل:

1- إشاعة وترسيخ ثقافة الجودة بين جميع العاملين من طلبة وأساتذة وموظفين.
2- تحديث المناهج الدراسية بما يتلائم مع مقتضيات العصر الحالي، وهو عصر العولمة والانفجار المعرفي وتزايد الإقبال على التعليم الجامعي.
3- تنمية وتطوير الموارد البشرية كالطلبة والأساتذة والعاملين من خلال إشراكهم بدورات تطويرية عالية المستوى ، باعتبار أن العنصر البشري هو رصيد مهم في جودة التعليم
4- تطوير نظام للمعلومات والاتصال لجمع الحقائق من أجل اتخاذ القرارات السليمة بخصوص حل أي مشكلة.
5- الاهتمام بممارسة التقويم الذاتي داخل المؤسسة الجامعية، وتهيئة وتدريب فرق التقويم لأداء أعمال المتابعة والتقويم بصورة مستمرة.
6- توفير وتهيئة مقاييس وأدوات لقياس الظواهر المختلفة في التعليم الجامعي.
7- التعرف على احتياجات جميع العاملين المستفيدين الداخليين، وهم الطلاب ، والأساتذة، والعاملين.
8- وضع تصميم كامل لبرنامج الجودة الشاملة يحدد ملامح وخطوات العمل وفقا لمباديء الجودة،ويشمل جميع جوانب العملية التعليمية في الجامعة.
9- التعرف على احتياجات سوق العمل من الخريجين والاختصاصات العلمية بصورة مستمرة.
10- مشاركة جميع العاملين في الجهود المبذولة لتحسين مستوى الأداء في أنشطة الجامعة المختلفة.

المعوقات التي تواجه تطبيق إجراءات ضمان الجودة فى مؤسسات التعليم العالى السودانى

إن تطبيق إجراءات ضمان الجودة و آلياتها في التعليم الجامعي، لتحقيق مستوى جيد من النوعية في التعليم العالى السودانى (الذي يمر بمرحلة توسع فى التخصصات والجامعات ، بالتزامن مع الهجرة المتزايدة لأعضاء هيئة التدريس) يعانى من بعض المعوقات هى :

1- عدم اقتناع الإدارات بجدوى تطبيق آليات ضمان الجودة، وعدم تبنيها لها لضعف قناعتها بجدوى التغيير.
2- عدم انسجام العلاقة بين الإدارة والعاملين في الجامعة.
3- الالتزام بالشعارات فقط دون التطبيق الفعلي لإجراءات ضمان الجودة
4- معايير قياس الجودة غير واضحة و متجددة لقياس مدى التقدم والانجاز.
5- قلة التمويل المالي وضخامة التكاليف المصاحبة لتطبيق إجراءات الجودة.
6- المركزية في صنع السياسات التعليمية واتخاذ القرارات في الجامعة.
7- قلة توفر بيانات متكاملة تغطي أنشطة وفعآليات الجامعة.
8- قلة توفر مستلزمات الأنشطة الصفية (كالحواسيب،المختبرات والوسائل التعليمية) .
9- عدم الاهتمام بالتعلم الذاتي للطلبة.
10-عدم الاهتمام بتطوير وتحديث البرامج العلمية.

<u>الدراسات السابقة.</u>

<u>دراسة دريب (ب .ت) التطبيقات الإجرائية لضمان الجودة في التعليم الجامعي – جامعة الكوفة :</u>

تناولت الدراسة واقع التعليم الجامعي في العراق في ظل العولمة وثورة المعلومات والاتصالات،الأمر الذي يدعو الى تطبيق رؤى ونظريات جديدة في النظام التعليمي من أجل التطور والارتقاء واستقطاب المزيد من الطلبة، وتوفير تخصصات جديدة ومتنوعة

استجابة للطلب والإقبال المتزايد على التعليم الجامعي. لذلك أصبح من الضروري الاهتمام بالمرتكزات الأساسية في التعليم الجامعي المتمثلة بالتدريس والخدمات والأنظمة والإدارة والرعاية المتوازنة التي تكفل عدم الارتقاء كميا على حساب النوعية الجديدة. لذلك يجد الباحث أن جانبا أساسيا من مشكلة التعليم الجامعي هي مشكلة في التطبيقات الإجرائية لإدارة الجامعات وليس في النظريات المجردة والتي تعتبر أساسا لتطوير التعليم وجودت. ومن هنا برزت مشكلة الدراسة في التوصل الى قائمة من المعاييرتصلح للتطبيق الأجرائي لضمان جودة التعليم الجامعي بعد التعرف على مفاهيم الجودة وادارة الجودة الشاملة ،وأهم المعوقات التي تعيق تطبيق مباديء الجودة الشاملة . قام الباحث بأعداد نموذج مقترح لأداة للتطبيقات الإجرائية يتضمن (40) فقرة كل منها يعتبر تطبيقاً إجرائياً لضمان جودة التعليم الجامعي، وقد أوصى بعدد من التوصيات أهمها : توفير فرص حقيقية للنمو المهني والأكاديمي للأساتذة والإداريين ليتم الارتقاء بمستوى أعمالهم في الجامعة. متابعة الخريجين بعد تخرجهم من الجامعة في أماكن عملهم ،وتطبيق مقاييس الأداء للتعرف الى مهاراتهم، إعداد مقاييس مقننة تستخدم للحكم على التطبيقات الإجرائية لجودة العمل الجامعي ،كمقياس جودة عضو هيئة التدريس ،كفاءة رؤساء الأقسام،وعمداء الكليات ورئيس الجامعة.

دراسة وفيق الأغا وإيهاب الأغا (2010) بعنوان "استراتيجيات مقترحة لمعايير ضمان جودة الأداء الجامعي:

"تهدف الدراسة إلي عرض مفهوم إدارة الجودة الشاملة وتطبيقها في الجامعات العربية، وطرحت إمكانية نقل التجربة وتطبيقها في البيئة العربية والفلسطينية من خلال توضيحها لاستراتيجية ادارة الجودة الشاملة والتركيز على المعايير العلمية التى تمكننا من مواكبة الدول المتقدمة .

دراسة زيدان (2002) بعنوان مؤشرات الجودة فى التعليم الجامعى المصرى:

تناولت دراسة مراد صالح زيدان المقدمة فى مؤتمر القاهرة للتعليم العالى (2002م) بعنوان: (مؤشرات الجودة فى التعليم الجامعى المصرى)، تحديد مؤشرات الجودة فى التعليم الجامعى المصرى، ولتحقيق هذا الهدف تم عرض المحاولات التى بذلت لتحديد مفهوم الجودة فى التربية بغية تحديد المقصود بالجودة فى التعليم الجامعى المصرى ، وتوضيح الفرق بين مصطلح الجودة والمصطلحات قريبة الصلة به، ثم تحديد مفهوم ضبط الجودة، وما يستلزمه هذا المصطلح من وضع مؤشرات، ومعايير للحكم بها علي مدي تحقيقها . كما تناولت الدراسة معايير الجودة في الصناعة وإمكانية تطبيقها في مجال التربية، والجهود التي بذلها الخبراء في مجال التربية لتحديد مؤشرات الجودة.

المبحث الثالث
التطبيقات الإجرائية لضمان جودة التعليم العالى نموذج تطبيقى

قام الباحث من خلال اطلاعه على الأدبيات والدراسات ذات العلاقة بالدراسة الحالية وتحليلها، بإعداد نموذج مقترح لأدلة التطبيقات الإجرائية تتضمن ثمانية محاور فى كل محور عدد من الفقرات كل فقرة منها يعتبر تطبيقاً إجرائياً لضمان جودة التعليم الجامعي، وهي كما وردت في القائمة أدناه:

التطبيقــات الإجرائية

أولا : الإدارة والحوكمة

1. صياغة أهداف ورسالة الجامعة بصورة واضحة ومحددة، قابلة للتحقيق ويمكن قياسها.
2. تصميم خريطة زمنية لتنفيذ المشاريع التى تنوى الجامعة تنفيذها وفق الخطة الاستراتيجية للجامعة .
3. إعداد نموذج استمارة مشاركة الأساتذة والموظفين والطلبة في رسم سياسة الجامعة.
4. إعداد نموذج توعية وتثقيف جميع العاملين (أساتذة وطلبة وموظفين وعاملين) بإجراءات ضمان الجودة فى البرامج الأكاديمية .
5. استخدام أساليب التدريس التي تعتمد على تعليم التفكير للطلبة.
6. وضع إعلانات وملصقات ولوحات إرشادية تحمل رؤية ورسالة الجامعة، وإجراءات وسياسات ضمان الجودة فى البرنامج الأكاديمى .
7. التقويم الدوري وتقديم تقرير أداء مالى وأدارى لأعمال الجامعة ومؤسساتها لتشخيص المعوقات ووضع العلاجات المناسبة.
8. القضاء على الروتين والفساد الإداري في انجاز الأعمال واتخاذ القرارات في الجامعة من خلال تطبيق آليات المساءلة والمحاسبة .
9. توثيق الأنشطة العلمية والاجتماعية والترفيهية في الجامعة.
10. توثيق محاضر الاجتماعات ووقائعها وأهم قراراتها .
11. استقلالية الجامعة وعدم تأثر الجامعة بالتجاذبات السياسية والطائفية والعرقية والعنصرية.
12. الاهتمام بالتوصيف الوظيفي الواضح لعمل أي موظف بالجامعة .
13. توفر لائحة داخلية لتنظيم سير العمل والإجراءات الداخلية بالجامعة والكليات المختلفة .

ثانيا : التعليم والتعلم

1. تصميم استمارة تقويم متنوعة لتقويم شخصية الطالب من جوانب متعددة وعدم الاقتصار على جانب المعلومات فقط.
2. إعداد خطة لمراجعة وتحديث المناهج الدراسية في ضوء التقدم المعرفي والتكنولوجي العالمي.
3. إعداد استمارة توزيع العبء التدريسى وفق البرامج الأكاديمية و معايير الكفاءة .
4. إعداد لائحة خاصة بكفاءة واختيار عضو هيئة التدريس في الجامعة.
5. إعداد لائحة بالحوافز والمكافآت التشجيعية (للعاملين والطلبة) المتميزين في أدائهم في الجامعة .
6. إعداد لائحة لضبط اختيار أشخاص مؤهلين في الأقسام الإدارية والخدمية في الجامعة .
7. توفير مكتبات غنية بالكتب والمصادر المختلفة في أقسام وكليات الجامعة بالإضافة الى المكتبة المركزية.
8. اهتمام الكلية وتشجيعها للتعلم الذاتي لدى الطلبة. ودعم نشاطات أعضاء هيئة التدريس في مجالات التدريس والبحث العلمي ماديا ومعنويا.
9. تصميم ميثاق يهتم بأخلاقيات مهنة التعليم، ويكون الاحترام المتبادل بين جميع العاملين والطلبة هو السائد في العلاقات

ثالثا: البيئة الجامعية

1. توفر قاعدة بيانات متكاملة تغطي مجالات الأنشطة والفعآليات المختلفة في الجامعة.
2. توفير بيئة تساعد العاملين والطلبة على الإبداع والتطوير داخل الكلية .
3. الاهتمام بالمكاتب المخصصة لأعضاء هيئة التدريس والموظفين، من حيث المساحة والتجهيزات الملائمة.
4. توفير شبكة معلومات تربط الجامعة بالجامعات الأخرى داخليا وخارجيا.
5. توفير الملاعب الرياضية المختلفة وإنشاء المسارح والقاعات لأغراض الفنون الجميلة.
6. الاهتمام بالبيئة والحفاظ عليها من التلوث من خلال الاهتمام بالنظافة وإنشاء الحدائق والتشجير بنظام هندسي
7. توسيع مساحات القاعات الدراسية بحيث تستوعب أعداد الطلبة.
8. توفير معامل ومختبرات مجهزة بمستوى عالى .
9. توفير مكتبة رئيسية ومكتبة فرعية مخصصة للبرامج والتخصصات .
10. تحديد معيارية الامتار المخصصة لكل طالب من المساحة الكلية للجامعة فى القاعات والمكتبات والمعامل والميادين.
11. توثيق اللقاءات الدورية السنوية بين أعضاء هيئة التدريس والإداريين و الطلاب .
12. توثيق الفعاليالت الثقافية والمناسبات الاجتماعية التى يشارك فيها جميع منسوبى الجامعة .
13. توفير لائحة لتنظيم عمل إدارة الخريجين .

رابعا : الطلاب

1. وضع معايير واضحة ومجازة لقبول الطلبة في الجامعة تراعى فيها الشفافية و العدالة .
- 1- استخدام أنظمة حديثة في نقل المعلومات الخاصة بالطلاب و نتائجهم وتبادلها في مؤسسات الجامعة.
- 2- المتابعة المستمرة لتحصيل الطلبة وتحليل النتائج طوال العام الدراسي.
- 3- توفر الخدمات الصحية والارشادية والأمنية في مباني ومؤسسات الجامعة المختلفة .
- 4- توفر خدمات السكن والإعاشة داخل الجامعة وخاصة للطلاب الوافدين .
- 5- وضع لائحة وفق معايير وشروط محددة للجهات التى تقدم خدمات القروض للطلاب .
- 6- إعداد استمارة تقييم مستمر للطلاب عن مستوى البنى التحتية والبيئة التدريسية والخدمات في الجامعات .
- 7- إعداد استمارة فحص شهرى عن التجهيزات المختبرية والقاعات التدريسية للطلاب وأعضاء هيئة التدريس .

خامسا : المناهج الدراسية

1. توصيف المناهج الدراسية من حيث إعداد وصياغة أهدافها وتوزيع مفرداتها على أشهر السنة الدراسية.
2. تأسيس وحدة المناهج الدراسية في الجامعة وكلياتها لمتابعة سير تطبيق المنهج الدراسي في الجامعة.
3. تصميم أجراءات لتطوير وتقييم المقررات الدراسية متسقة مع أهداف البرامج.
4. تصميم خطة لجمع معلومات وتغذية راجعة عن المناهج الدراسية من الطلاب والمستفدين فى سوق العمل .
5. إعداد لائحة العمل الميدانى لبرامج التدريب الحقلى .
6. تصميم ملفات المقرر Course Pertofolio .

سادسا : أعضاء هيئة التدريس

1. توفر قاعدة بيانات متكاملة عن أعضاء هيئة التدريس بالجامعات والكليات وفق تخصصاتهم .
2. إعداد استمارة الرضا الوظيفى لأعضاء هيئة التدريس عن نظام الترقيات .
3. إعداد لائحة تقييم أعضاء هيئة التدريس الدورية .

4. إعداد استمارة مستوى الرضا لأعضاء هيئة التدريس عن البيئة الجامعية والتدريسية .
5. إعداد استمارة تقرير نهاية تدريس المقرر، وإبراز التغذية الراجعة عن المناهج .
6. توفر لائحة منظمة لمشاركة عضو هيئة التدريس فى المؤتمرات الداخلية و الخارجية .
7. توفر لائحة منظمة ومحفزة لمشاركة عضو هيئة التدريس فى الانشطة البحثية والجمعيات العلمية .
8. توفر لائحة منظمة لمشاركة عضو هيئة التدريس فى أنشطة خدمة المجتمع .
9. تحديد معيارية الامتار المخصصة لكل عضو هيئة تدريس من المساحة الكلية للجامعة فى المكتبات والمعامل والميادين
10. إعداد خطة تدريب لأعضاء هيئة التدريس لمدة خمس سنوات وفق توقعات الاحلال والمحافظة على معيارية تنظيم رتب إعضاء هيئة التدريس.
11. إعداد اللائحة الداخلية لدرجات ورتب أعضاء هيئة التدريس.
12. توفر لائحة لتنظيم الشئون العامة لأعضاء هيئة التدريس.

سابعا : إدارة ضمان الجودة والاعتماد

1. توفر إدارة مختصة بالجودة والاعتماد بالجامعة .
2. توفر منسقيات لضمان الجودة وإجراءاتها بالبرامج الأكاديمية.
3. إعداد لائحة تقييم ومتابعة للبرامج الأكاديمية والخطط الدراسية .
4. تصميم نماذج واستمارات لتقييم جميع مراحل العملية التعليمية بالبرامج .
5. إعداد استمارة تقرير نهاية تدريس المقرر، والتغذية الراجعة عن المناهج .
6. توفر لائحة التقييم المستمر لأداء كل من الكادر التدريسى– الكادر الإدارى– الخدمات والمعينات التدريسية .
7. إعداد تقرير الأداء الذاتى السنوى للبرامج والكليات وعرضه للإدارة العليا للجامعة .
8. وضع خطة فى الجامعة لمسار حصول الجامعة على اعتماد خارجى أو داخلى لبرامجها الأكاديمية .
9. قياس الرضا عن مستوى الخريجين سنوياً فى سوق العمل المحلى والخارجى .
10. إعداد لائحة المقيمن الخارجيين للامتحانات بالبرامج الأكاديمية .
11. إعداد تقرير للمجالس العلمية عن تقرير الممتحنين الخارجيين للبرامج الأكاديمية .

ثامناً : البحث والنشر العلمى

1. إعداد لائحة لتحفيز النشر العلمى لدى أعضاء هيئة التدريس.
2. خطة الجامعة لإنشاء كراسى علمية بها .
3. توفر وحدة ملكية فكرية للأعمال الابداعية داخل الجامعة.
4. توفر شبكة معلومات للبحوث المنشورة داخل الجامعة وخارجها .
5. لائحة الحوافز والجوائز للبحوث العلمية لأعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا .

المبحث الرابع
الدراسة الميدانية

يهدف هذا المبحث إلى عرض إجراءات تطبيقية اختبارية عن توفر أجراءات تطبيقية لضمان الجودة فى التعليم العالي السودانى، من خلال تحليل البيانات وفق الوسائل والأساليب التى تستخدم فى قياس توفر إجراءات تطبيقية لضمان الجودة بالمؤسسة الجامعية.

عينة الدراسة

تمثلت عينة الدراسة في ثلاثة مجموعات كما يلي :

جدول رقم (1) ملخص المجموعات الفرعية لمجتمع الدارسة

المجموعة	عدد أفراد المجموعة	العدد الكلي	النسبة المئوية
أ/ طلاب الفصول النهائية 2013/ 2014 والخريجيين الجدد	373	19945	%2
ب/أعضاء هيئة التدريس بالجامعات فى ولاية الخرطوم	94	3170	%3
ج/ مدراء الجامعات وعمداء الكليات ورؤساء الأقسام فى ولاية الخرطوم	58	594	%10
المجموع	525	23709	%2.2

المعالجات الإحصائية للبيانات: استخدم الباحث في التحليل الإحصائي لعبارات الاستبانة قانون اختبار (ت) (T test).

إنتقى الباحث بعض الإجراءات التطبيقية لضمان الجودة التي يمكن أن تطبق إجرائياً على مؤسسات ونظام التعليم العالي بالسودان وهي:

1) الإدارة والحوكمة .
2) أعضاء هيئة التدريس.
3) البنيات التدريسية والبيئة الجامعية .
4) المناهج الدراسية وحداثتها.
5) ضمان الجودة والاعتماد .

عرض نتيجة اختبار توفر الإجراءات التطبيقية الإدارة و الحوكمة

لاختبار توفر الإجراءات التطبيقية للإدارة والحوكمة بمؤسسات التعليم العالي، قام الباحث بإجراء اختبار (ت)(T test)) لمتوسط مجتمع واحد.

جدول رقم (2) يوضح آراء المجموعات المختلفة لمجتمع الدراسة حول الإجراءات التطبيقية للإدارة والحوكمة بمؤسسات التعليم العالي للحكم على درجة توفر مضمون الفقرة. القيمة المحكية 2.00

المجموعة المستبانة	الفقرات الخاصة بالإجراءات التطبيقية للإدارة والحوكمة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	استنتاج الحكم على درجة توفر مضمون الفقرة
(أ) الطلاب والخريجين	صياغة أهداف ورسالة الجامعة	2.03	0.59	3.42	372	0.001	جيد
	وضع إعلانات و ملصقات ولوحات إرشادية تحمل رؤيا ورسالة الجامعة	2.1706	0.76	0.831	372	0.1522	متوسطة
(ب) هيئة التدريس	صياغة أهداف ورسالة الجامعة	1.957	0.6544	0.63-	93	0.265	متوسط
	تصميم خريطة زمنية لتنفيذ المشاريع	1.867	0.5644	0.61-	93	0.255	متوسط
	وضع إعلانات و ملصقات و لوحات إرشادية تحمل رؤية ورسالة الجامعة	1.789	0.5321	0.60-	93	0.259	متوسط
(ج) مدراء الجامعات و عمداء الكليات و رؤساء الأقسام	صياغة أهداف ورسالة الجامعة	2.00	0.54	3.266-	57	0.001	متوسط
	تصميم خريطة زمنية لتنفيذ المشاريع	1.79	0.59	2.692-	57	0.0045	نادراً
	تقديم تقرير أداء مالى و إدارى لأعمال الجامعة	2.06	0.81	0.421	57	0.338	أحياناً
	توثيق محاضر الاجتماعات وأهم قراراتها	2.29	0.82	2.733	57	0.004	جيدة
	توفر لائحة داخلية لتنظيم سير العمل و الإجراءات الداخلية .	2.22	0.73	2.350	57	0.011	مرض تماماً
	استقلالية قرارات الجامعة	2.07	0.70	0.753	57	0.227	نادرة

في الجدول أعلاه انحصرت اراء الطلاب والخريجين في الفقرات الخاصة بالإجراءات التطبيقية للإدارة والحوكمة في جيد ومتوسط بينما عبر اعضاء هيئة التدريس عنها بمتوسط بينما تعددت اراء مدراء الجامعات وعمداء الكليات ورؤساء الاقسام فرأوا انها نادرة واحيانا وجيدة ومرض تماما .

عرض نتيجة اختبار توفر الإجراءات التطبيقية أعضاء هيئة التدريس:

قام الباحث بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات كل فقرة من الفقرات التي تقيس توفر الإجراءات التطبيقية محور أعضاء هيئة التدريس، وقد قام الباحث بإجراء اختبار (ت) (T test) لمتوسط مجتمع واحد للحكم علي درجة توفر مضمون الفقرة بمؤسسات التعليم العالي بالسودان.

جدول رقم (3) نتيجة اختبار (ت)(T test)) لمتوسط مجتمع واحد للحكم على درجة توفر مضمون كل فقرة من فقرات توفر الإجراءات التطبيقية محور أعضاء هيئة التدريس على (مجموعة الطلاب و الخريجين) القيمة المحكية 2.00

مجموعة الدراسة	الفقرات الخاصة بتوفر الإجراءات التطبيقية اعضاء هيئة التدريس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	استنتاج الحكم على درجة توفر مضمون
(أ) الطلاب والخريجين	نسبة أعضاء هيئة التدريس للطلاب	2.0349	0.78	0.859	372	0.1955	متوسطه
	توفر عملية تغذية راجعة عن هيئة التدريس	2.1706	0.76	0.831	372	0.1922	متوسطة
	توفر الأوراق البحثية لأعضاء هيئة التدريس	2.3056	0.7676	7.690	372	0.001	مناسبة

من الجدول اعلاه يتضح ان اراء مجموعة الطلاب حول الفقرات الخاصة بتوفر الإجراءات التطبيقية اعضاء هيئة التدريس عبرت عنها بمتوسطة و مناسب.

جدول رقم (4) نتيجة اختبار (ت)(T test)) لمتوسط مجتمع واحد للحكم على درجة توفر مضمون كل فقرة من فقرات توفر الإجراءات التطبيقية محور أعضاء هيئة التدريس على (مجموعة أعضاء هيئة التدريس) القيمة المحكية 2.0

مجموعة الدراسة	الفقرات الخاصة بتوفر الإجراءات التطبيقية اعضاء هيئة التدريس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	استنتاج الحكم على درجة توفر مضمون
(ب) أعضاء هيئة التدريس	مستوى رضا هيئة التدريس	2.2021	0.71	2.752	93	0.0035	جيد
	دورات التدريب لهيئة التدريس	2.2128	0.74	2.766	93	0.0035	مناسبة
	استفادة عضو هيئة التدريس من المراجع	2.1383	0.66	2.014	93	0.0235	كبيرة
	توفر خدمات المعلومات الإلكترونية لعضو هيئة التدريس	2.4681	0.74	6.104	93	0.001	كبيرة
	توفر لائحة مشجعة للبحث و النشر العلمى	2.5717	0.76	7.721	93	0.007	مناسبة
	مشاركة عضو هيئة التدريس بأوراق بحثية في مؤتمرات خارجية وداخلية	2.5426	0.66	7.891	93	0.001	مناسبة
	نسبة الأساتذة الدائمين الى الأساتذة غير الدائمين	2.1915	0.76	2.424	93	0.0085	جيدة
	مساهمة عضو هيئة التدريس في المنظمات الاجتماعية والمنظمات المهنية	2.6702	0.53	12.110	93	0.001	مرضية تماماً

من الجدول اعلاه يتضح ان اراء مجموعة اعضاء هيئة التدريس حول الفقرات الخاصة بتوفر الإجراءات التطبيقية اعضاء هيئة التدريس فقد تراوحت اراؤهم ما بين كبيرة ومناسبة وجيدة ومرضية تماما

جدول رقم (5) نتيجة اختبار (ت)(T test)) لمتوسط مجتمع واحد للحكم على درجة توفر مضمون كل فقرة من فقرات توفر الإجراءات التطبيقية محور أعضاء هيئة التدريس على (مجموعة مدراء الجامعات وعمداء الكليات ورؤساء الاقسام) القيمة المحكية 2.0

مجموعة الدراسة	الفقرات الخاصة بتوفر الإجراءات التطبيقية اعضاء هيئة التدريس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	استنتاج الحكم على درجة توفر مضمون
(ج) مدراء الجامعات وعمداء الكليات ورؤساء الأقسام	نسبة أعضاء هيئة التدريس للطلاب	2.16	0.77	1.539	57	0.0645	متوسطة
	إعداد خطة التدريب لهيئة التدريس	2.22	0.73	2.350	57	0.011	مرض تماماً
	مشاركة الأساتذة المساعدين في دورات تدريبية	2.07	0.70	0.753	57	0.227	نادرة
	توفر لائحة داخلية لترقيات هيئة التدريس	2.8213	0.41	13.617	57	0.001	كافى
	مشاركة عضو هيئة التدريس بأوراق بحثية في مؤتمرات خارجية و داخلية	1.71	0.65	3.439-	57	0.0005	منعدمة
	نسبة الأساتذة الدائمين الي الأساتذة غير الدائمين	1.97	0.82	0.322-	57	0.3745	متوسطة
	الدخل السنوي للأستاذ الجامعي	2.79	0.45	13.417	57	0.001	كافي

من الجدول اعلاه يتضح ان اراء مجموعة مدراء الجامعات وعمداء الكليات ورؤساء الاقسام حول الفقرات الخاصة بتوفر الإجراءات التطبيقية اعضاء هيئة التدريس فقد تراوحت اراؤهم ما بين مرضي تماما و نادرة وكافي ومنعدمه ومتوسطة .

<u>عرض نتيجة اختبار توفر الإجراءات التطبيقية للبنيات التدريسية و البيئة الجامعية :</u>

قام الباحث بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات كل فقرة من الفقرات التي تقيس توفر الإجراءات التطبيقية فى محور البنيات التدريسية والبيئة الجامعية، وقد قام الباحث بإجراء اختبار (ت)(T test) لمتوسط مجتمع واحد للحكم علي درجة توفر مضمون الفقرة بمؤسسات التعليم العالي بالسودان والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء حسب كل فئة من مجتمع الدراسة.

جدول رقم (6) نتيجة اختبار (ت)(T test) لمتوسط مجتمع واحد للحكم علي درجة توفر مضمون كل فقرة من فقرات توفر الإجراءات التطبيقية محور البنيات التحتية التدريسية والبيئة الجامعية (مجموعة الخريجين والطلاب) القيمة المحكية 2.00

المجموعة	الفقرة الخاصة بتأثير محور البنيات التدريسية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	استنتاج الحكم على درجة توفر مضمون الفقرة
الطلاب والخريجين	توفر المراجع والدوريات	1.9839	0.7476	0.416-	372	0.339	متوسطة
	توفر الأجهزة والمعدات	2.3432	0.6919	9.579	372	0.001	جيدة
	سعة القاعات	1.9303	0.6803	1.979-	372	0.0249	غير مناسبة
	التهوية والإضاءة بالقاعات	2.1019	0.7762	2.535	372	0.006	جيدة
	الأنشطة العلمية و الثقافية بالكلية	2.4933	0.6624	14.382	372	0.001	مرضية تماماً
	توفر الفنيين بالمعامل	2.1716	0.6937	4.777	372	0.001	كافي تماماً
	عدد الإداريين بالكلية	1.7909	0.7327	5.512-	372	0.001	غير كافي
	توفر لائحة التدريب الميداني أثناء الدراسة الجامعية	2.3512	0.7165	9.416	372	0.001	مرضي تماماً
	لائحة حرية النشر والتعبير داخل الجامعة	1.9276	0.7568	1.847-	372	0.0325	صغيرة
	االتقييم المستمر للمظهر العام والجمآليات بالجامعة	1.975	0.7748	1.069-	372	0.143	متوسطة
	تقييم أعمال نظافة القاعات والمعامل	1.8928	0.7141	2.900-	372	0.002	صغيرة
	تقييم نظافة دورات المياه وصحة البيئة	2.1501	0.8092	3.583	372	0.001	كبيرة

من الجدول اعلاه يتضح ان اراء مجموعة الطلاب حول اختبار توفر الإجراءات التطبيقية للبنيات التدريسية والبيئة الجامعية فعبروا عنها بكبيرة، كاف تماما، مرضية تماما، جيدة ، متوسطة، صغيرة ، غير مناسبة.

جدول رقم (7) نتيجة اختبار (ت)(T test) لمتوسط مجتمع واحد للحكم علي درجة توفر مضمون كل فقرة من فقرات توفر الإجراءات التطبيقية محور البنيات التحتية التدريسية والبيئة الجامعية (مجموعة أعضاء هيئة التدريس) القيمة المحكية 2.00

المجموعة	الفقرة الخاصة بتأثير محور البنيات التدريسية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	استنتاج الحكم على درجة توفر مضمون الفقرة
(ب) أعضاء هيئة التدريس	توفر المعدات والأجهزة بالمعامل	2.500	0.63	7.634	93	0.001	جيدة
	حداثة الأجهزة والمعدات بالمعامل	2.5957	0.61	9.464	93	0.001	حديثة
	سعة القاعات للطلاب	2.4468	0.71	6.079	93	0.001	مناسبة تماماً
	الإضاءة و التهوية بالقاعات	2.1915	0.77	2.381	93	0.0095	جيدة
	عدد الفنيين المؤهلين بالكلية	2.5319	0.65	7.923	93	0.001	كافي تماماً
	عدد الإداريين والموظفين	1.9149	0.68	1.209-	93	0.115	كافي لحد ما
	متابعة التدريب الميدانى	2.383	0.68	5.385	93	0.001	كافي تماماً
	توفر الكتب والمراجع و المكتبة الالكترونية	2.5426	0.65	8.089	93	0.001	جيدة
	المناخ الطيب عند التعامل مع العاملين	1.6809	0.6912	4.477-	93	0.001	ضعيف
	المناخ الطيب عند التعامل مع الطلاب	1.5106	0.6349	7.473-	93	0.001	ضعيف
	الاهتمام بنظافة القاعات والمعامل	2.2553	0.7023	3.525	93	0.0005	كبيرة
	الاهتمام بالمظهر العام والجمآليات	2.3298	0.6457	4.952	93	0.001	كبيرة
	الاهتمام بدورات المياه وصحة البيئة	2.4681	0.6509	6.972	93	0.001	كبيرة

من الجدول اعلاه يتضح ان اراء مجموعة أعضاء هيئة التدريس حول اختبار توفر الإجراءات التطبيقية للبنيات التدريسية والبيئة الجامعية فقد تعددت فعبروا عن انها كبيرة، كافى تماما، مناسبة تماما، جيدة، حديثة، كاف لحد ما، ضعيف ومتوسطة وغالبا وضعيفة

جدول رقم (8) نتيجة اختبار (ت)(T test) لمتوسط مجتمع واحد للحكم علي درجة توفر مضمون كل فقرة من فقرات توفر الإجراءات التطبيقية محور البنيات التحتية التدريسية والبيئة الجامعية (مجموعة مدراء الجامعات وعمداء الكليات ورؤساء الاقسام) القيمة المحكية 2.00

المجموعة	الفقرة الخاصة بتأثير محور البنيات التدريسية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	استنتاج الحكم على درجة توفر مضمون الفقرة
(ج) مدراء الجامعات وعمداء الكليات ورؤساء الاقسام	حداثة الأجهزة والمعدات بالمعامل	2.33	0.57	4.347	57	0.001	جيدة
	سعة القاعات للطلاب	2.28	0.67	3.140	57	0.0015	مناسبة تماماً
	عدد الفنين وعدد الإداريين والموظفين	2.33	0.73	3.395	57	0.0005	كافي تماماً
	كفاءة الكادر الإداري بالكلية	2.00	0.65	صفر	57	0.5	متوسطة
	توفر الكتب والمراجع وحداثتها	2.29	0.82	2.733	57	0.004	جيدة
	توفر الدوريات الحديثة	2.72	0.56	9.929	57	0.001	جيدة
	توفر مصادر المعلومات الالكترونية	2.52	0.68	5.779	57	0.001	جيدة
	بيئة العمل الأكاديمية والعلاقات الإنسانية	1.55	0.71	4.841-	57	0.001	ضعيفة
	بيئة العمل الإدارية والعلاقات الإنسانية	1.55	0.65	5.224-	57	0.001	ضعيفة
	الاهتمام بالمظهر العام والجمآليات	1.97	0.72	0.362-	57	0.359	متوسطة
	الاهتمام بنظافة القاعات والمعامل	2.09	0.68	0.962	57	0.17	متوسطة
	الاهتمام بدورات المياه وصحة البيئة	2.31	0.75	3.134	57	0.0015	كبيرة
	كفاءة الهيكل الإداري والتنظيمي	2.06	0.81	0.421	37	0.338	أحياناً
	توفر المراجع والكتب و الأجهزة	2.71	0.52	7.856	33	0.001	غالباً

من الجدول اعلاه يتضح ان اراء مجموعة أعضاء مدراء الجامعات وعمداء الكليات ورؤساء الاقسام حول اختبار توفر الإجراءات التطبيقية للبنيات التدريسية والبيئة الجامعية فقد تعددت فعبروا عن انها كبيرة، كافى تماما، مناسبة تماما، جيدة، حديثة، كاف لحد ما، ضعيف و متوسطة وغالبا وضعيفة

<u>عرض نتيجة اختبار توفر الإجراءات التطبيقية لمحور المناهج والبرامج الدارسية</u>

لاختبار صحة اختبار توفر الإجراءات التطبيقية لمحور المناهج والبرامج الدارسية، قام الباحث بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات كل فقرة من الفقرات التي تقيس توفر الإجراءات التطبيقية لمحور المناهج والبرامج الدراسية، ومن ثم قام الباحث بإجراء اختبار(ت)(T test) لمتوسط مجتمع واحد للحكم علي درجة توفر مضمون الفقرة بمؤسسات التعليم العالي بالسودان. والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء حسب كل فئة .

جدول رقم (9) نتيجة اختبار (ت(T test) لمتوسط مجتمع واحد للحكم علي درجة توفر مضمون كل فقرة من فقرات توفر الإجراءات التطبيقية لمحور المناهج والبرامج الدراسية (مجموعة الخريجين والطلاب) القيمة المحكية 2.00

المجموعة	الفقرات الخاصة بتأثير محور المناهج والبرامج الدراسية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	استنتاج الحكم على درجة توفر مضمون الفقرة
الطلاب النهائيين والخريجين	خطط تحديث المناهج الدراسية والمقررات	2.1260	0.6781	3.589	372	0.001	كبيرة
	توفر الخطط الدراسية المتبعة بالكلية	1.9732	0.7028	0.737-	372	0.231	متوسطة
	توفر خدمة التوجيه الأكاديمي للطلاب	2.3217	0.7818	7.947	372	0.001	كبيرة
	توفر الرعاية الطبية و التوجيه والإرشاد	2.5898	0.6645	17.143	372	0.001	كبيرة

من الجدول اعلاه يتضح ان اراء مجموعة الطلاب حول اختبار توفر الإجراءات التطبيقية لمحور المناهج والبرامج الدارسية فقد تراوحت ما بين كبيرة ومتوسطة

جدول رقم (10) نتيجة اختبار (ت(T test) لمتوسط مجتمع واحد للحكم علي درجة توفر مضمون كل فقرة من فقرات توفر الإجراءات التطبيقية لمحور المناهج والبرامج الدراسية (مجموعة أعضاء هيئة التدريس) القيمة المحكية 2.00

المجموعة	الفقرات الخاصة بتأثير محور المناهج والبرامج الدراسية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	استنتاج الحكم على درجة توفر مضمون الفقرة
أعضاء هيئة	خطة تحديث المناهج والمقررات لمواكبة	1.9681	0.6949	0.445-	93	0.3285	متوسطة

التدريس	التطور العلمي						
	توفر خطة لتقييم المقررات الدراسية	1.9894	0.6639	0.155-	93	0.4385	متوسطة
	الخطة الدراسية وتنمية القدرات الطلابية	1.9681	0.6126	0.505-	93	0.3075	متوسطة
	التعبير عن الأفكار العلمية لهيئة التدريس	2.0638	0.7733	0.800	93	0.213	متوسطة
	توفر تقييم لملفات المادة	2.3404	0.7117	4.638	93	0.001	كبيرة
	مساهمة عضو هيئة التدريس في أبحاث تنمية المجتمع	2.3191	0.7065	4.379	93	0.001	كبيرة

من الجدول اعلاه يتضح ان اراء مجموعة اعضاء هيئة التدريس حول اختبار توفر الإجراءات التطبيقية لمحور المناهج والبرامج الدارسية فقد تراوحت ما بين متوسطة وكبيرة

جدول رقم (11) نتيجة اختبار (ت(T test) لمتوسط مجتمع واحد للحكم علي درجة توفر مضمون كل فقرة من فقرات توفر الإجراءات التطبيقية لمحور المناهج والبرامج الدراسية (مجموعة مدراء الجامعات وعمداء الكليات ورؤساء الاقسام) القيمة المحكية 2.00

المجموعة	الفقرات الخاصة بتأثير محور المناهج و البرامج الدراسية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	استنتاج الحكم على درجة توفر مضمون الفقرة
مدراء الجامعات وعمداء الكليات ورؤساء الاقسام	توفر لائحة برامج التدريب الميداني والرحلات العلمية	2.21	0.77	2.055	57	0.022	منتظم بدرجة كبيرة
	توفر نشاطات تطوير المناهج والإصلاح الأكاديمي	2.38	0.67	4.306	57	0.001	كافية تماماً
	توفر وحدة لتقييم المناهج وتحديثها	1.72	0.64	3.266-	57	0.001	ضعيف
	تأهيل الطلاب لتحقيق أهداف المجتمع	1.86	0.66	1.589-	57	0.585	متوسطة
	توفر لائحة للنشاطات البحثية والاستشارية لخدمة المجتمع	2.50	0.57	6.684	57	0.001	كافية تماماً

من الجدول اعلاه يتضح ان اراء مجموعة أما آراء مجموعة مدراء الجامعات وعمداء الكليات ورؤساء الاقسام حول اختبار توفر الإجراءات التطبيقية لمحور المناهج و البرامج الدارسية فقد تعددت إلى جيدة جدا، منتظمة بدرجة كبيرة، كاف تماما، متوسطة، ضعيف.

<u>عرض نتيجة اختبار توفر الإجراءات التطبيقية لمحور ضمان الجودة والاعتماد :</u>

لاختبار توفر الإجراءات التطبيقة لمحور ضمان الجودة والاعتماد، قام الباحث بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات كل فقرة من الفقرات التي تقيس توفر الإجراءات التطبيقة لمحور ضمان الجودة والاعتماد ، من ثم قام الباحث بإجراء اختبار (ت(T test) لمتوسط مجتمع واحد للحكم علي درجة توفر مضمون الفقرة بمؤسسات التعليم العالي بالسودان.

جدول رقم (12) نتيجة اختبار (ت(T test) لمتوسط مجتمع واحد للحكم علي درجة توفر مضمون كل فقرة من فقرات توفر الإجراءات التطبيقة لمحور ضمان الجودة والاعتماد القيمة المحكية 2.00

مجموعة الدراسة	الفقرات الخاصة توفر الإجراءات التطبيقة لمحور ضمان الجودة والاعتماد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	استنتاج الحكم على درجة توفر المضمون
(أ) فئة طلاب الفصول النهائية	توفر إدارة مختصة بضمان الجودة	1.7614	0.8028	5.740-	372	0.001	صغيرة
	توفر منسقية بالبرنامج لضمان الجودة وأجراءاتها	1.9571	0.6666	1.243-	372	0.1075	متوسطة
	التأهيل الكفء لسوق العمل الخارجي	2.4450	0.6520	13.183	372	0.001	كبيرة
(ب) أعضاء هيئة التدريس	توفر إدارة مختصة بضمان الجودة	2.9277	0.7069	1.751	93	0.0415	كبيرة
	توفر منسقية بالبرنامج لضمان الجودة و أجراءاتها	2.8212	0.7096	1.751	93	0.0433	كبيرة

(ج) مدراء الجامعات وعمداء الكليات ورؤساء الاقسام	توفر منسقية بالبرنامج لضمان الجودة و إجراءاتها	1.93	0.77	0.683-	57	0.2485	متوسطة
	توفر لائحة تنظيم ومتابعة إجراءات ضمان جودة البرامج	1.91	0.66	1.000-	57	0.161	متوسطة
	تخطيط التعليم العالي وفق حاجات السوق	2.15	0.78	1.094	33	0.141	أحياناً
	لائحة التقييم المستمر لجميع مراحل العملية التعليمية	2.68	0.47	8.307	33	0.001	جيد جداً
	توفر وسائل لقياس كفاءة النظام التعليمي	2.47	0.66	4.144	33	0.001	غالباً
	أعداد تقارير الأداء الذاتى	2.18	0.76	1.358	33	0.092	أحياناً
	توفر هيئات ووحدات لضبط الجودة للتعليم العالي	2.44	0.70	3.651	33	0.0005	أحيانا
	توفر لائحة للمقيمين الخارجيين للأمتحانات	1.53	0.61	4.464-	33	0.001	نادراً
	توفر خطة لقياس الرضا عن مستوى الخريجيين فى سوق العمل	2.24	0.70	1.963	33	0.029	غالباً
	التعليم العالي يعاني من مشاكل تؤثر في الكفاءة النوعية للجامعات	1.41	0.50	6.866-	33	0.001	نادراً

في الجدول السابق نجد أن أفراد مجموعتي الخريجين وطلاب الفصول النهائية وكذلك اعضاء هيئة التدريس تعددت آراءها فيالفقرات الخاصة بتوفر الإجراءات التطبيقة لمحور ضمان الجودة والاعتماد فعبروا بانها كبيرة، ومتوسطة.

اما آراء مدراء الجامعات وعمداء الكليات ورؤساء الاقسام تعددت منتظم بدرجة كبيرة و كافية تماما وضعيف ومتوسط

خاتمة الدراسة :

تناولت هذه الدراسة موضوعاً نال اهتمام التربويين فى الماضى والحاضر، ومما لا شك فيه أنه سوف يكون موضع اهتمام كل الباحثيين التربويين فى المستقبل، وعلى الرغم من أن ضمان الجودة وتطبيقاتها ذو أبعاد متنوعة ومتعددة، وعلى الرغم من اختلاف وجهات النظر حول أولويات تلك الأبعاد وأهميتها، إلا أن هنالك مبادئ مشتركة اتفق عليها جميع التربويين قد وردت في النموذج الإجرائي المقترح والمكون من ثمانية محاور وقد توصل الباحث فى هذه الدراسة إلى إعداد نموذج يتضمن ادوات ضمان الجودة وإجراءاتها التطبيقية في التعليم العالي السودانى، بحيث يمكن عند استخدامها الحكم على مستوى تطبيق اجراءات ضمان جودة التعليم العالي السودانى وكفاءته النوعية، كما يمكن أن تكون أداة معيارية يستند عليها فى التقييم الذاتى وتوظفها لإعداد وثيقة التقييم الذاتي. وهى الخطوة العملية الأولى للاعتماد، وكذلك تستخدم هذه الإجراءات التطبيقية من أجل التحسين والتطوير .

1/4 النتــائج

من خلال الدراسة الميدانية وتحليل نتائجها فقد خرج الباحث بعدد من النتائج هي:-

1. هنالك قصور شديد فى توفر الإجراءات التطبيقية لضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالى بالسودان، وافتقارها للسمات والأسس والمعايير السليمة لتبني الرؤية والرسالة وصياغة الأهداف .
2. الضعف الهيكلى والتنظيمى لإدارات الجودة والاعتماد، جعلها إدارات ديكورية أكثر من أنها إدارات فاعلة وذات دور استراتيجى مهم .
3. الخلط بين مصطلحات عناصر ضمان الجودة، والافتقار لوجود مصطلحات معيارية موحدة وثابتة وواضحة لدى مؤسساتنا الجامعية تتناسب وأهدافها .
4. تطبيق إجراءات تقييم الأداء على مؤسسات التعليم العالى فى مختلف مجالاته، خاصة الأكاديمية منها، يمثل الركيزه الأساسية فى تحقيق ضمان الجودة .
5. تقييم الأداء من خلال دراسات ذاتية يمثل الخطوة الأولى لاستكمال متطلبات الاعتماد.
6. غياب دور الكليات والوحدات والإدارات فى الجامعة عن إعداد الخطط واللوائح للجامعة والمشاركة فى تقييم أداء ومتابعة الإجراءات التطبيقية.

2/4 التوصـيات :

من خلال مناقشة النتائج وقابيلة النموذج المقترح للتطبيقات الاجرائية لضمان الجودة بالتعليم العالي يوجز الباحث التوصيات الآتية:

1. إعداد مقاييس مقننة تستخدم للحكم على التطبيقات الإجرائية لجودة العمل الجامعي، كمقياس جودة عضو هيئة التدريس ،كفاءة رؤساء الأقسام، وعمداء الكليات ومدير الجامعة،

ويشمل ذلك وضع معايير جودة محددة لجميع مجالات العمل في الجامعة في المجالات، التعليمية، والخدمية والأدارية، والمالية.

2. ضرورة اهتمام الإدارة الجامعية بمتطلبات ضمان الجودة في التعليم الجامعي وآليات تطبيقها من أجل التحسين المستمر فى الاداء .
3. تأهيل كل كلية من كليات الجامعة لتفعيل التطبيقات الإجرائية لضمان الجودة فى كل العمليات الإدارية والأكاديمية والخدمية على مستوى الجامعة .
4. وضع توصيف وظيفي وفق النظام الإداري للمسؤولين في مؤسسات الجامعة كافة.
5. تدريب العاملين بالجامعة بكل اختصاصاتهم الأكاديمية والإدارية لتطبيق إجراءات الجودة في أعمالهم بشكل سلوك يومي
6. إنشاء هيئة مستقلة للاعتماد الأكاديمي تتولى تقويم وضبط الجودة بما يتماشى مع المعايير الدولية. والعمل على انشاء وتفعيل وحدات لضمان الجودة في الكليات والأقسام العلمية في ضوء المعايير العالمية ، وتدريب كادرها وتأهيله لمتابعة العمل بمهنية عالية.
7. التأكد من أن الأنشطة والبرامج الدراسية المعتمدة تلبي متطلبات الاعتماد الأكاديمي وتتفق مع المعاييرالعالمية في التعليم الجامعي، ومتطلبات التخصص في مجالات التعليم المختلفة وكذلك حاجات الجامعة والطلبة والمجتمع.
8. توفير فرص حقيقية للنمو المهني والأكاديمي للأساتذة والإداريين ليتم الارتقاء بمستوى أعمالهم في الجامعة.
9. متابعة الخريجين بعد تخرجهم من الجامعة في أماكن عملهم ،وتطبيق مقاييس الأداء للتعرف على مهاراتهم ومعارفهم التي ستكون نتائجها بمثابة تغذية مرتدة لأداء وعمليات تطبيق آليات ضمان الجودة في النظام الجامعي.
10. تنمية طرائق وأساليب الأداء التدريسي بصفة مستمرة بغية تحسينها وتجويدها كونها الوظيفة الرئيسة التي تحدد بموجبها سمعة الجامعة العلمية والأكاديمية إذ أن الإتيان بأساليب تدريس جديدة ومتنوعة وفاعلة يمكن أن يقدح ملكة الإبداع لدى الطلبة ويثير فيهم دواعي التفكير وهذا ما تطمح اليه العديد من الجامعات المتقدمة في العالم (التعليم من أجل التفكير Teaching for Thinking).
11. وضع آلية جديدة لتحقيق أساليب التقويم، مثل التقويم الذاتي وتقويم الطلبة وتقويم الزملاء وغير ذلك لما سيتحقق من نتائج في تحسين مستوى الأداء وانعكاساته في جودة التعليم العالي.

المواجع و الرسائل والدوريات :

1. 1. الجلبي، سوسن شاكر، (2007)، معايير الجودة الشاملة في الجامعات العربية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، ع 4، ابريل .
2. جوهر، صلاح الدين أحمد (2000) أساليب وتقنيات الإدارة التربوية في ضوء ثورة الأتصال والمعلومات، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ع105 .
3. الزيات، محمد عواد، (2007)، أطار مقترح لضمان الجودة الشاملة في جامعة البلقاء التطبيقية، مجلة اتحاد الجامعات العربية ،ع4، ابريل .
4. 4. الصرايرة، خالد أحمد، (2009)، ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي،بترا للمؤتمرات، ورقة عمل في المؤتمر التدريبي "ملامح وآفاق الجودة الشاملة في التعليم العالي، 21.16 آيار 2009، عمان الأردن.
5. العمري ، هاني، (2002)، منظور الجودة في قطاع التعليم (المنهجية والتطبيق)، المجلس السعودي للجودة.
6. فريوان، عبد السلام مهنا، (2007) الجودة في التعليم العالي بالوطن العربي، مجلة اتحاد الجامعات العربية،ع4، ابريل.
7. القزاز، إسماعيل إبراهيم، (2009) تطبيقات نظام ضبط الجودة في مؤسسات التعليم العالي، بترا للمؤتمرات، ورقة عمل في المؤتمر التدريبي "ملامح وآفاق الجودة الشاملة في التعليم العالي، عمان، الأردن،16 .21 آيار.
8. الموسوي، نعمان محمد، (2003)، تطوير أداة لقياس ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي المجلة التربوية، المجلد 17، ع67، جامعة الكويت، الكويت.
9. النجار، فريد راغب، (2000)، ادارة الجامعات بالجودة الشاملة،القاهرة،أيتراك للنشر والتوزيع.
10. الوادي،محمود، رعد الطائي، (2007) ، التكامل بين أدارة الجودة الشاملة والإدارة الأستراتيجية في. الجامعات العربية.مجلة اتحاد الجامعات العربية ، ع4، أبريل.
11. ابن منظور : لسان العرب– الجزء الثانى ، دار المعارف القاهرة 1984 .
12. السيد عليوه– تأثير العولمة على تحسين جودة التعليم العالي، مؤتمر اتحاد الجامعات العربية– صنعاء 1997م.
13. حسان محمد حسان: رؤية إنسانية لمفهوم ضبط الجودة التعليم– دراسات تربوية – المجلد التاسع الجزء 65 _ عالم الكتب القاهرة 1994 م .
14. عبد الباري إبراهيم دره: نوعية التعليم العالي بين الفكر والتطبيق – منتدى الفكر العربي– عمان 1998 م

15. مراد صالح زيدان، ورقة مقدمة فى مؤتمر القاهرة للتعليم العالي (2002) بعنوان (مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي المصري).
16. عماد الدين محمد الحسن (2014) ضمان الجودة وإستراتيجيات التعليم العالى– مطبعة جامعة الخرطوم – السودان نوفمبر 2014.
17. وفيق الاغا وإيهاب (2010) إستراتيجيات مقترحة لمعايير ضمان جودة الاداء الجامعى– جامعة الازهر– غزه أكتوبر 2010.
18. عبد العظيم السعيد مصطفى (2009)– الجودة والاعتماد فى مؤسسات التعليم العالى (دراسة تحليلة)
19. المؤتمر العلمى السنوى الاكاديمى– مصر– كلية التربية النوعية 8–9/ ابريل 2009.

(ثانياً) مراجع باللغة الإنجليزية:–

1. Edward Sallies: Total Quality Management in Education, Kogan Page limited- Landon 1993 .
2. Joseph R. joblonski Implementing total Quality mangement: An Over view'Diego 1991 –P41 .
3. Philip Torey 'Quality Assurance in continuing professional education New York 1994 P11.
4. Sara Lawrence light–foot, the good high School, New York 1983.
5. 5-Bank, John (2000) Essence of Total Quality Management, 2nd, London, prentice-Hall. P24.
6. David, Crlnik (1984), Webster New York Dictionary, 2nd, webstric, New York, P 1116.
7. Fisher, Bary (1996), Developing An ISO 9000 Quality System, U.K. Lough broraygh University.
8. Hoyle, David, (1997), ISO-9000.quality System, Hand book, UK, Butter worth, Heinemann. P.6.
9. Singh, S. (1997), ISO 9000 and Total Quality Management, NewDelhi, Common welth publishers.p11.

دورالتخطيط الاستراتيجى فى تطوي رالتعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزقازيق

أ.د. صلاح شريف عبدالوهاب وردة
استاذ علم النفس التربوى- كلية التربية النوعية – جامعة الزقازيق
drsalahshaw@yahoo.com

ملخص:

تحاول الدراسة الحالية الوقوف على دور التخطيط الاسترتيجى فى تطوير التعليم الجامعى من وجة نظر أعضاء هيئة التدريس، حيث تم إعداد إستبيان يتضمن ستة أبعاد تتمحور حول دور التخطيط الاسترتيجى فى مؤسسات التعليم العالى، ويندرج تحت كل بعد من الابعاد الست خمسة فقرات يجيب عليها أفراد العينة، حيث تم تطبيق هذا الأستبيان على عدد (265) من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم "140" من الكليات العملية و "125" من الكليات النظريةبجامعة الزقازيق، وبعد تطبيق الاستبيان على أفراد العينة وحساب متوسطات درجات إستجاباتهم على أبعاد الاستبيان وكذلك الإنحراف المعيارى وتم ترتيبهم تنازليا، حيث أن كان ترتيبها على النحو التالى: ان اكبر الابعاد قيمة في المتوسط هو تطوير البنية الاساسية للمؤسسة (14.83)، ثم البعد الخاص تطوير منظومة التدريس والتقويم حيث بلغ (13.962)، ثم بعد تطوير منظومة البحث العلمى حيث بلغ (13.350)، ثم بعد المشاركة المجتمعية حيث بلغ قيم المتوسط (13.241)، ثم بعد تطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس حيث بلغ (13.207)، ويأتي اقل الابعاد متوسط بعد المشاركة الطلابية حيث بلغ (13.188) يلاحظ من قيم المتوسطات السابقة للابعاد الستة متقاربة الى حد ما حيث تراوحت بين (14.83) و (13.188) مما يدل على أهمية تلك الابعاد أثناء إستخدام التخطيط الاسترتيجى لتطوير المؤسسة وعلى أن يراعى ماتضمنه الابعاد أثناء إشتقاق السياسات والاهداف الاسترتيجية للمؤسسة، وأن توضع تأخذ فى الاعتبار عند صياغة الخطة التنفذية المحددة الزمن ومسؤلية التنفيذ فى فترة زمنية محددة من خلال متابعة التنفيذ والوقوف على مؤشرات النجاح .

الكلمات المفتاحية : *(التخطيط – التخطيط الاستراتيجى – التعليم الجامعى-تطوير التعليم الجامعى)*

المقدمة :

ازداد الاهتمام بالتخطيط الاسترتيجى من خلال تحديات القرن الواحد والعشرون والتي تحتم على أي جامعة ترغب في التنافس عالمياً، إعادة التفكير في استراتيجيتها ونظمها، بل وفي فلسفتها وكل ما من شأنه التأثير على قدراتها، لتتمكن من الدخول إلى المنافسة العالمية، ولا يتم ذلك إلا بتبني مناهج التخطيط العلمي وأساليبه التي تعتمد على استقراء جزئيات الواقع والعوامل المختلفة والمؤثرة فيه، وتنظيمها وتقنينها في ظواهر عامة، ثم تحليل هذه الظواهر، واستنباط ما يمكن ان تقود إليه من أساليب للمواجهة ثم استكشاف المستقبل والقوى الفاعلة فيه. (فهمى 2000)

وتضيف (الحارثى 2011) أنه يجب على مؤسسات الجامعات تتبنى منهجية التخطيط الاستراتيجى فى تطويرها مع الاهتمام بالشفافية والابتكارية، مع ضرورة الاهتمام بالمشاركة المجتمعية، وأن تتضمن رؤية المؤسسات مواكبة التطور المستقبلى، والتركيز على التدريب المستمر لاعضاء هيئة التدريس والجهاز الادارى مما يسهم فى تحقيق أهداف المؤسسة.

ويرى كل من Fred, M. & Ann, A. (2008) أن للتخطيط الاستراتيجي دور مهم فى تأهيل ثروة الوطن من شبابه بمستوى كفاءة وجودة تمكنهم من المنافسة الحقيقية في الحصول على فرص عمل داخل الدولة وخارجها. ويعتبر التخطيط الاستراتيجي مهماً لمؤسسات التعليم الجامعي لأنه يضع إطاراً لتحديد اتجاهات الجامعة التي تسلكها لتحديد أهدافها المستقبلية، ويمنح الجامعة إطار عمل شامل يسهم فى تحقيق أهدافها الاستراتيجية، كما يرفع من مستوى الرؤيا لدى المشاركين الرئيسيين سواء من داخل الجامعة أو من خارجها لتشجيعهم على العمل بشكل إبداعي نحو التوجه الاستراتيجي في التخطيط .

ويرى كل من (الكلثم وبدرانه 2012) أن التخطيط الاسترتيجى يمثل أحد النماذج الحديثة للتطوير والتغيير الجامعى، لانه يعمل على الانتقال من الممارسات الادارية المعتمدة على العشوائية والمزاجية، إلى الممارسات المعتمدة على المشاركة والابتكارية والتميز والابداع، كما أنه يمثل أحد الطرق لمواجهة صعوبات وتحديات المستقبل المتعلقة بالانظمة التربوية، وهو الطريق المناسب لتحسين استثمار التكنولوجيا والبحث العلمى، وتحسين الاستثمار البشرى .

ويحدد (الفليت 2011) أهمية التخطيط الاسترتيجى ودوره فى تطوير التعليم الجامعى فى النقاط التالية :

1- توفير إطار مرشد للادارة فى إتخاذ القرارات.
2- زيادة قدرة الادارة على السيطرة على الموارد المتاحة، ولترشيد تخصيصها وذلك فى حدود القيود المفروضة.

3 - استنباط الاساليب المناسبة للتعامل مع الظروف والتعامل فى البيئة الخارجية وتشخيص آثارها والقيود التى تفرضها ومن ثم تحديد الفرص المتاحة فيما يسهم فى فاعلية المؤسسة.

4 - تحقيق القدرة على التأثير والقيادة، لكى تكون قرارات المؤسسة عبارة عن رد فعل للاحداث الجارية وليست مجرد مستجيبة لها.

5 - تحقيق التنسيق بين مختلف أوجه النشاط والالتزام بالاهداف الاستراتيجية التى تضعها الادارة.

6 - تحقيق الحوار المستمر عن مستقبل المؤسسة بين إداراتها والمتعاملين معها والمتصلين بها.

مشكلة الدراسة:

يعد التخطيط الاستراتيجى أحد الركائز الاساسية فى تطوير الجامعات ومؤسساتها إذا ماتم إستخدامه فى ضوء منهج علمى وتحت ضوابط منهجية واضحة. ومن خلال عمل الباحث فى جامعتى الزقازيق بمصر والملك سعود بالمملكة العربية السعودية والمشاركة فى إعداد خطة جامعة الزقازيق وكلية التربية النوعية وكذلك الاشراف على تنفيذ الخطة الاستراتيجية بكلية التربية جامعة الملك سعود، تبين أن هناك غموض فى دور التخطيط الاستراتيجى لدى أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات الجامعات بصفة عامة وجامعة الزقازيق بصفة خاصة ودوره فى تطوير التعليم بالجامعة ومؤسساتها، ومن هنا كان إختيا الباحث متغيرات الدراسة الحالية للوقوف على الدور الحقيق للتخطيط الاستراتيجى فى عملية التطوير الشاملة لشتى جوانب الجامعة ومؤسساتها داخليا وخارجيا . وحدد الباحث الحالى مشكلة دراسته فى السؤالين التاليين:

أسئلة الدراسة:

1. ما أهم أدوار التخطيط الاسترتيجى فى تطوير التعليم الجامعى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزقازيق؟
2. هل هناك فروق ترجع إلي نوع كلية عضو هيئة التدريس فى وجهات نظرهم نحو أهم أدوار التخطيط الاسترتيجى فى تطوير التعليم الجامعى ؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلي الوقوف علي دور التخطيط الاستراتيجى فى تطوير التعليم الجامعى فى شتى المجالات داخل وخارج مؤسساته، وتتحدد أهداف البحث الحالي فيما يلى:

1- التعرف على دور التخطيط الاسترتيجى فى تطوير جامعة الزقازيق ومؤسساته من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بها.

2- معرفة ماإذا كان هناك فروقاً ذات دلالة احصائية فى درجات إستبياندور التخطيط الاسترتيجى فى تطوير مؤسسات جامعة الزقازيق تعزى إلي كلية عضو هيئة التدريس "نظرية– عملية".

3- تقديم التوصيات والمقترحات المناسبة لموضوع البحث في ضوء ما تسفرعنه نتائجه التى تسهم فى كيفية توظيف التخطيط الاسترتيجى فى تطوير مؤسسات التعليم الجامعى.

أهمية الدراسة: تتحدد أهمية البحث الحالي فى جانبين هما:

* **الجانب النظري** :

ويتحدد فى تقديم اطار نظري حول التخطيط الاسترتيجى ودوره فى تطوير مؤسسات التعليم الجامعى.

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

1. توفيرمعلومات هامة حول دور التخطيط الاسترتيجى لمساعدة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات عند إعداد الخطة الاسترتيجية للمؤسسة أو للجامعة.
2. تفيد نتائج هذا البحث كل من أعضاء هيئة التدريس سواء بالكليات العملية أو النظرية عن أهمية التخطيط الاسترتيجى فى تطوير شتى جوانب مؤسساته ومراعاة ذلك عند تطبيق الخطة التنفيذية للخطة الاسترتيجية.
3. يلفت هذا البحثنظر المسؤولين عن التخطيط الاسترتيجى بالجامعات بأهميته فى عملية تطوير ولاعضاء هيئة التدريس والعمل على زيادة ورش العمل لهم فى هذا المجال.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

1. **حدود مكانية:** جامعة الزقازيق وكلياتها.
2. **حدود زمنية:** تم تطبيق أداة البحث الحالي فى الفصل الدراسي الاول للعام الجامعى 2014 -2015م
3. **حدود بشرية:** عينة من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة الزقازيق من الجنسين بالكليات العملية والنظرية.

المصطلحات الإجرائية للبحث:

التخطيط Planning

هو "نشاط ذهنى يتميز بالابتكارية عند رسم خارطة ذهنية تحدد خط سير العمل مستقبلا قبل البداية فيه من خلال إختيار البدائل التى تحقق هذا العمل".

التخطيط الاستراتيجى: Stratgy Planning

هو "هو عملية منظمة تبدأبدراسة الوضع الراهن للمؤسسة عن طريق تحليل البيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة للوصول الى صياغة رؤية ورسالة المؤسسة وتحديد السياسات والاهداف الاستراتيجية التى تسعى المؤسسة الى تحقيقها مستقبلا بأفضل

الاستراتيجيات فى ضوء إمكاناتها خلال فترة زمنية محدة تخضع للمتابعة والتقييم أثناء التنفيذ".

الإطار النظري :

فيما يلى سوف يستعرض الباحث بعض الادبيات التى تناولت تعريفات التخطيط الاسترتيجى وخطوات إعداد الخطة الاسترتيجية وأهمية التخطيط الاستراتيجى فى تطوير مؤسسات التعليم الجامعىفى شتى المجالات ومراحله وكذلك معوقاته:

التخطيطPlanning

يعد التخطيط شكل من أشكال التفكير الابداعى، وهو أيضا نشاط ذهنى يسبق العمل، ويرسم تصورا أوليا له، وبالتالى فهو عبارة عن خارطة ذهنية عن خط سير العمل فى المستقبل. كذلك فا التخطيط هو إختيار لبدائل ومسارات مختلفة، إنه باختصار اسلوب معرفة ماذا نريد ؟ وكيف نحقق مانريد بكفاءة ونجاح؟ (حنا: 2012)

التخطيط الاستراتيجى :Strategic Planning

تعددت تعريفات التخطيط الاسترتيجى من قبل العلماء والباحثين فى هذا المجال حيث عرفه السالم بأنه "عملية ذهنية تحليلية لاختيار المكانة المستقبلية للمؤسسة تبعا للمتغيرات التى تحصل فى البيئة الخارجية ، وتبدأ هذه العملية من خلال تحديد رسالة المؤسسة وتحليل البيئة فيها وتقيمها واختيار الانسب فيها"، السالم:2000

كما يعرف على أنه "منهج نظامى يستشرف آفاق المستقبليات والتربوية والمحتملة والممكنة، ويستعد لمواجهتها بتشخيص الامكانات المتاحة والمتوقعة وتصميم الاسترتيجيات البديلة وإتخاذ قرارات عقلانية بشأن تنفيذها ومتابعة هذا التنفيذ. (زاهر 1993)

وتم تعريفه من قبل اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد (2005) بأنه "تحديد الاحتياجات وتحليل نقاط القوة والضعف والفرص المتاحة والمخاطر لكل جامعة مع إعداد استراتيجية كاملة تحتوي على خطة زمنية للتنفيذ

وتعرف (أبودقة والدجنى2011) التخطيط الاسترتيجى على أنه "عملية شاملة تقوم على إستشراف المستقبل، وإدراك المتغيرات المرتبطة بالبيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة تهدف إلى الانتقال من الوضع الحالى إلى الوضع المأمول الذى يفى بمتطلبات الجودة الشاملة.

ويعرفه ((2011) Mcnamara) بأنه "تحديد الاهداف التى تسعى المؤسسة الى تحقيقها والوصول اليها فى الدى المتوسط أو الطويل، وكيفية تحقيقها فى ضوء رؤية استراتيجية تتمحور حول المؤسسة بشتى جوانبها داخليا وخارجيا"

أهمية التخطيط الاستراتيجى

تناول العديد من العلماء والباحثين أهمية التخطيط الاسترتيجى للجامعات ومؤسساتها، حيث حدد (هاينز 2001) أهمية التخطيط فى النقاط التالية:

1- تشجيع القادة الاكاديميين على وضع رؤية مشتركة للمستقبل.
2- وضع مجموعة من المقاييس المحددة التى تساعد على وضع رؤية مشتركة للمستقبل.
3- التكيف مع العالم المتغير بشكل أفضل.
4- يعد أسلوبا جديدا لتفكير واسع النطاق على المستوى الاستراتيجى.

بينما يضيف (الخطيب2006) عدد من اسهامات التخطيط الاستراتيجى فى الجامعات على النحو التالى:

1- يساعد على رفع درجة التنبؤ بالتغيرات فى البيئة المحيطة بالجامعات وكيفية التأقلم معها.
2- يوضع صورة الجامعة أمام كافة أصحاب العلاقة (الطلبة – العاملين – المجتمع).
3- يزود الجامعة بدليل إرشادى حول مالذى تسعى لتحقيقه.

ومن خلال استعراض أهمية التخطيط الاستراتيجى للجامعة أو للمؤسسة أنه يضع لها رؤية إستراتيجية من خلال تحديد الوضع الراهن، وتحديد نقاط القوة والضعف والتهديدات والفص المتاحة من خارج المؤسسة، مما يسهم بوضع البدائل الاستراتيجية المناسبة لتحقيق التطوير فى شتى مجالات الجامعة أو المؤسسة.

مراحل التخطيط الاستراتيجى

تعددت مراحل التخطيط الاستراتيجى وإختلفت فى بعض مراحلها بين العلماء وفيما يلى سوف يتم استعراض تلك المراحل لبعض الرواد والباحثين فى هذا المجال على النحو التالى:

حيث حدد (القطامين 2002) عدد من النقاط التى توضح خطوات التخطيط الاسترتيجى وهى :

1- تكوين مجموعة الادارة الاستراتيجية .
2- تحليل الثقافة التنظيمية وصياغة الرؤيا.
3- تحليل مطالب أصحاب المصالح.
4- تليل البيئة الداخلية والخارجية.
5- تحليل الفجوة بين الواقع والمأمول فى المؤسسة.
6- وضع الخطط الاستراتيجية "التنفيذ والتقييم والرقابة"

وحددها كل من (المليجى وإسماعيل 2010) فى الخطوات التالية:

1- الاعداد للتخطيط الاستراتيجى .
2- تحديد توجهات المؤسسة الجامعية المستقبلية.
3- التحليل الاستراتيجى الرباعى "SWAT"
4- تطبيق الخطة الاستراتيجية.

بينما حدد كل من (الصالح ويوسف 2013) أهم مراحل التخطيط الاستراتيجى فى ثلاث خطوات رئيسية هى:

1- أنشطة التخطيط "رسالة الجامعة ورؤيتها- الاهداف- السياسات.
2- التحليل الرباعى (البيئة الخارجية وتشمل "الفرص المتاحة- المخاطر "والبيئة الداخلية وتشمل ط عوامل القوة- عوامل الضعف"
3- الخطط الاستراتيجية "التقييم والتنفيذ والمتابعة".

معوقات التخطيط الاسترتيجى

هناك العديد من المعوقات يمكن تواجه التخطيط الاستراتيجي أو أثناء تنفيذ الخطة الاسترتيجية، حيث أشارت (فرج 2011) أن عدم نجاح التخطيط الاسترتيجى فى أحوالا كثيرة، ليس لعيب فيه وأنما لعيوب فى غهمه وفهم أساليبه، وعدم شعور الادارة العليا بأهمية تصور حدوث تعديلات كبيرة على وظائف ونشاطات وبرامج التنظيم، وكذلك عدم شعور الادارة العليا والتنفيذية بأهمية مشاركة الادارة الوسطى بعملياته، أو عدم إدراك كليهما لاهمية إستشعار المستقبل وتصور التغيرات المطلوب إحداثها للتفاعل مع ذلك المستقبل.

ويضيف كل من (الحمالى والعربى 2013) عدد من المعوقات التى يمكن أن تواجه التخطيط الاستراتيجى فى الجامعات ومن بين تلك المعوقات مايلى:

1- الافتقار الى وجود لجنة تشرف على التخطيط الاستراتيجى على مستوى الجامعة ككل.
2- قلة الكوادر البشرية المطلوبة لتحقيق الخطط الاستراتيجية داخل الجامعة.
3- تدنى جودة المعلومات المدعمة لاتخاذ القرارات فى الجامعة.
4- عدم إشراك المجتمع المحلى فى خطط وأنشطة الجامعة.
5- مقاومة التغيير من قبل بعض المسئولين والعاملين بالجامعة وعدم وجود منهجية محددة للتعامل مع مقاومى التغيير.
6- قلة توافر المتخصصين فى مجال التخطيط الاستراتيجى داخل الجامعة.
7- عدم توفير قاعدة معلومات شاملة تساعد فى تحقيق تطبيق التخطيط الاستراتيجى.
8- عدم وجود معايير واضحة لتقييم جوانب الخطة الاستراتيجية فى الجامعة.
9- غموض مفاهيم التخطيط الاستراتيجى لدى بعض القادة الاكاديميين والاداريين.
10- قلة تفويض الصلاحيات الكافية للمسئولين فى الجامعة.

أداة الدراسة الحالية :

لقياس متغيرات الدراسة الحالية ، قام الباحث بإعداد استبيان يمكن باستخدامه الوصول إلى الإجابة عن التساؤلات الخاصة بالدراسة الحالية والتحقق من صحة فروضها، وفيما يلى استعراضاً لتلك الأداة :

*** استبيان دور التخطيط الاستراتيجى فى تطوير التعليم الجامعى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزقازيق:**

قام الباحث الحالي بإعداد استبيان دور التخطيط الاستراتيجى فى تطوير التعليم الجامعى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزقازيق فى ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وكذلك في ضوء بعض استبيانات فى هذا المجال ، وقد بلغ عدد عبارات الاستبيان فى صورته الأولية (30) عبارة تندرج تحت ستة ابعاد على النحو التالي :

البعد الأول (تطوير البنية الاساسية للمؤسسة التعليمية)
البعد الثاني (تطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس)
البعد الثالث (تطوير منظومة التدريس والتقويم)
البعد الرابع (تطوير منظومة البحث العلمى)
البعد الخامس (المشاركة الطلابية فى منظومة التطوير)
البعد السادس (المشاركة المجتمعية فى منظومة التطوير)

واندرج تحت كل بعد من الأبعاد الستةخمسة عبارات، ويقابل كل عبارة ثلاثة اختيارات هي (غير موافق ، موافق ، موافق تماما)

الخصائص السيكومترية للاستبيان :

أولا : صدق الاستبيان " صدق المحكمين "

قام الباحث بعرض الاستبيان بأبعاده الستة فى صورته الأولية على عدد من المحكمين بلغ عددهم (15) محكماً من أعضاء هيئة التدريس تخصص تخص علم نفس تربوى، وأيضاً ممن لديهم خبرات حول التخطيط الاسترتيجى بالتعليم العالى، حيث طلب منهمتحديد مدى كفاية الابعاد للمقياس فى مجال دور التخطيط الاسترتيجى فى تطوير مؤسسات التعليم العالى وتحديد مدى انتماء العبارة إلى البعد الذى تندرج تحته، ومدى وضوحها من حيث اللغة والصياغة وما يرونه من إضافة أو حذف لأى عبارة، ثم قام الباحث بإجراء جميع التعديلات المقترحة من قبل السادة المحكمين والتي تتمثل في تعديل صياغة بعض العبارات لكى تقيس البعد التى تندرج تحته، إضافة الى تصحيح بعض الاخطاء اللغوية لبعض العبارات، وبذلك اعتبر الاستبيان صادقا بناء على صدق المحكمين .

ثالثا : ثبات الاستبيان

قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقتين هما :

1- معامل ألفا

بعد تطبيق استبيان (استبيان دور التخطيط الاستراتيجى فى تطوير التعليم الجامعى) على أفراد العينة الاستطلاعية والتي بلغ عددها (30) عضو هيئة تدريس بجامعة الزقازيق، وتصحيحه، تم حساب الثبات للاستبيان ككل وأبعاده الستة باستخدام (معامل ألفا) حيث جاءت قيم معاملات (ثبات ألفا) للأبعاد الستة على النحو التالي (0.784 – 0.769 – 0.811 –0.845 – 0.785 –0.735)، أما قيمة معامل ثبات ألفا للاستبيان ككل فقد بلغت (0.877) وتعد تلك المعاملات ذات دلالة إحصائية تعبر عن ثبات الاستبيان.

2- التجزئة النصفية :

تم حساب ثبات الاستبيان باستخدام طريقة التجزئة النصفية للاستبيان وقد بلغت "0.689" وهى قيمة ذات دلالة احصائية تعبر عن ثبات الاستبيان.

المنهج المستخدم فى الدراسة الحالية هو "المنهج الوصفى التحليلى"

الإجراءات :

1- اختيار العينة من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم من كليات جامعة الزقازيق، وقد بلغ عددها (265) عضو هيئة تدريس من الذكور والاناث منهم (140) من الذكور و (125) من الاناث .
2- بناء استبيان دور التخطيط الاستراتيجى بأبعاده الستة (تطوير البنية الاساسية للمؤسسة التعليمية – تطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس– تطوير منظومة التدريس والتقويم– تطوير استراتيجية البحث العلمى– المشاركة الطلابية فى منظومة التطوير – المشاركة المجتمعية فى منظومة التطوير)
3- تطبيق الاستبيان (دور التخطيط الاستراتيجى بأبعاده الستة) على جميع أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس .
4- استخدام بعض الأساليب الإحصائية للوقوف على الخصائص السيكومترية للاستبيان ولاختبار صحة فروض الدراسة، ومن بين تلك الأساليب (معامل ثبات الفا – قيم المتوسطات– معاملات الارتباط – إختبار "ت") .
5- بعد التحقق من صحة فروض الدراسة قام الباحث بتفسير النتائج فى ضوء الفروض والدراسات السابقة والإطار النظري .
6- فى ضوء نتائج الدراسة الحالية قام الباحث باقتراح بعض التوصيات والبحوث ذات العلاقة فى هذا المجال .

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للتحقق من فرضى الدراسة الحالية والاجابة على سؤاليهاقام الباحث باستخدام العديد من الاساليب الاحصائية منها (اختبار "ت" للمجموعات المستقلة– معاملات الارتباط– المتوسطاتوالانحرافات المعيارية) وفيما يلى استعراضا لنتائج تلك الاساليب مع تفسير النتائج ومناقشتها فى ضوء الدراسات والبحوث السابقة والادبيات العربية والاجنبية المتعلقة بهذا الموضوع :

اولا: فرضى الدراسة

التحقق من صحة الفرض الاول :

ينص الفرض الأول على انه " توجد فروق ذات دلالة احصائية بين قيم كل من أعضاء هيئة التدريس بالكليات العملية وأعضاء هيئة التدريس بالكليات النظرية فى وجهات نظرهم نحو أهم أدوار التخطيط الاسترتيجى فى تطوير التعليم الجامعى".

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

جدول (1)

نتائج اختبار "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس "كليات عملية– كليات نظرية" فى أبعاد استبيان دور التخطيط الاستراتيجى فى تطوير التعليم الجامعى

أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية	كليات عملية ن (140)		كليات نظرية ن (125)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
البنية الاساسية	13.97	1.60	13.94	1.69	0.137	غير دال
أعضاء هيئة التدريس	13.21	1.97	13.19	2.02	0.084	غير دال
التدريس والتقويم	14.05	1.44	14.11	1.25	0.333	غير دال
البحث العلمى	13.37	1.93	13.32	1.96	0.233	غير دال
المشاركة الطلابية	13.27	2.51	13.10	2.62	0.548	غير دال
المشاركة المجتمعية	13.27	2.13	13.20	2.18	0.289	غير دال

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين قيم متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس "كليات عملية– كليات نظرية" فى أبعاد استبيان دور التخطيط الاستراتيجى فى تطوير التعليم كل بعد على حده. وبذلك لم يتحقق صحة هذا الفرض، وتعد تلك النتيجة منطقية حيث أن الكليات العملية والنظريق متشابه فى معظم الجوانب وان كان هناك بعض الاختلافات فى كل منهما بما يتناسب مع أداء وظائفها لتحقيق الاهداف المرجوة للعملية التعلمية

وتفسر تلك النتيجة على أن أى خطة استراتيجية تراعى شتى جوانب المؤسسة سواء داخليا أو خارجيا مع مراعاة بعض الخصائص النوعية للمؤسسات دون الخلل بالمنهجية العلمية للخطة الاسترتيجية أثناء تنفيذها ومتباعتها وتقيمها.

التحقق من صحة الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني على "توجد علاقة ارتباطية بين قيم آراء كل من أعضاء هيئة التدريس بالكليات العملية وأعضاء هيئة التدريس بالكليات النظرية نحو أهم أدوار التخطيط الاسترتيجى فى تطوير التعليم الجامعى ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معامل الارتباط لبيرسون بين قيم آراء أعضاء هيئة التدريس بالكليات العملية وأعضاء هيئة التدريس بالكليات النظريةنحو أهم أدوار

التخطيط الاستراتيجى فى تطوير التعليم الجامعى، وفيما يلى نتائج معاملات الارتباط .

جدول (2)

نتائج معامل ارتباط بيرسون بين أعضاء هيئة التدريس بالكليات العملية وأعضاء هيئة التدريس بالكليات النظرية نحو أهم أدوار التخطيط الاستراتيجى فى تطوير التعليم الجامعى

قيم أعضاء هيئة التدريس بالكليات العملية / قيم أعضاء هيئة التدريس بالكليات النظرية	البنية الاساسية	أعضاء هيئة التدريس	التدريس والتقويم	البحث العلمى	المشاركة الطلابية	المشاركة المجتمعية
البنية الاساسية	0.76	0.69	0.66	0.68	0.69	0.79
أعضاء هيئة التدريس	0.74	0.68	0.77	0.69	0.75	0.73
التدريس والتقويم	0.69	0.74	0.74	0.77	0.79	0.74
البحث العلمى	0.68	0.71	0.77	0.75	0.69	0.75
المشاركة الطلابية	0.77	0.71	0.69	0.68	0.76	0.74
المشاركة المجتمعية	0.69	0.75	0.73	0.68	0.74	0.77

يتضح من الجدول السابق أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين قيم آراء أعضاء هيئة التدريس بالكليات العملية وأعضاء هيئة التدريس بالكليات النظرية نحو أهم أدوار التخطيط الاستراتيجى فى تطوير التعليم الجامعى، وبذلك يتحقق الفرض الثانى.وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة الفرض السابق فى الدراسة الحالية وهو عدم وجود فروق بين متوسط درجات آراء أعضاء هيئة التدريس فى كل من الكليات العملية والنظرية، مما يؤكد أن التخطيط الاستراتيجى له أدوار ثابتة ومحددة طبقا لخطة وضعت بطريقة ومنهجية علمية محددة الاهداف التى تتحدد فى ضوء رؤية ورسالة المؤسسة والتى من خلالهما تتحدد السياسات والاهداف الاستراتيجية التى تسعى المؤسسة لتحقيقهما من خلال استخدام استرتيجية مناسبة فى فترة زمنية محددة مع مراعاة خصائص المؤسسة.

ثانيا : سؤالى الدراسة

السؤال الاول للدراسة:

للإجابة على سؤالى الدراسة الحالية قام الباحث باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية للابعاد الستة وكذلك العبارات لاستبيان وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس نحو أهم أدوار التخطيط الاستراتيجى فى تطوير التعليم الجامعى على النحو التالي: الاجابة على السؤال الاول: والذى ينص على " ما أهم أدوار التخطيط الرئيسة فى تطوير التعليم الجامعى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزقازيق من خلال قيم أبعاد الاستبيان؟

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد المقياس الستة وترتيبها ترتيبا تنازليا كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (3)

قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية للابعاد الستة للمقياس مرتبة تنازليا

البعد	المتوسط	الانحراف المعيارى
تطوير البنية الاساسية للمؤسسة	14.083	1.351
تطوير منظومة التدريس والتقويم	13.962	1.644
تطوير منظومة البحث العلمى	13.350	1.940
المشاركة المجتمعية	13.241	2.150
تطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس	13.207	1.988
المشاركة الطلابية	13.188	2.566

يتضح من الجدول السابق من خلال قيم متوسطات الابعاد الستةللاستبيان ان اكبر الابعاد قيمة في المتوسط هو تطوير البنية الاساسية للمؤسسة (14.83)، ثم البعد الخاص تطوير منظومة التدريس والتقويم حيث بلغ (13.962)، ثم بعد تطوير منظومة البحث العلمى حيث بلغ (13.350) ، ثم بعد المشاركة المجتمعية حيث بلغ قيم المتوسط (13.241)، ثم بعد تطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس حيث بلغ (13.207)، ويأتي اقل الابعاد متوسط بعد المشاركة الطلابيةحيث بلغ (13.188) يلاحظ من قيم المتوسطات السابقة للابعاد الستة متقاربة الى حد ما حيث تراوحت بين (14.83) و (13.188) مما يدل على أهمية تلك الابعاد أثناء إستخدام التخطيط الاسترتيجى لتطوير المؤسسة وعلى أن يراعى ماتضمنه الابعاد أثناء إشتقاق السياسات والاهداف الاسترتيجية للمؤسسة، وأن توضع تأخذ فى الاعتبار عند صياغة الخطة التنفذية المحددة الزمن ومسؤلية التنفيذ فى فترة زمنية محددة من خلال متابعة التنفيذ والوقوف على مؤشرات النجاح .

السؤال الثانى للدراسة: والذى ينص على " ما أهم أدوار التخطيط الاسترتيجى فى تطوير التعليم الجامعى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزقازيق من خلال قيم عبارات الاستبيان؟

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لعبرات إستبيان أدوار التخطيط الاسترتيجى فى تطوير التعليم الجامعى وترتيبها ترتيباً تنازلياً كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (4)

قيم المتوسطات والإنحرافات المعيارية لعباراتاستبيان أدوار التخطيط الاستراتيجى فى تطوير التعليم الجامعى مرتبة تنازلياً

العبارات	المتوسط	الانحراف المعيارى
تطوير الوسائط السمعية والبصرية داخل قاعات الدراسة.	2.99	0.068
الاهتمام بنتائج تقويم الطلاب للمقرر.	2.98	0.173
قياس آثر التدريب بعد إنتهاء كل دورة تدريبية والاخذ بنتائجه فى تطوير أساليب التقويم	2.85	0.351
تطوير المعامل بما يتناسب مع متطلبات الدروس التطبيقية للمقرارات	2.85	0.351
الاخذ بآراء جهات التوظيف فى مدى كفاءة خريجى المؤسسة.	2.85	0.351
وجود معايير واضحة للتقويم للبعد عن الذاتية.	2.84	0.379
وجود خطة صيانة زمنية محددة للمبانى والمعامل.	2.82	0.379
وجود خطة بحثية لكل قسم اكاديمى للمؤسسة	2.79	0.406
تطوير المبانى بما يفى العملية التعليمية للمؤسسة	2.76	0.424
وجود خطة تدريبية لاعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم داخل المؤسسة	2.76	0.426
وضوح أساليب التقويم بتوصيف المقرارات بما يتناسب مع طبيعة محتوى المقرر	2.75	0.431
تنوع الوسائط المستخدمة فى تقديم الانشطة المتعلقة بمحتوى المقرر.	2.75	0.431
وضوح استرتيجيات التدريس بتوصيف المقرارات طبقا لطبيعة المحتوى.	2.73	0.439
الحث على المشاركة الفعالة فى المؤتمرات العلمية الداخلية والخارجية لاعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم.	2.73	0.485
زيادة المشاركة المجتمعية فى مشروعات التطوير فى المؤسسة.	2.72	0.449
مشاركة فئة من الطلاب فى الاجتماعات الخاصة بتطوير المؤسسة.	2.71	0.453
توجيه أبحاث المؤسسة فى حل مشكلات المجتمع.	2.70	0.454
زيادة شعور الطلاب بالمسؤلية نحو تطوير المؤسستة	2.69	0.698
مواجهة معوقات البحث العلمى وحلها للباحثين داخل المؤسسة وخارجها.	2.68	0.700
تنوع استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستريتيجيات متنوعة للتدريس نتيجة للتدريب المستمر.	2.64	0.478
مشاركة الطلاب بفاعلية فى تحديد الاهداف الاستريتيجية للمؤسسة.	2.60	0.489
الاخذ بآراء ذوات الخبرة فى تطوير المؤسسة.	2.60	0.900
وجود دور للطلاب فى الخطة التنفيذية للمؤسسة.	2.60	0.490
زيادة المشاركة الفعالة لاصحاب سوق العمل فى اتخاذ القرارات المتعلقة باعداد الخريج.	2.59	0.717
مشاركة الطلاب فى صياغة رؤية ورسالة المؤسسة.	2.57	0.719
توفير أماكن لاعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم للقيام بالمهام الخاصة بهم.	2.52	0.723
زيادة نسبة أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم فى حضور دورات الجودة.	2.50	0.723
تعدد آليات التواصل بين المؤسسة وأصحاب سوق العمل.	2.46	0.722
زيادة نسبة مشاركة أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم فى حضور دورات تنمية قدراتهم المتنوعة بالجامعة.	2.43	0.496
وجود معايير واضحة فى توزيع البعاثات البحثية للخارج.	2.43	0.720

يتضح من الجدول السابق من خلال قيم متوسطات درجات اسجاباتهم على عبارات 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) عبارات فى قيمة المتوسط كانت على النحو التالى: 1- تطوير الوسائط السمعية والبصرية داخل قاعات الدراسة (2.99)، 2- الاهتمام بنتائج تقويم الطلاب للمقرر (2.98)، 3- قياس آثر التدريب بعد إنتهاء كل دورة تدريبية والاخذ بنتائجه فى تطوير أساليب التقويم (2.85)، 4- تطوير المعامل بما يتناسب معمتطلبات الدروس التطبيقية للمقرارات(2.85)، 5- الاخذ بآراء جهات التوظيف فى مدى كفاءة خريجى المؤسسة (2.85). وأقل (5) عبارات قيمة للمتوسط كانت على النحو التالي: 1- توفير أماكن لاعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم للقيام بالمهام الخاصة بهم (2.52)، 2- زيادة نسبة أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم فى حضور دورات الجودة(2.50)، 3- تعدد آليات التواصل بين المؤسسة وأصحاب سوق العمل (2.46). 4- زيادة نسبة مشاركة أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم فى حضور دورات تنمية قدراتهم المتنوعة بالجامعة (1.43)، 5- وجود معايير واضحة فى توزيع البعاثات البحثية للخارج (2.43). أما باقى الفقرات العشر الموجودة مابين أعلى الفقرات متوسطا وأقلها متوسط فقد تراوحت قيم تلك المتوسطات مابين (2.99) و (2.43) من تلك القيم نجد أن للتخطيط الاستراتيجى دوا هاما فى تطوير

الجامعة ومؤسساتها بداية من بنيتها الاساسية التى تسهم فى دعم العملية التعليمية من خلال تطوير الوسائط البصرية والسمعية داخل قاعات الدراسة إضافة الى تطوير المعامل بما يفى باحتياجات المؤسسة، وكذلك أهمية التواصل بين المؤسسة وجهات التوظيف للوقوف على مستوى خريجيها لكى تطور المؤسسة برامجها بما يفى متطلبات سوق العمل، وكذلك تطوير منظومة البحث العلمى للجامعة والمؤسسات التابعة لها مما يجعلها ذات ميزة تنافسية تجعلها تتدرج فى مصاف الجامعات العالمية متقدمة التصنيف العالمى.

بعض التوصيات والبحوث المقترحة :

فى ضوء نتائج البحث الحالي يوصى الباحث بما يلى :

(أ) التوصيات المقترحة:

1. الإهتمام بعقد دورات تدريبية وورش عمل حول التخطيط الاستراتيجى وإستخداماته.
2. العمل على إنشاء قاعدة بيانات متطورة داخل الجامعة وتكون مصدر للحصول على المعلومات عندما تكون الجامعة بصدد عمل خطة استراتيجية لها.
3. بث ثقافة التخطيط الاستراتيجى لدى العاملين بالجامعة وآليات تطبيقة.
4. تشكيل لجنة "فريق" دائم بالجامعة أو المؤسسة يكون مسئول عن كل مايتعلق بالخطة الاستراتيجية وتنفيذها.
5. العمل على زيادة الدعم المعنوى والمادى لفريق العمل للمساهمة فى متابعة الخطة التنفيذية للجامعة أو للمؤسسة.

(ب) دراسات وبحوث مقترحة:

1. دور التخطيط الاستراتيجى فى تحقيق الميزة التنافسية فى بعض الجامعات المصنفة عالميا ومدى الاستفادة منه فى الجامعات العربية.
2. دراسة متعمقة للوقوف على أهم المعوقات التى تواجه التخطيط الاستراتيجى داخل الجامعات وكيفية مواجهاتها .
3. الاحتياجات التدريبية لاعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو استخدام التخطيط الاستراتيجى ومدى الاستفادة منه بالمؤسسات.

المراجع

1. حنا، فاضل (2012): متطلبات تطبيق الادارة الاسترتيجية من وجهة نظر الهيئة التعليمية فى كلية التربية جامعة دمشق (دراسة ميدانية)، مجلة جامعة دمشق، مجلد 28، عدد 4.
2. أبودقة، سناء إبراهيم وأياد على الدجنى (2011): التقييم الذاتى المؤسسى والتخطيط الاستراتيجى ودورهما فى ضمان الجودة فى الجامعات الفلسطينية "الجامعة الفلسطينية بغزة كدراسة حالة" المؤتمر العربى لضمان جودة التعليم العالى، جامعة الزرقا الاهلية، الاردن، مايو
3. سيف الدين فهمي (2000م): التخطيط التعليم يأسسه وأساليبه ومشكلاته، ط (7)، القاهرة، الأنجلو المصرية.
4. الحمالى، راشد بن محمد والعربى، هشام يوسف مصطفى (2013): معوقات التخطيط الاستراتيجى وسبل التغلب عليها من وجهة نظر القيادات الاكاديمية والادارية بجامعة حائل، مجلة الثقافة والتنمية، العدد 71، اغسطس 2013، 103-104.
5. المليجى، رضا ويوسف، يحيى اسماعيل (2010): إدارة أعمال التخطيط الاستراتيجى للتعليم الجامعى فى مصر "دراسة تحليلة، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، العدد 42.
6. فرج، شدى إبراهيم (2011): التخطيط الاستراتيجى من منظور إسلامى، المجلة التربوية، عدد 29 ، مصر 2011، ص 422.
7. القطامين، أحمد (2002): التخطيط الاستراتيجى فى مؤسسات التعليم العام "دراسة تحليلية تطبيقية"، *مجلة العلوم الاقتصادية والادارية، العدد 21 ، مجلد 18.*
8. الحارثى، سعاد بنت فهد (2011): مؤشرات التخطيط الاستراتيجى فى كليات البنات فى الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، جامعة الاميرة نورة، http://www.shatharat.net/vb/showthread.php
9. السالم، مؤيد (2000) : التكامل بين التخطيط الاستراتيجى والممارسات الخاصة بإدارة الموارد البشرية فى منظمات الاعمال العربية، وقائع مؤتمر إدارة الموارد البشرية وتحديات القرن الجديد ، جامعة اليرموك، اربد، الاردن.
10. الفليت، عودة جميل (2011): واقع ممارسة التخطيط الاستراتيجى للتعليم الالكترونى فى مؤسسات التعليم العالى فى فلسطين، مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، عدد 17، مارس 2011 ص ص 115- 116
11. اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد (2005م): دليل الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي، ص 8.
12. 12-Fred, M. & Ann, A. (2008): Strategic Planning for Higher Education in Developing Countries Challenges and Lessons, Planning for Higher Education, Vol. (36), No. (3), P P. 5 – 21.
13. 13-Mcnamara (2011): educational strategic planning management help orgation, United kind, p23.

أثر ومردود مشروع دعم ومتابعة الخطط التنفيذية لمراكز ضمان الجودة بالجامعات فى تطوير وإعتماد كليات ومعاهد جامعة الزقازيق

أ.د. وفاء فوزى حسين أ.د. مروة أحمد عباس أ.د. مها محمد عبدالله أ.د. فاطمة أحمد علي عثمان
خبير بمركز إدارة الجودة خبير بمركز إدارة الجودة خبير بمركز إدارة الجودة خبير بمركز إدارة الجودة
جامعة الزقازيق – ج.م.ع جامعة الزقازيق – ج.م.ع جامعة الزقازيق – ج.م.ع جامعة الزقازيق – ج.م.ع
drwaff2007@yahoo.com marwameriem@yahoo.com dr_mahamabdalla@yahoo.com Osman_fatma22@yahoo.com

الملخص:

نظراً لأهمية التطوير المستمر بالكليات والمعاهد بالجامعة فقد قامت معظم الكليات بالجامعة بالتعاقد مع إدارة المشوعات بالجامعة للحصول علي مشاريع تعينها علي استيفاء متطلبات الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد حيث أن هذه المتطلبات تستدعي وجود تمويل مالي لسد عجز موازنة هذه الكليات، وبذلك وتضاماناً مع أهمية عمل مركز إدارة الجودة بالجامعة في تقديم الدعم الفني لهذه الكليات، قام المجلس الأعلي للجامعات وإدارة المشروعات بطرح مشروعات دعم ومتابعة الخطط التنفيذية لمراكز ضمان الجودة بالجامعات، وقد كانت مدة المشروع بالمركز عاما ثم تم مده لمدة عام أخر وقام المركز بمد الفترة 3 شهور أخري، وقام المركز بتقسم المشروع الي 5 أهداف حسب مستوي الكليات (مؤهلة للإعتماد – حاصلة علي مشروع CIQAP – مؤهلة للحصول علي مشروعات تطوير– كليات بها نظام داخلي ولم تتقدم ولم تحصل علي مشروعات CIQAP – معاهد لا يوجد بها نظام داخلي للجودة)، تم تقديم الدعم الفني عن طريق زيارات شهريه لجميع الكليات بمراجعيين معتمدين ومدربين علي عملية الدعم الفني، وكتابة تقارير شهرية . ويتم تقييم المشروع من وحدة إدارة المشروعات كل 3 شهور عن طريق خبراء المشروعات.

بنهاية السنتين من المشروع *تم حصول 3 كليات علي الاعتماد من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (كلية الصيدلة – كلية التربية الرياضية بنات – كلية الطب البشري)، وعدد2 كلية قدمت ملف الاعتماد وتم ارجائها وعمل اجراءات تصحيحية للتقدم مرة أخري للهيئة للإعتماد (الطب البيطري – الزراعة)، حصلت كلية الهندسة علي مشروع CIQAP .تم تسليم كليتين لمشروع CIQAP (الاداب – التمريض)، تم عمل 2 زيارة محاكاة للإعتماد في كليتين حتي يتسني لهم تسليم مشروعاتهم (التربية الرياضية بنين – التمريض)، تم حصول عدد 2 كلية علي مشروعين للتقويم والامتحانات (التجارة – التكنولوجيا والتنمية)، وكليات حصلت علي مشروعات طلابية (مشروعين لكلية التجارة – مشروعين لكلية التربية الرياضية بنات، وكليات حصلت علي مشروعات المعامل (كلية الطب البشري علي مشروعين "مشروع معمل أمراض الدم التخصصي، مشروع تطوير معمل الكيمياء الاكلينيكية والخلايا الجزعية) وكلية العلوم حصلت علي مشروع دراسات بيئية متكاملة ومشكلة زيادة الملوحة في التربة والمياه الجوفية بمحافظة الشرقية)، ومن ذلك يتضح أن أثر ومردود مشروع دعم الخطط التنفيذية لمشروعات التطوير بالجامعة أتي بأثر ومردود مرتفع أدي الي رفع مستوي أداء الكليات.*

الكلمات الدالة: *التطوير المستمر والتأهيل للإعتماد؛ قياس الأثر؛ مركز إدارة الجودة؛ جامعة الزقازيق؛ الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والإعتماد.*

المقدمة :

في ضوء استراتيجية وزارة التعليم العالى لتطوير منظومة التعليم العالي في الجامعات والكليات والمعاهد المصرية، تم وضع خطة قومية شاملة لتطوير التعليم العالي من ثلاث مراحل. ويعد مشروع ضمان الجودة والاعتماد هو أحد المكونات الستة بالمرحلة الأولى (مرحلة الجودة:2007/2002)، حيث تم من خلاله انشاء 17 مركز لضمان الجودة بالجامعات الحكومية المختلفة، ولهذه المراكز هيكل تنظيمي وتوصيف وظيفي واضح لكل العاملين به وبعضها أدرج في الهيكل الإداري والمالي للجامعة.

وفي ظل إعادة هيكلة وحدة إدارة مشروعات تطوير التعليم العالى اعتباراً من 2013/7/1 إلى عدة مكونات بما يتوافق مع الرؤية المحدثة بضرورة التحول إلى فكر التطوير المستمر وبما يضمن مساندة مشروعات الجامعات في مرحلة الاستمرارية وقياس الأثر والمردود بشكل مستمر بالجامعات للتأكد من تعظيم الاستفادة من الجهود التي بذلت، بالإضافة إلى تقسيم مجموعات العمل على اساس طبيعة المشروع وليس الجامعات لضمان توحيد نظم المتابعة والدعم الفني والتقييم لكل الجامعات. فقد تم نقل جميع مهام الدعم الفني وتنفيذ آليات المتابعة والتقييم الدورية لمراكز ضمان الجودة بالجامعات من خلال استكمال مشروعات دعم ومتابعة الخطط

التنفيذية لمراكز ضمان الجودة بالجامعات إلى إدارة "دعم الجودة والتأهيل للاعتماد" بالوحدة ليكون أحد أهدافها الرئيسية خلال المرحلة الحالية للتطوير.

وتعتبر جامعة الزقازيق احد المعاقل العلمية بجمهورية مصر العربية، انشأت عام 1974 م وتضم عدد من المعاهد والكليات الجامعية يبلغ عددها (18) كلية ومعهد. وذلك خلال العام الجامعى 2013/2012. قد تم انشاء مركز ضمان الجودة بالجامعة خلال مايو 2004 . وقد انشأت وحدات للجودة بكل كلية ومعهد لمتابعة ونشر فكر الجودة بها وتأهيلها للأعتماد. وكانت رؤية مركز ضمان الجودة بالجامعة " أن يصبح مركز إدارة الجودة بجامعة الزقازيق من مراكز الجودة المتميزة علي المستوى االقومي والإقليمي الدولي، وأداة للتحسين والتطوير المستمر لأنظمة الجودة بالجامعة وأن يكتسب من خلال ممارساتة المصداقية وثقة المجتمع. ورسالته " يعمل مركز ادارة الجودة بجامعة الزقازيق بالتعاون مع ادارة الجامعة والمؤسسات المحلية والدولية علي ان يكون مرجعية قيادية واحد مراكز الخبرة لضمان الجودة بجامعة الزقازيق وتقديم اسهامات فعالة من اجل التحسين والتطوير المستمر في كافة المجالات بالجامعة من تعليم وبحث علمي وخدمة المجتمع"

مشكلة البحث:

تتبلور مشكلة البحث فى عدة نقاط اهمها:

- دراسة أثر ومردود مشروع دعم ومتابعة الخطة التنفيذية لمركز إدارة الجودة على استيفاء الكليات والمعاهد لمتطلبات الإعتماد
- 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 وحدت الجودة بها.

أهداف البحث:

- دعم ومتابعة عملية التحسين المستمر للاداء الجامعى والمؤسسى والاكاديمى وفقا لمعايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.
- تحقيق اداء متميز لمركز ضمان الجودة بالجامعة بما يضمن تحقيق رسالته وبما يضمن فاعلية مشروعات المرحلة الثالثة للتطوير المستمر التى سيتم تنفيذها بالجامعة.
- حصول جميع كليات ومعاهد الجامعة على الاعتماد من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.
- فروض البحث :
- توجد فروق واضحة في تطور مستوى الأداء والجودة بكليات ومعاهد الجامعة فى بداية المشروع ومستوى الأداء والجودة بعد مرور عامي 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) والمد له لمدة عام أخر من (2013/10/1 وحتى 2014/9/30) . وقد تم مد المشروع من قبل ادرة المشروع بوزارة التعليم العالى لمدة ثلاث شهور اخرى لتصبح الفترة الزمنية يقوم فريق الدعم الفنى (خبراء الجودة) بمركز ضمان الجودة بالجامعة بزيارة ميدانية شهريا لكل كلية ومعهد بناءا على خطة دعم فني شهرية متفق عليها بين وحدات الجودة بالكليات والمركز.

منهج البحث:

يعتمد البحث علي المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهدافه.

أهمية البحث:

تتلخص اهمية البحث في عدة نقاط هامة وهي:

- تحليل الوضع الراهن Base Line لكليات ومعاهد للوقوف على مستوى الجودة ومدى فاعلية تطبيق نظام داخلي لها
- متابعة الكليات التي حصلت على مشاريع للتطوير المستمر والتأهيل للإعتماد CIQAP وقياس تاثير مشروع دعم ومتابعة الخطة التنفيذية لمركز إدارة الجودة على إستيفاء الكلية لمتطلبات الإعتماد
- متابعة مدى فاعلية النظام الداخلي للجودة بجميع الكليات وقياس تاثير مشروع دعم ومتابعة الخطة التنفيذية لمركز إدارة الجودة على إستيفاء الكليات لمتطلبات التقدم بمقترح لمشروع التطوير المستمر والتاهيل للإعتماد CIQAP

ادوات البحث:

تتمثل فى

- 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 (كالخطط الإستراتيجية والدراسات الذاتية والتقارير الذاتية السنوية والاستبيانات وغيرها)
- تقارير إنجازات وحدات الجودة بالكليات والمعاهد الشهرية المقدمة لمركز غدارة الجودة، وتقارير الزيارات الشهرية لفريق الدعم الفنى للكليات والمعاهد وتقارير زيارات وحدة إدارة المشروعات لمشروعات الجودة بالكليات والمعاهد).

الدراسات السابقة:

تعرف وكالة ضمان جودة التعليم البريطانية ضمان الجودة (Quality Assurance) على انها أسلوب لوصف جميع الأنظمة والموارد والمعلومات المستخدمة من قبل الجامعات ومعاهد التعليم العالي للحفاظ على مستوى المعايير والجودة وتحسينها [2].

وقد وصف [3] الاعتماد (Accreditation) بأنه هو عبارة عن شهادة Status او منزلة تمنح الى المؤسسة التعليمية التي تؤمن معايير محددة لوجود التعليم، معتمدين في ذلك على منظومة مؤسسية للتقييم لها معاييرها الخاصة عند منح الاعتماد. كما قسم [4] الاعتماد الاكاديمي لمؤسسات التعليم العالى لنوعين هما الاعتماد المؤسسي (Institutional Accreditation) 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(Subject Accreditation) 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.

الدراسة التطبيقية: بدء العمل فى المشروع خلال العام الاول بداية من اكتوبر 2012 حتى نهاية سبتمبر 2013 وتم مد المشروع إلى نهاية سبتمبر 2014 ثم إلى ثلاث شهور أخرى لينتهي بنهاية ديسمبر 2014، وقد بدء العمل فى المشروع بحصر مشاريع الجودة بكليات ومعاهد الجامعة جدول رقم (1) ، والشكل رقم (1) يوضح توزيع هذه المشاريع. تم تقييم الوضع الراهن لمشاريع الجودة بكليات ومعاهد الجامعة للكليات والمعاهد حسب مستوى الجودة بها ومستوى تأهلها للاعتماد. وبناءا عليه تم تصنيفها إلى خمس مستويات. وهي:

عدد (5) كلية مؤهلة لتقديم ملف الاعتماد .

عدد (4) كلية تستكمل خطة مشروع CIQAP

عدد (2) كلية مؤهلة للحصول على CIQAP

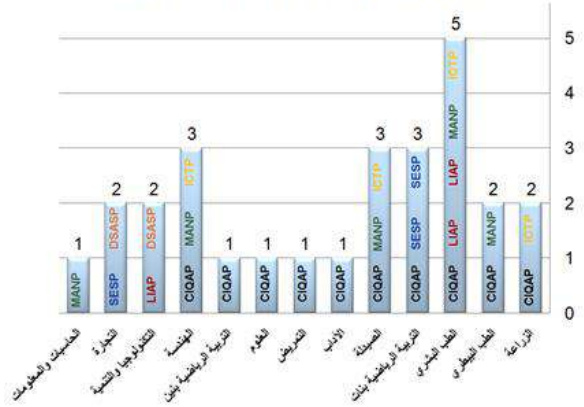
عدد (5) كلية تفعل أنظمة داخلية للجودة ولم تحصل على مشروع الـ CIQAP.

عدد (2) معهد لم ينشأ بها نظام داخلي للجودة.

جدول رقم (١) عدد مشاريع الجودة بكليات ومعاهد الجامعة

المشروع	الرمز الكودي	عدد المشروعات	ملاحظات
مشروع التطوير المستمر والتأهيل للإعتماد	CIQAP	10	تم تسليم ٧مشاريع منها
الإعتماد الدولي للمعامل	LIAP	3	
المشاركة الطلابية لدعم التميز	SESP	3	
تطوير نظم تقويم الإمتحانات	DSASP	3	
البرامج الاكاديمية الجديدة	MANP	5	
نظم وتكنولوجيا المعلومات (على مستوى الكليات)	ICTP	4	بالإضافة لمشروع بالجامعة

شكل رقم (١) توزيع مشاريع الجودة بكليات ومعاهد الجامعة



واعتمدت الدراسة التطبيقية فى البحث على محورين اساسيين هما:

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

المحور الثانى: تقييم كليات ومعاهد الجامعة طبقا لتطبيق نظم الجودة والموقف من الاعتماد بعد عامين من بداية تنفيذ المشروع.

وتشتمل الخطة التنفيذية للمركز على 5 أهداف حسب وضع مشاريع الجودة بكليات ومعاهد الجامعة وفقا لتقييم الوضع الراهن الذي تم في بداية المشروع جدول رقم (2) وجدول رقم (9) **أهم أنشطة المشروع**

أشتمت الخطة التنفيذية للمشروع على مدار عامين كاملين تبدأ من أكتوبر 2012 وتنتهي في سبتمبر 2014 على العديد من الانشطة لكل من الأهداف الخمسة السابقة ومن أهم هذه الانشطة ما يلي:

- متابعة إستكمال إستيفاء الكليات لمؤشرات معايير المجالات الخمس الأساسية لنظم التقويم
- متابعة المركز لإستيفاء الكليات والمعاهد للهياكل والمعايير الكمية (NORMS) والخطط الزمنية لإستيفاءه وخطط العجز في اعضاء هيئة التدريس
- القيام بزيارة محاكاة لزيارة الإعتماد للكليات، وتقديم الدعم الفني للكلية لإستيفاء ملاحظات فريق زيارة المحاكاة، والقيام بزيارة للتأكد من إستيفاء ملاحظات فريق زيارة المحاكاة
- تقديم الدعم الفني للكلية لإستيفاء ملف التقدم للإعتماد

- تقديم دعم فني في توصيف البرامج والمقررات وتقارير البرامج والمقررات وإعداد الخطة الخطة الإستراتيجية والخطة التنفيذية لتطبيق الخطة الإستراتيجية بمعهد الدراسات والبحوث الآسيوية والمعهد العالي لحضارات لشرق الأدنى القديم
- متابعة وتقييم مدى إستيفاء متطلبات إنشاء نظام داخلى للجودة بمعهد الدراسات والبحوث الآسيوية والمعهد العالي لحضارات لشرق الأدنى القديم
- تقديم دعم فني للكليات والمعاهد علي كيفية كتابة مقترح مشروع التطوير المستمر والتأهيل للاعتماد.

تقارير الإنجاز عن أنشطة الخطة التنفيذية

- يقدم مركز الجودة تقرير إجمالي شهري عن زيارات الدعم الفني لكل الكليات والمعاهد بالجامعة ويقدم إلى السيد الأستاذ الدكتور رئيس الجامعة ويتم مناقشته في مجلس الجامعة شهريا، تقرير فني ربع سنوي مقدم إلى وحدة إدارة مشروعات تطوير التعليم العالي بالقاهرة

النتائج والمناقشة:

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

الجدول (2) يوضح موقف الكليات والمعاهد بالجامعة من الإعتماد والحصول على مشروعات للتطوير CIQAP وإنشاء وتفعيل نظام داخلي للجودة بها، وبناء عليه تم تقييم الوضع الحالي لكل مجموعة من هذه الكليات وفقا لمدى التقدم في إستمرارية مشروع CIQAP وتأهلها للإعتماد أو تفعيل إنشاء نظام داخلي للجودة

جدول رقم (2) تقييم الموقف الحالي لكليات ومعاهد الجامعة من الإعتماد

م	أسماء المؤسسات التعليمية (كلية/معهد) وتصنيفها طبقا لتطبيق نظم الجودة والموقف من الاعتماد			
	مؤسسات تعليمية معتمدة	مؤسسات تعليمية تتأهل للاعتماد	ج- مؤسسات تعليمية تم إنشاء نظام جودة داخلى بها ولم تحصل على مشروعات للتأهل للاعتماد	د- مؤسسات تعليمية لا يوجد بها نظام داخلى للجودة
1		كلية الطب البيطرى	كلية التربية	معهد الدراسات والبحوث الأسيوية
2		كلية الزراعة	كلية الهندسة	معهد حضارات الشرق الأدنى
3		كلية الصيدلة	كلية التجارة	
4		كلية الطب البشرى	كلية الحقوق	
5		كلية التربية الرياضية بنات	كلية التربية النوعية	
6		كلية التربية الرياضية بنين	كلية التكنولوجيا و التنمية	
7		كلية الأداب	كلية الحاسبات والمعلومات	
8		كلية العلوم		
9		كلية التمريض		
	0	9	7	2

نتائج تقييم الوضع الحالي بالكليات والمعاهد:الجدول رقم (3) وشكل رقم (2) يوضح تقييم الموقف الحالي لكليات الهدف الأول وفقا لأهداف الخطة التنفيذية من حيث التقدم لملف الإعتماد، وفيه يتضح أن كلا من كلية الطب البيطري والصيدلة قد تقدما بملف الإعتماد واستوفت كلية الصيدلة اعلى نسبة من خطة إستمرارية الـ CIQAP ، بالنسبة لكليات الهدف الثاني الجدول رقم (4) وشكل رقم (3)، يوضحان أن جميع كليات الهدف الثاني لم تتقدم بعد بطلب لزيارة المحاكاة واعلى نسبة لأستيفاء خطة مشروع الـ CIQAP كانت 60% ، أما كليات الهدف الثالث فالجدول رقم (5) يوضح تقييم الموقف الحالي لكليتي الهندسة والتربية، والجدول (6) والشكل (5) يوضحان الموقف الحالي لمعهدي الهدف الرابع معهد الدراسات والبحوث الآسيوية والمعهد العالي لحضارات الشرق الأدنى القديم

وفيما يخص كليات الهدف الخامس الجدول رقم (7) والشكل رقم (6) يوضح الموقف الحالي لهم، حيث سجلت كلية التكنولوجيا والتنمية أعلى مستوى لتفعيل نظام داخلي للجودة بنسبة 50%.

جدول (3) الوضع الحالي لكليات الهدف الأول كليات حاصلة على مشروع CIQAP ومهيأة للتقدم للإعتماد

الكليات البيان	الزراعة	الطب البيطرى	الطب البشرى	الصيدلة	التربية الرياضية بنات
تاريخ التعاقد	مايو 2009	مايو 2009	نوفمبر 2009	مارس 2010	مارس 2010
التقدم بملف الإعتماد	لم تتقدم الكلية بملف الإعتماد	تقدم الكلية بملف الإعتماد أكتوبر 2012	وجارى إعداد ملف التقدم للإعتماد	تقدمت الكلية بملف الإعتماد فى (يناير2012)	الكلية استوفت ملف الإعتماد وتستعد للتقدم به خلال فبراير2013
إستمرارية CIQAP	(%30)	(%40)	(صفر%)	(%50)	% (20)

جدول (4) الوضع الحالي لكليات الهدف الثاني

الكليات البيان	الآداب	التمريض	العلوم	التربية الرياضية بنين
تاريخ التعاقد	أبريل 2011	أبريل 2011	نوفمبر 2011	نوفمبر 2011
التقدم في تنفيذ خطة مشروع CIQAP	تم تنفيذ (60%) من الخطة التنفيذية لمشروع CIQAP	تم تنفيذ (50%) من الخطة التنفيذية لمشروع CIQAP	تم تنفيذ (55%) من الخطة التنفيذية لمشروع CIQAP	تم تنفيذ (60%) الخطة التنفيذية لمشروع CIQAP
زيارة المحاكلة	لم تتقدم الكلية بطلب المحاكاة	لم تتقدم الكلية بطلب المحاكاة	لم تتقدم الكلية بطلب المحاكاة	لم تتقدم الكلية بطلب المحاكاة حتى الآن

جدول (5) الوضع الحالي لكليات الهدف الثالث

الكليات البيان	الهندسة	التربية
تفعيل نظام داخلي للجودة	النظام مفعل بنسبة 80 %	النظام مفعل بنسبة 60%
تاريخ التقدم بمقترح مشروع CIQAP	2012/12/26	2012/12/26

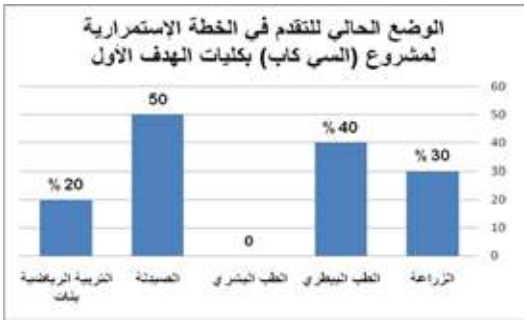
جدول (6) الوضع الحالي لكليات الهدف الرابع

الكليات البيان	معهد البحوث والدراسات الأسيوية	معهد حضارات الشرق الأدنى القديم
إستيفاء المعهد لمتطلبات إنشاء نظام داخلي للجودة	المعهد يستوفي 5% من متطلبات إنشاء نظام داخلي للجودة	المعهد يستوفي 5% من متطلبات إنشاء نظام داخلي للجودة

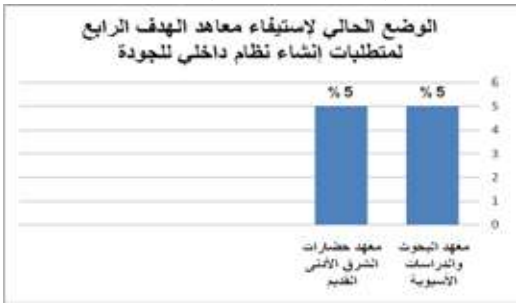
جدول (7) الوضع الحالي لكليات الهدف الخامس

الكليات البيان	الحقوق	التربية النوعية	التجارة	الحاسبات والمعلومات	التكنولوجيا والتنمية
مدى تفعيل نظام داخلي للجودة	%40	%40	%30	%30	%50

شكل (2) تقييم الوضع الحالي لكليات الهدف الأول في مدى التقدم في الخطة الإستمرارية لمشروع CIQAP



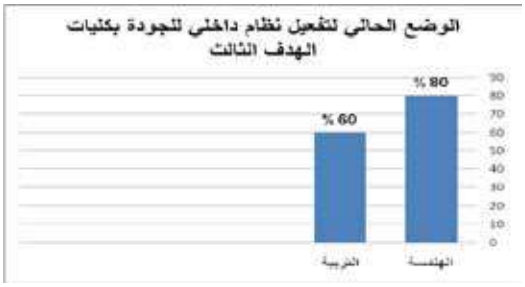
شكل (5) تقييم الوضع الحالي لكليات الهدف الرابع في مدى التقدم في تفعيل نظام داخلي للجودة



شكل (3) تقييم الوضع الحالي لكليات الهدف الثاني في مدى التقدم في تنفيذ خطة مشروع CIQAP

شكل (6) تقييم الوضع الحالي لكليات الهدف الخامس في مدى التقدم في تفعيل نظام داخلي للجودة

شكل (4) تقييم الوضع الحالي لكليات الهدف الثالث في مدى التقدم في تفعيل نظام داخلي للجودة



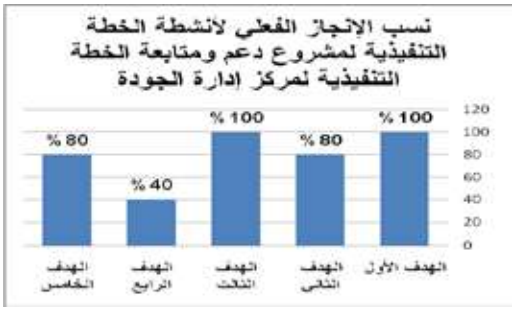
<u>المحور الثاني للمشروع</u>: (تقييم كليات ومعاهد جامعة الزقازيق طبقا لتطبيق نظم الجودة والموقف من الاعتماد فى نهاية عامين من المشروع): الجدول (8) يوضح أهداف الخطة التنفيذية لمشروع دعم ومتابعة الخطة التنفيذية لمركز إدارة الجودة بجامعة الزقازيق، والكليات والمعاهد المدرجة لكل هدف ونسب الإنجاز الفعلي للخطة فيما يخص كليات كل هدف والشكل (7) يوضح هذه النسب.

جدول (8) أهداف الخطة

التنفيذية لمشروع دعم ومتابعة الخطة التنفيذية لمركز إدارة الجودة بجامعة الزقازيق

الهدف	عدد الكليات	الكليات / المعاهد	نسب الإنجاز
الأول: تقدم (5) كليات من الكليات الحاصلة على مشروع CIQAP بملف الإعتماد إلى الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد	5	الصيدلة – التربية الرياضية بنات – الطب البشري– الزراعة – الطب البيطري	%100
الثاني: تقديم الدعم الفنى اللازم لعدد (4) كلية بالجامعة لإستكمال الخطة التنفيذية لمشروع الـ CIQAP	4	الآداب – التربية الرياضية بنين – التمريض – العلوم	%80
الثالث: تقديم الدعم الفنى اللازم لعدد (1) كلية بالجامعة للحصول على الـ CIQAP	1	الهندسة	%100
الرابع: إنشاء أنظمة داخلية للجودة بمعاهد الجامعة	2	الدراسات والبحوث الآسيوية – المعهد العالي لحضارات الشرق الأدنى القديم	%40
الخامس: تفعيل أنظمة داخلية للجودة لعدد (6) كليات من كليات الجامعة	6	الحقوق – التربية النوعية – الحاسبات والمعلومات – التكنولوجيا والتنمية – التجارة – التربية	%100

كل (7) نسب الإنجاز الفعلي في الخطة التنفيذية لمشروع دعم ومتابعة الخطة التنفيذية للمركز



نتائج تقييم الوضع الحالي بالكليات والمعاهد بعد عامين من المشروع:

بالنسبة لكليات الهدف الأول الجدول (9) والشكل رقم (7) يوضحان نتائج تقييم هذه الكليات بعد عامين من المشروع، وقد أوضحت النتائج تحسن ملحوظ في أداء كليات الهدف الأول حيث أستطاعت جميع الكليات من الأنتهاء من خطة إستمرارية نشروع الـ CIQAP بنسبة 100% في جميع الكليات كما يظهر في الشكل (7)، وقد أصدرت الهيئة القومية قرارها بإعتماد ثلاث كليات وهي الصيدلة والتربية الرياضية بنات وكلية الطب البشري

جدول (9) الوضع الحالي لكليات الهدف الأول بعد عامين من المشروع

الكليات البيان	الزراعة	الطب البيطرى	الطب البشرى	الصيدلة	التربية الرياضية بنات
تنفيذ إستمرارية لمشروع CIQAP	%100	%100	%100	%100	%100
التقدم بملف الإعتماد	تم التقدم بملف الإعتماد	تم التقدم بملف الإعتماد وتمت زيارة الإعتماد	حصلت الكلية على الإعتماد في	حصلت الكلية على الإعتماد	حصلت الكلية على الإعتماد

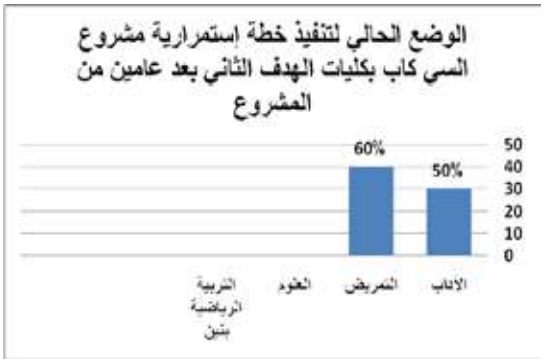
شكل (8) إستيفاء كليات الهدف الأول لخطة إستمرارية مشروع CIQAP بعد عامين من المشروع

الجدول رقم (10) والشكل (9) يوضحان نتائج تقييم هذه كليات الهدف الثاني بعد عامين من المشروع ، من الجدول يتضح لنا ان قد تم تسليم مشروع الـ CIQAP لكليتي الآداب والتمريض مع إتمام زيارة المحاكاة لزيارة الإعتماد في كليات الآداب والتمريض والتربية الرياضية بنين، مع الإنتهاء في جميع الكليات بالهدف الثاني من تنفيذ مشروع الـ CIQAP ووضعها لخطة إستمرارية وكانت نسب التقدم في تنفيذها قد وصلت إلى 40% في كلية التمريض شكل (8)

جدول (10) الوضع الحالي لكليات الهدف الثاني بعد عامين من المشروع

الكليات البيان	الآداب	التمريض	العلوم	التربية الرياضية بنين
التقدم في تنفيذ إستمرارية لمشروع CIQAP	%30	%40	--	--
تسليم المشروع	تم تسليم المشروع	تم تسليم المشروع	أخر زيارة من وحدة المشروعات كانت النتيجة (غير مرضي)	أخر زيارة من وحدة المشروعات كانت النتيجة (مرضي)
التقدم بطلب زيارة المحاكاة لزيارة الإعتماد	تمت المحاكاة	تمت المحاكاة	لم تتقدم الكلية بطلب المحاكاة	تمت المحاكاة

(9) إستيفاء كليات الهدف الثاني لخطة إستمرارية مشروع CIQAP بعد عامين من المشروع



فيما يخص الهدف الثالث كلية الهندسة الجدول (11) يوضح الموقف الحالي لها بعد عامين من المشروع، والنتائج في الجدول رقم (11) توضح ان كلية الهندسة تقدمت بشكل ملحوظ في تفعيل نظام داخلي للجودة وأستوفت المتطلبات اللازمة للحصول على مشروع الـ CIQAP وبدات في تنفيذ الخطة التنفيذية لهذا المشروع وظهر ذلك من خلال تقرير زيارةوحدة إدارة المشروعات للمشروع والذي كان التقييم للمشروع مرضي

جدول (11) الوضع الحالي لكليات الهدف الثالث بعد عامين من المشروع

الكليات البيان	الهندسة
التقدم في تنفيذ خطة مشروع CIQAP	أخر زيارة من وحدة المشروعات كانت بتاريخ 2014/3/9 وكانت النتيجة (مرضي)
التقدم بطلب زيارة المحاكاة لزيارة الإعتماد	لم تتقدم الكلية بطلب المحاكاة

لم تتعدى نسب الإنجاز في معاهد الهدف الرابع وهما (معهد الدراسات والبحوث الآسيوية وعهد حضارات الشرق الادنى القديم تقدما ملحوظا الجدول رقم (12) وذلك لعدة معوقات منها:عدم اكتمال الهيكل التنظيمي والإداري للمعهد، النقص الشديد فى أعداد أ.هـ. ت

جدول (12) الوضع الحالي لمعاهد الهدف الرابع بعد عامين من المشروع

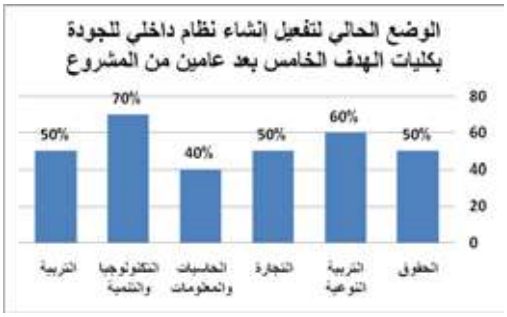
الكليات البيان	معهد الدراسات و البحوث الأسيوية	معهد حضارات الشرق الأدنى القديم
إستيفاء متطلبات إنشاء نظام داخلي للجودة	نسبة إستيفاء متطلبات إنشاء نظام داخلي للجودة لا تتعدى 10%	نسبة إستيفاء متطلبات إنشاء نظام داخلي للجودة لا تتعدى 10%

بالنسبة لكليات الهدف الخامس فقد اظهرت النتائج تحسن واضح في نسب تفعيل النظام الداخلي للجودة حيث قد وصلت في كلية التكنولوجيا والتنمية إلى 70% جدول (13) والشكل (10)

جدول (13) الوضع الحالي لكليات الهدف الخامس بعد عامين من المشروع

الكليات البيان	الحقوق	التربية النوعية	التجارة	الحاسبات والمعلومات	التكنولوجيا والتنمية	التربية
تفعيل نظام الداخلي للجودة	%50	%60	%50	%40	%70	%50

شكل رقم (10) تفعيل كليات الهدف الخامس نظام الجودة الداخلي



تشير النتائج النهائية لمشروع دعم ومتابعة الخطط التنفيذية لمراكز الجودة بتحسن الأداء في كليات ومعاهد جامعة الزقازيق تم حصول 3 كليات علي الاعتماد من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (كلية الصيدلة – كلية التربية الرياضية بنات كلية الطب البشري)، وعدد2 كلية قدمت ملف الاعتماد وتم ارجائها وعمل اجراءات تصحيحية للتقدم مرة أخري للهيئة للإعتماد (الطب البيطري – الزراعة)، حصلت كلية الهندسة علي مشروع CIQAP .تم تسليم كليتين لمشروع CIQAP (الاداب – التمريض)، تم عمل 2 زيارة محاكاة للإعتماد في كليتين حتي يتسني لهم تسليم مشروعاتهم (التربية الرياضية بنين– التمريض)، تم حصول عدد 2 كلية علي مشروعين للتقويم والامتحانات (التجارة – التكنولوجيا والتنمية)، وكليات حصلت علي مشروعات طلابية (مشروعين لكلية التجارة – مشروعين لكلية التربية الرياضية بنات، وكليات حصلت علي مشروعات المعامل (كلية الطب البشري علي مشروعين "مشروع معمل أمراض الدم التخصصي، مشروع تطوير معمل الكيمياء الاكلينيكية والخلايا الجزعية) وكلية العلوم حصلت علي مشروع دراسات بيئية متكاملة ومشكلة زيادة الملوحة في التربة والمياه الجوفية بمحافظة الشرقية)، ومن ذلك يتضح أن أثر ومردود مشروع دعم الخطط التنفيذية لمشروعات التطوير بالجامعة أتي بأثر ومردود مرتفع أدي الي رفع مستوي أداء الكليات

التوصيات:

- تطوير الأداء المؤسسي للجامعة طبقا لمعايير الجودة ورفع معدلات رضا العاملين والمستفيدين من الخدمات التي تقدمها الجامعة
- تطوير الهيكل التنظيمي بما يحقق اعلى مستويات اداء تنظيمي وفقا لمتطلبات الإعتماد المؤسسي
- تأهيل كوادر إدارية لتنفيذ متطلبات الإعتماد المؤسسي
- تنمية القدرات المادية للجامعة للوصول للمعايير القومية المرجعية
- تنمية الموارد الذاتية للجامعة
- تعديل سايات الدراسات العليا في ضوء معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والإعتماد
- إستحداث وتطوير البرامج الدراسية للدراسات العليا بمعايير عالمية
- وضع إستراتيجية للبحث العلمي بالجامعة ترتبط بإستراتيجية البحث العلمي بالوزارة وتسهم في حل مشكلات المجتمع الإقليمي
- إنشاء مركز ذو طابع خاص لخدمات البحث العلمي والمؤامرات يشمل إنشاء وحدة للترجمة
- وضع وثيقة قواعد واخلاقيات البحث العلمي للجامعة وإعتمادها من مجلس الجامعة
- ربط الخريجين بمؤسسات سوق العمل طبقا لمعايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والإعتماد

المراجع:

1. Criteria For Accrediting Engineering Technology Programs, Effective For Evaluations During the 2008 – 2009 Accreditation Cycle, Approved by the ABET, November 2007.
2. TAJ Mohieldin, Handbook of Assessment and Accreditation, 2006 , University of Bahrain, College of Engineering
3. The British Accreditation Council For Independent Further and Higher Education – BAC, Accreditation handbook 2006 – 2007, London, 2006.
4. 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

- وحدة إدارة المشروعات (المرحلة الثانية) – برنامج التطير المستمر والتأهل للاعتماد.
- منهج مقترح لتقييم أداء الجامعات وتحسين جودة التعليم الجامعى.
- متطلبات ومعايير إدارة الجودة الشاملة فى مؤسسات التعليم العالى.
- أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة فى التعليم العالى فى الوطن العربى.

الثقافة التنظيمية الملائمة لمتطلبات نجاح إدارة الجودة الشاملة

أ. ربيعة أحمد البركي
عضو هيئة تدريس بقسم رياض الأطفال / كلية التربية
قصر بن غشير – جامعة طرابلس – ليبيا
rab.1973@yahoo.com

الملخص:

ينطلق البحث من أن الثقافة التنظيمية السائدة في المؤسسة التعليمية لها دوراً بارزاً في تحقيق تطورها ؛ إذ تُعد عاملاً مهما للتأثير في سلوكيات العاملين، ومسئولة مسئولية مباشرة في تشكيل شخصياتهم وقيمهم ودوافعهم الأمر الذي يؤثر على أداء المؤسسة وإنتاجيتها، ويربط البحث بين الثقافة التنظيمية كمتغير أساسي من متغيرات كثيرة وثيقة الصلة بنجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة ، ويتناولها بالبحث والتحليل كمتطلب من متطلبات التطبيق .

الكلمات المفتاحية: *الثقافة التنظيمية، إدارة الجودة الشاملة، المتطلبات، الملائمة، النجاح .*

مقدمة :

إن البناء المتين يتوقف عادة على الأساس والقواعد التي تقام لتتحمل ثقل العديد من الأدوار على مر السنين والأعوام ، وكذلك بناء أساس لتطبيق إدارة الجودة الشاملة داخل المؤسسات التعليمية، ويتوقف نجاحها إلى حد كبير على آليات تطبيقها سواء كانت هذه الآليات مادية أو معنوية ، وتشمل هذه الآليات الثقافة التنظيمية السائدة داخلها والتي تكون أما ثقافة داعمة لنجاح هذا الأسلوب أو العكس .

ورغم محاولات العديد من المؤسسات التعليمية لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة كأسلوب عمل إلا أن هذه المحاولات لن تحقق أهدافها إلا إذا كانت الثقافة التنظيمية السائدة فيها تتلاءم مع متطلبات إدارة الجودة الشاملة .

حيث تهدف إدارة الجودة الشاملة إحداث تغيرات جذرية – إيجابية – بطبيعة الحال لكل العمليات التي تتم داخل المؤسسة التعليمية ، وتشمل هذه التغيرات مكونات البناء التنظيمي ابتدأ من: الفكر ، السلوك، القيم ، والمعتقدات والمفاهيم الإدارية وحتى نمط القيادة السائد، وكل الإجراءات ونظم العمل التي تميز هذه المؤسسة عن غيرها والهدف هو تحسين وتطوير الأداء والرقي بالعمل لتحقيق الجودة في مختلف مخرجاتها .

كما ان الحصول على رضى المستفيذ المطمح والهدف لكل المؤسسات التعليمية يتطلب الوصول إليه بناء ثقافة تنظيمية داخل المؤسسة تتوافق مع آليات تطبيق الجودة الشاملة ، كما أن تطبيق الأخيرة يهدف إلى جعل الثقافة التنظيمية السائدة أكثر إيجابية بتحفيزها لبذل أقصى الجهد الذي يلزم التطوير، وبطبيعة الحال فالتغيير ليس بالشيء السهل واليسير، فالثقافة التنظيمية تبني لسنوات طويلة تنتقل من جيل إلى آخر داخل المؤسسات .

فكرة البحث وتساؤلاته :

تثير مسألة الثقافة التنظيمية اهتمام الكثير من واضعي القرار في المؤسسات التعليمية ، ولا سيما أولئك الذين يسعون إلى تبني سياسات التغيير باعتماد إدارة الجودة الشاملة كأسلوب حياة وعمل، كما إن نجاح هذه المؤسسات يقوم على عدة محددات لعل من أهمها السلوك التنظيمي القائم على ثقافة تكيفيه تمتاز بالقوة وبالمرونة تواكب التغيرات السريعة التي من شأنها أن تساعدها على التفوق والتميز في أدائها لتحقيق أهدافها بشكل عالي من الجودة .

ومن خلال اهتمام الباحثة بمفهوم إدارة الجودة الشاملة ومتطلباتها تبين وجود تأثر قوي ومتبادل بينها وبين الثقافة التنظيمية ، ذلك أن بناء ثقافة تنظيمية تتفق وإدارة الجودة الشاملة يعتبر تحدي مهم يواجه التطبيق ، كما يتوقف نجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة على مدى تهيئة الثقافة التنظيمية للمؤسسة التعليمية لتتوافق مع متطلبات التطبيق الناجح والفعال للجودة ، ومن خلال إطلاع الباحثة على

وجاءت فكرة إجراء هذا البحث بعد إطلاع الباحثة على العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت مفهوم الثقافة التنظيمية ومدى علاقتها بتحقيق الجودة كدراسة (علوان[1]) حيث أظهرت نتائج الدراسة بأن إمكانية تطبيق مبادئ وفلسفة إدارة الجودة الشاملة في كليات جامعة سرت، من وجهة نظر العاملين فيها (إداريين وأعضاء هيئة التدريس)، غير ملائمة للتطبيق في بيئة كليات الجامعة، لأن ثقافة الكليات وبنيتها التنظيمية لا تساعد على تطبيق ذلك وإن تباينت في مجالات قياسها . وتوصلت دراسة (اللافي[2]) إلى أن الثقافة التنظيمية السائدة في جامعة الزاوية لا تتوافق ومتطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة .

وأظهرت دراسة (الهاشمي[3]) وجود ثقافة تنظيمية لا تتناسب ومتطلبات إدارة الجودة الشاملة ويعزى ذلك إلى عدم اهتمام الإدارة بتنمية الثقافة التنظيمية بين العاملين لتأكيد الجودة في الجامعة (مثل: القيم العامة، والمعتقدات والسلوكيات التي تعكس مدى الاهتمام بتحقيق الجودة) وتنمية الحس الإنساني وروح الفريق .

أما دراسة (عبد الرحيم[4]) **فتوصلت إلى نتائج من أهمها** : الثقافة التنظيمية السائدة في جامعة جنوب الوادي بكل أبعادها غير مهيأة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة إذا يغلب على إدارة الجامعة الطابع البيروقراطي والتمسك بالإدارة الكلاسيكية وميلها إلى أسلوب مركزية السلطة .

من هنا يمكن القول بأن مصطلح الثقافة التنظيمية يشير إلى الإجراءات التي تحددها المؤسسة كنظام عمل داخلي يضم : القيم والمعتقدات التي تشكل في نهاية الأمر أهداف المؤسسة التي تعكس بدورها ثقافة المجتمع ككل، وتعمل الثقافة التنظيمية بشكل يميز كل مؤسسة عن الأخرى وهنا تكمن مكامن النجاح والقوة ، حيث تعمل الثقافة التنظيمية على تحديد مسار وشكل المؤسسة التعليمية وسلوك أفرادها العاملين .

ولأن الثقافة التنظيمية السائدة هي معيار الحكم على مدى قبول التنظيم واستيعابه لأي أسلوب إداري جديد كـ إدارة الجودة الشاملة ، رأت الباحثة دراسة الثقافة التنظيمية كمتطلب أساسي من متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية :

1. ما هو الإطار العام لإدارة الجودة الشاملة ؟ .
2. ما هي المتطلبات اللازمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ؟ .
3. ما هي الثقافة التنظيمية الداعمة لإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي ؟ .

أهداف البحث :

يهدف البحث إلى تحقيق الأهداف التالية :

1. التعرف على الإطار العام لإدارة الجودة الشاملة .
2. التعرف على المتطلبات اللازمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي .
3. التعرف على الثقافة التنظيمية الداعمة لإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي .

أهمية البحث :

الأهمية القصوى التي تسعى إدارة الجودة الشاملة لإثباتها عند التطبيق وأن رافق ذلك التطبيق بعض الصعوبات أو الإخفاقات هي أنها : البديل التي يجب أن تسعي كل المؤسسات التعليمية إلى الأخذ بأسلوبها وجعل ثقافتها التنظيمية ملائمة لهذا الأسلوب الإداري الذي نرى نجاحه على المدى الطويل من الممارسات والتطبيقات والتجارب في مختلف مراحل التعليم .

وتكمن أهمية هذا البحث في إلقاء الضوء وبشكل مباشر على متطلبات ومراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي (الجامعات) بشكل عام، وتأمل الباحثة أن يحقق هذا البحث أهدافه من خلال التركيز على وصف الثقافة التنظيمية الملائمة لإدارة الجودة الشاملة – البيئة الحاضنة للجودة – بشكل دقيق لإمكانية الاستفادة منها عند تبني هذا الأسلوب الإداري الناجح .

منهجية البحث :

اعتمدت الباحثة في هذا البحث على المنهج الوصفي ، واستخدام الأدبيات التي تحصلت عليها فيما يتعلق بإدارة الجودة الشاملة كإطار عام لها ، وآليات تطبيقها ، كذلك الثقافة التنظيمية الملائمة لها ، واستخلاص النتائج التي تخدم أهداف البحث .

أدبيات البحث

المبحث الأول – الإطار العام لمفهوم إدارة الجودة الشاملة (المفهوم والفلسفة) :

تعتمد المجتمعات المتقدمة على التعليم العالي في إحداث عملية التنمية الشاملة من خلال إعداد وتأهيل الموارد البشرية التي تتطلبها أسواق العمل وتوافق الاحتياجات التنموية الوطنية . ويُعد الاهتمام بقضية الجودة في التعليم من القضايا المهمة التي حظيت باهتمام مسئولي ومخططي السياسات التعليمية وإدارات هذه المؤسسات بسب الانتشار الكمي لهذه المؤسسات ، والتنوع الكبير في أنماط التعليم ، وازدياد حدة المنافسة الشديدة بينها .

وأصبح من الأهداف الإستراتيجية لأي مؤسسة تعليمية هي تحسين وضمان جودة التعليم وتحقيق التنافسية والتميز وتقديم خدمات تعليمية تتسم بجودة عالية ، فما هي الجودة ؟ وماذا تعني جودة المؤسسات التعليمية ؟ .

الجودة لغة واصطلاحاً :

الجودة لغة : بمعنى الشيء الجيد ، وهي مصطلح لغوي يطلق على من كلف بعمل فأجاده ، فالجودة في اللغة أصلها الاشتقاقي (ج و د) وهو أصل يدل على التمسح بالشيء وكثرة العطاء، وجاد الشيء جودة أي صار جيداً وأجاد: أتى بالجيد من القوم والفعل، ويقال: أجاد فلان في عمله وأجود وجاد عمله[5] . ويتضح من خلال هذا المعنى اللغوي أنها تعني الأداء الجيد للعمل .

أما معنى الجودة اصطلاحاً فهي : "أداء العمل بشكل صحيح من المرة الأولى ، مع الاعتماد على تقييم المستفيد في المعرفة على مدى تحسن الأداء"، وقد عرفها معهد الجودة الفيدرالي بأنها: "شكل تعاوني لأداء الأعمال يعتمد على القدرات المشتركة لكل من الإدارة

والعاملين ، بهدف التحسين المستمر في الجودة والإنتاجية، وذلك من خلال فرق العمل[6] ".

وتعرف بأنها: "التطوير المستمر للعمليات الإدارية وذلك بمراجعتها وتحليلها والبحث عن الوسائل والطرق لرفع مستوى الأداء وتقليل الوقت لإنجازها بالاستغناء عن جميع المهام والوظائف عديمة الفائدة وغير الضرورية للعميل أو للعملية وذلك لتخفيض التكلفة ورفع مستوى الجودة مستندين في جميع مراحل التطوير على متطلبات واحتياجات العميل[7] " .

ويهتم مفهوم الجودة في التعليم بالتركيز على: القيمة المضافة في التعليم، مطابقة المخرجات التعليمية للأهداف المخططة والمتطلبات، التفوق في التعليم ، تلبية أو التفوق على توقعات المتعلم في التعليم ، تهتم إدارة الجودة بـ : تحسين عمليات كل من التدريس والتعلم[8] .

وهي كمفهوم تعني : **ضبط** (استيفاء المتطلبات) + **توكيد** (توافر الأنظمة) + **ضمان** (تصميم وتنفيذ) .

- استيفاء متطلبات الجودة في المؤسسات التعليمية .
- توافر الأنظمة والعمليات وفقاً للأهداف المؤسسات التعليمية وبما يتوافق والمعايير العالمية .
- تصميم وتنفيذ نظام يتوافق مع متطلبات الجودة التي تتضمنها المعايير العالمية .

وتعرف الباحثة الجودة الشاملة بأنها: أسلوب إداري يقوم على فلسفة التطوير والتحسين المستمر من خلال عملية مراقبة العمليات الإدارية التعليمية، بهدف رفع الإنتاجية وخفض التكاليف بهدف إرضاء المستفيدين من تقديم الخدمة .

مبادئ إدارة الجودة الشاملة :

لمفهوم الجودة مبادئ متداخلة يكمل بعضها البعض لتحقيق الجودة الشاملة ولكل مبدأ دوره في تحقيقها ، ومن أبرز تلك المبادئ :

1. التخطيط الاستراتيجي طويل الأمد لإحداث التغيير والتطوير المستمر في كل الأنشطة ليشمل كل مجالات الخدمة .
2. تقديم السياسات المتكاملة لتحقيق الجودة وتقديم كل المخرجات المتميزة القائمة على الأداء السليم بعيداً عن الأخطاء .
3. جمع البيانات الدقيقة اللازمة لاتخاذ القرارات .
4. تشجيع العمل الفريقي القائم على الثقة المتبادلة والاحترام .
5. إشراك جميع الأفراد داخل التنظيم في صنع القرارات .
6. الدعم الكامل من قيادات المؤسسات التعليمية لقيم وثقافة وآليات الجودة الشاملة .
7. تحقيق رضا وسعادة العميل وذلك عن طريق إيصال التغذية الراجعة له وباستمرار وتلبية حاجاته وتوقعاته الحالية والمستقبلية مع الاهتمام بالجوانب الإجرائية والإنسانية .
8. الاهتمام بالتدريب الدائم للعاملين وذلك من أجل استمرار التطوير .
9. تحقيق التكامل والترابط بين قطاعات المنظمة وإداراتها المختلفة .
10. تحديد المهام لكل الأفراد داخل التنظيم .
11. التحسين المستمر للعمليات والجودة ويقصد بذلك التحسين الإضافي والتحسين المعرفي الإبداعي .
12. استحداث وتطبيق نظام الحوافز الذي تراعي فيه العدالة التنظيمية .
13. تحقيق الاستفادة الفعلية من إمكانات جميع العاملين وذلك بتفعيل دورهم بطريقة تشعرهم بأهميتهم وإشراكهم مشاركة جوهرية وتفويض الصلاحية لهم وذلك للاستفادة من جميع العقول وللتخلص من أسلوب التسلط والتخويف وتحويله إلى أسلوب التفويض والتمكين[9].

وتأسيسا على ما سبق ترى الباحثة بأن التركيز على المستفيد (الداخلي والخارجي)، والتركيز على العمليات لضمان نتائج مرضية للمخرجات من شأنها أن تقي من الأخطاء قبل وقوعها وتمنح العاملين مجالاً لتلاقي الخبرة والتدريب أثناء العمل على أسلوب الجودة، وتضمن قدرتهم على حل المشكلات حال وقوعها، وهو ما يعكس تغذية راجعة وهذه مبادئ إدارة الجودة الشاملة بإيجاز فضلا عن العمل وفق معايير مسبقة تعتمدها المؤسسة التعليمية كمقياس لقياس الأداء .

أهداف الجودة الشاملة وفوائدها :

تهدف إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم إلى تحقيق جملة من الأهداف ، من بينها مايلي :

1. نشر ثقافة الجودة الشاملة وخلق القناعات الراسخة بها .
2. التشديد على احتياجات سوق العمل ومواصفاتها والعمل على تلبيتها .
3. تحقيق أفضل مستوى من الجودة للمدخلات والعمليات والمخرجات.
4. وضع الإجراءات الواضحة التي تلزم إدارة الجودة .
5. إجراء مراجعة مستمرة للعمليات للقضاء على الهدر وتقليل الفقد .
6. ابتكار مقاييس دقيقة متطورة لقياس الأداء .
7. ضمان التواصل بين جميع الأطراف بطريقة سهلة .
8. تبنى أسلوب تطوير مستمر لا نهاية له[10] .

أما فوائد تبني فلسفة إدارة الجودة الشاملة في التعليم فهي كثيرة ، من بين هذه الفوائد :

1. تحسين نوعية الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة باستمرار مما يزيد من دافعيتهم نحو التعلم والاكتساب المعرفي والمهاري الذي يلزمهم في حياتهم الخاصة والعامة .
2. رفع مستوى الأداء عند العاملين في المدرسة بما فيهم: **الإدارات التعليمية** من خلال إعدادها وتزويدها بثقافة الجودة الشاملة وتبصيرها بأن تبني هذه الفلسفة يعد مطلباً من متطلبات العصر والحاجة إليه قائمة ومستمرة لا تقف عند حد. **المدرسون** من خلال تدريبهم المستمر وتبصيرهم بمعايير جودة الأداء والتخطيط والتقويم والمتابعة المستمرة .
3. تخفيض تكاليف الخدمة التعليمية من خلال تطبيق معايير الجودة في الإتفاق والعمليات وطريقة تقديم الخدمة واستخدام المواد والتجهيزات على أفضل وجه .
4. زيادة قدرة المؤسسة التعليمية على منافسة غيرها من المؤسسات فيما تقدم من خدمات ومنتجات مميزة بين مخرجات المؤسسات الأخرى . وضمان استمرارية المؤسسة التعليمية وبقائها وعدم اندثارها .
5. توفير القدرة على الإبداع لدى جميع العاملين في المؤسسة . وتنمية روح الفريق الواحد والعمل التعاوني بين جميع العاملين في المؤسسة التعليمية .
6. تنمية مهارات العاملين ورفع قدراتهم من خلال التدريب المستمر. وتوفير التدريب اللازم للعاملين وتمكينهم من مواكبة التطور الذي تشهده مؤسسات التعليم في بلدان العالم المتقدم .
7. تدفع المؤسسات التربوية إلى مواكبة التغيرات في سوق العمل، ورغبات المنتفعين من الخدمة التعليمية، تقليل الأخطاء، أو منع حدوثها في العملية التعليمية .
8. تقليل الأخطاء أو منع حدوثها في العملية التعليمية .
9. تطوير المهارات القيادية والإدارية لقيادة المؤسسة التعليمية .
10. تحقيق إنتاجية عالية. وتكوين أنظمة لتحقيق أداء جيد في جميع مجالات العمل .
11. تحدد بوضوح مسؤولية الأفراد والأقسام في المؤسسة التعليمية . وتسهم في زيادة نسبة تحقيق الأهداف[11] .

وتؤكد الباحثة بأن هذه الفوائد مجتمعة من شأنها أن توفر بيئة حاضنة تدعم التطوير المستمر، وتحافظ عليه، وتعمل في إطار بيئة تنظيمية داعمة للجودة محققة لنجاحها .

المبحث الثاني- المتطلبات اللازمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي :

من المؤكد بأن تطبيق أسلوب إداري حديث كإدارة الجودة الشاملة بحاجة إلي توفير متطلبات أساسية لدي المؤسسات التعليمية حتى نضمن تطبيق ناجح ونصل إلى تحقيق النتائج المرجوة منها ، وقد يكون من الضرورة بمكان العمل على تفهم وتقبل مفاهيم الجودة الشاملة لدى الأفراد العاملين داخل المؤسسة التعليمية دون استثناء بداية من الإدارة العليا وانتهاء بالعاملين بمختلف مستوياتهم وظائفهم، وهذا يعمل على ضمان التطبيق العملي لهذا الأسلوب وبشكل دقيق، ونتخطى مرحلة المفاهيم النظرية البعيدة عن الواقع.

ولكي تنعكس مفاهيم الجودة الشاملة النظرية إلى تطبيق عملي في المؤسسات التعليمية بهدف الوصول إلي رضا المستفيد الداخلي والخارجي منها؛ هناك عدة متطلبات لتطبيق هذا الأسلوب ، وهي كالتالي :

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 برنامج 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[12] .

وذكر البعض الآخر بأن تلك المتطلبات تتمثل في :

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 للمؤسسة التعليمية .
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[13] .

كما تتمثل تلك المتطلبات في : تغيير العادات القديمة، والتحلي بقدر من الصبر على النتائج، معارف ومهارات جديدة، والاستعداد لمواجهة العمل الشاق ، وتغيير أسلوب التفكير ، عدم الخوف من التغيير ، كما أن الحكمة إحدى متطلباتها المهمة[14] .

وتوجز الباحثة تلك المتطلبات في الاقتناع بتطبيق إدارة الجودة الشاملة، ونشر ثقافتها داخل المؤسسات التعليمية، والتركيز على العمل الجماعي، كما أنه من المهم جداً توفير قاعدة معلومات واضحة لاتخاذ قرارات مبنية على حقائق ، ومعرفة درجة كفاءة العاملين ، وضمان الدورات التدريبية لهم في مجال إدارة الجودة وتطبيقاتها، والتركيز على قيادة الجودة، وتوفير الإمكانيات كالقوى العاملة والآلات والمواد ورأس المال والوسائل اللازمة التي تساعد على توظيف وتأهيل الخبرات من أجل تحسين جودة الخدمات التعليمية التي تسعى إليها المؤسسة .

مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي :

قبل أن تبدأ الإدارة العليا للمؤسسة بأي خطوات تنفيذية نحو تطبيق نظام الجودة فإنه يتوجب عليها اتخاذ مجموعة من القرارات الهامة التي تؤثر على عملية التطبيق وتحدد مسارها . من تلك القرارات ما يلي التطبيق :

1. تحديد ما إذا كانت ستتم الاستعانة بجهة استشارية.
2. اختيار المواصفة التي ستتم تأسيس نظام الجودة بناءً عليها .
3. تحديد المواصفة التي سيتم تقييم نظام الجودة بناءً عليها .
4. تحديد مجال التسجيل .
5. تحديد الزمن المناسب للبدء بعملية التطبيق[15] .

ومن الشروط الواجب توفرها قبل التطبيق مراعاة الآتي :

1. وضع مستويات معيارية يقاس العمل في ضوئها كما تكون محددات للمخرجات تحسيناً وتقويماً ورقابة . كذلك وجود آلية للاعتماد وضمان الجودة .
2. تحديد كل ما يراد تطبيق الجودة عليه وتحسينه والوقوف على ما يواجهه من مشكلات ، والأهداف المراد تحقيقها .
3. تبني فلسفة التطوير المستمر ويمر ذلك بمجموعة من الخطوات ، هي :

أ- تحديد الخطوات والإجراءات التي تحقق التطوير .

ب- التخطيط لتنفيذ التطوير .

ج- خلق المناخ الداعم للتطوير داخل المؤسسة وخارجها .

د- الاهتمام بمشاركة جميع أعضاء المؤسسة والطلاب في التطوير .

هـ- اختيار القيادات التي تتولى تحقيق جودة الإدارة والحرص على أن تتوفر لها المهارات اللازمة وإن تعمل كفريق[16] .

وتتحدد مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المراحل التالية :

1. **مرحلة التخطيط** : يعتبر التخطيط أول مراحل العملية الإدارية ، والتخطيط عبارة عن عمل ذهني يسبق اتخاذ أي قرار، ويستهدف تحديد أهداف الجودة الشاملة وتدبير الوسائل بما في ذلك وضع القرارات ورسم السياسات وتجنيد الإمكانيات ، كما إن التخطيط يحمل في طياته مفهوم النظر إلى المستقبل والاستعداد له وهذه مهمة مدير المؤسسة وفريق العمل بها .
2. **مرحلة التنظيم** : لابد لمدير المؤسسة المتبني لإدارة الجودة الشاملة أن يطلب من إدارته التعليمية إجراء تغيرات تنظيمية بمعنى إعادة هيكلية المؤسسة وتزويده بخبراء في الجودة الشاملة وتدريبه وموظفيه على الجودة الشاملة .
3. **مرحلة التطبيق** : وتتضمن هذه المرحلة اختيار مدربين من داخل المؤسسة لتدريبهم لمدة زمنية لإكسابهم مبادئ الجودة الشاملة ومن ثم يصبحون خبراء المنظمة في مجال الجودة الشاملة .
4. **مرحلة التقويم والتصحيح والمنع** : بعد تطبيق التحسين المنشود لابد من مطابقة التقدير بالواقع الفعلي فإذا ثبتت جودة النتائج فذلك يدعم الجودة، أما إذا ثبت عدم جودتها فلابد من البحث عن خيارات تصحيحية بمساعدة فريق العمل وتبليغ هذا الاختيار للآخرين للاستفادة منه كما إن المنع أو تفادي تكرار الخطأ يكون باقتراح خطوات وقائية يشجع الفريق على الابتكار والإبداع .
5. **مرحلة تبادل ونشر المعلومات** : في هذه المرحلة يفترض أن تكون المؤسسة التعليمية قد نجحت في تحقيق الجودة الشاملة فتفيد غيرها بخبراتها عن طريق نشر المعلومات مع الأطراف التالية :

- إدارات التعليم المحلية .
- أولياء الأمور وكل من يتعامل مع المؤسسة التعليمية .
- التعامل مع كل من يهمه أمر الجودة[17] .

ويشير (دودين) إلى إن إعادة تشكيل ثقافة المؤسسة التعليمية متطلب رئيسي من متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، حيث تختلف ثقافة الجودة عن الثقافة الإدارية التقليدية ، وهذا يلزم المؤسسة التعليمية إيجاد ثقافة ملائمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة ، تم يأتي متطلب التعليم والتدريب لجميع العاملين على أساليب وأدوات تطبيق مفهوم إدارة الجودة، ومن بعد تشكيل فرق عمل لتنظيم الجهود ، كما أن تحفيز العاملين مطلب مهم جدا للنجاح سواء كان هذا التحفيز (مادي أو معنوي)، ومن هذه المتطلبات أيضاً الاستعانة بالاستشاريين والخبراء في مجال الجودة لضمان جودة المراحل الأولى لتطبيق هذا المفهوم ، ويظل الترويج وتسويق المفهوم مطلب مهم جدا قبل اتخاذ قرار التطبيق ، وأخر متطلب هو الأشراف والمتابعة لفرق العمل للتأكد من تأدية الأعمال بالشكل الصحيح تجنباً للإعادة وهدر الجهد والوقت وهذا ما يميز إدارة الجودة الشاملة [18] .

المبحث الثالث– الثقافة التنظيمية للتعليم العالي المتوافقة مع إدارة الجودة الشاملة . (المفهوم – الأهمية – الأبعاد والعناصر) :

نعترف جميعاً بأن مؤسسات التعليم العالي (الجامعات) تختلف بنسبة كبيرة سواء في الهياكل المعمارية، أو المناخ التنظيمي السائد فيها، وهذا ما نلاحظه عند زيارتنا لإحداها فالجو العام السائد يبرز الرضا أو العلاقات الودية التي تربط بين العاملين فيها أو تظهر مظاهر العداء والاستياء ويغلب على العلاقات بين العاملين التوتر والانفعال وهذا ما يؤدي إلى ضعف الكفاءة والفعالية وتأخر التقدم والإنجاز وهو ما يسمى بالمناخ التنظيمي في علم الإدارة .

وقد شبه علماء الإدارة المؤسسات التعليمية في الكثير من المواضع كبصمات الأصابع دائما فريدة من نوعها ، فلكل منها ثقافتها وتقاليدها ونظام العمل بها مما يكون في مجملها مجموعة المناخ الذي يعمل به الأفراد ويأمل كل فرد في المؤسسة التعليمية أن يجد بها المناخ الذي يساعده في تحقيق حاجاته الاقتصادية والاجتماعية والنفسية إن المناخ السليم ليس مجرد ذلك الذي يساعد الفرد على الشعور بالأمان ولكنه إلى جانب ذلك يجعل الفرد ويمكنه من العمل بفاعلية ، ومن هنا كان للمناخ التنظيمي والعمل في أي موقف لا ينفصلان بل يكمل أحدهما الآخر [19] .

مفهوم الثقافة التنظيمية :

نتعلم الثقافة في أغلب الأحيان من خلال المحاكاة والملاحظة ونقل بعض الأدوار وتقليدها سواء في الحياة اليومية أو من خلال مشاهدة وسائل الإعلام ، أما مفهوم الثقافة التنظيمية فقد قدم العلماء والباحثين تعريفات مختلفة وأن تعددت فهي لا تخرج عن إطار الثقافة الاجتماعية السائدة في المجتمع ، فقد عرفها (الشلوي) بأنها : " مجموعة السمات والخصائص المعبّرة عن قيم ومعتقدات وأخلاقيات العمل وسلوكياته التي تميز أفراد المنظمة الواحدة عن غيرها، بحيث تشكل منهجاً مستقلاً ومميزاً في التفكير، ومعالجة المشكلات المختلفة [20] " .

ويعرفها هيجان بأنها : " تعبير عن قيم الأفراد ذوي النفوذ في المنظمة، وتأثير هذه القيم بدورها في الجوانب الملموسة في المنظمة ، وفي سلوك الأفراد ، كما تحدد الأسلوب الذي ينتهجه هؤلاء الأفراد في قراراتهم وإداراتهم لمرؤوسيهم ومنظماتهم[21] .

وتعرف الباحثة الثقافة التنظيمية بأنها: "التنظيم الذي يميز المؤسسة التعليمية عن غيرها من المؤسسات الأخرى بكل ما يشتمل عليه هذا التنظيم من هيكل تنظيمي ولوائح وقوانين داخلية وخارجية وقرارات تنظم العمل الداخلي وتحدد شكل العلاقات الخارجية " .

كما تؤكد الباحثة على دور القيادة في التأثير على شكل الثقافة التنظيمية وأن كانت محددة مسبقا باللوائح والقوانين والأعراف إلا أن طرق التنفيذ تختلف، والمعنى الأدق الإدارة العليا لها يد قد تكون اليد المطلقة في هذه الثقافة التنظيمية .

أهمية الثقافة التنظيمية :

تكمن أهمية الثقافة التنظيمية في أنها تضمن للمؤسسة إطاراً يتحدد فيه السلوك التنظيمي للأفراد العاملين يتصرفون بناء عليه وبمعنى آخر ترسم الثقافة التنظيمية الخطوط العريضة التي يسير عليها أفراد المنظمة وتنتقل من القيادة العليا إلى القاعدة السفلى وهي بهذا تكون أسلوب عمل سائد داخل المنظمة وفقا لثقافتها التنظيمية. ويمكن تحديد أهمية الثقافة التنظيمية في النقاط التالية :

1. تعمل الثقافة على جعل سلوك الأفراد ضمن شروطها وخصائصها. كذلك فإن أي اعتداء على أحد بنود الثقافة أو العمل بعكسها سيواجه بالرفض . وبناء على ذلك فإن للثقافة دوراً كبيراً في مقاومة من يهدف إلى تغيير أوضاع الأفراد في المنظمات من وضع إلى آخر .
2. تعمل الثقافة على توسيع أفق ومدارك الأفراد العاملين حول الأحداث التي تحدث في المحيط الذي يعملون به ، أي أن ثقافة المنظمة تشكل إطاراً مرجعياً يقوم الأفراد بتفسير الأحداث والأنشطة في ضوئه .
3. تساعد في التنبؤ بسلوك الأفراد والجماعات فمن المعروف أن الفرد عندما يواجهه موقفاً معيناً أو مشكلة معينة فإنه يتصرف وفقاً لثقافته، أي بدون معرفة الثقافة التي ينتمي إليها الفرد يصعب التنبؤ بسلوكه [22] .

كما إن الثقافة التنظيمية : " تعطي للمنظمة ميزاتها التنافسية وتؤثر على سلوك أعضائها وتحدد كيفية تعامل أعضاء المنظمة مع بعضهم البعض ومع الأطراف الموجودة في بيئة أعمالها[23] ".

ومن جهة أخرى ترى الباحثة بأن أهمية الثقافة التنظيمية تتمثل في أنها تعمل على توجيه سلوك الأفراد داخل المنظمة في إطار تنظيمي وهي بهذا تعطي للأفراد ميزات مشتركة تنتقل من جيل إلى آخر هذه الميزات هي التي تمنح المؤسسة هوية في ظل العمل الجماعي المستقر الذي يسعي لتشكيل سلوك الأفراد أثناء فترات العمل .

وتنشأ الثقافة التنظيمية من خلال اشتراك أفراد المنظمة في نفس الاتجاهات والقيم والمعايير السلوكية فلا بد أن يكون هناك أسباب لذلك ، وترجع هذه الأسباب إلى :

- تأثير المؤسسين الأول للمنظمة .
- الاحتكاكات والتفاعلات الرئيسية للمنظمة بعناصر البيئة الخارجية، وما يؤدي إليه من أسلوب مميز في هذه التفاعلات.
- التفاعلات الداخلية بين وحدات المنظمة وما تؤدي إليه من أعراف معينة للتعامل(24) .

خصائص الثقافة التنظيمية :

- تتصف الثقافة التنظيمية للمؤسسة التعليمية بالخصائص التالية:
- **الثقافة نظام مركب** : حيث تتكون من عدد من المكونات أو العناصر الفرعية التي تتفاعل مع بعضها البعض في تشكيل ثقافة المجتمع أو المنظمة أو ثقافة المديرين . وتشمل الثقافة كنظام مركب العناصر الثلاثة التالية: الجانب المعنوي (النسق المتكامل من القيم والأخلاق والمعتقدات والأفكار)، الجانب السلوكي: (عادات وتقاليد المجتمع والآداب والفنون ، والممارسات العملية المختلفة)، والجانب المادي : (كل ما ينتجه أعضاء المجتمع من أشياء ملموسة كالمباني والأدوات والمعدات والأطعمة وما إلى ذلك) .
- **الثقافة نظام متكامل** : فهي بكونها " كل مركب " تتجه باستمرار إلى خلق الانسجام بين عناصرها المختلفة ، ومن ثم فأي تغير يطرأ على أحد جوانب نمط الحياة لا يلبث أن ينعكس أثره على باقي مكونات النمط الثقافي .
- **الثقافة نظام تراكمي متصل ومستمر** : حيث يعمل كل جيل من أجيال المؤسسة على تسليمها للأجيال اللاحقة ويتم تعلمها وتوريثها عبر الأجيال عن طريق التعلم والمحاكاة ، وتتزايد الثقافة من خلال ما تضيفه الأجيال إلى مكوناتها من عناصر وخصائص، وطرق انتظام وتفاعل هذه العناصر والخصائص .
- **الثقافة نظام يكتسب متغير ومتطور** : فاستمرارية الثقافة لا تعني تناقلها عبر الأجيال كما هي عليها ولا تنتقل بطريقة غريزية، بل أنها في تغيير مستمر، حيث تدخل عليها ملامح جديدة وتفقد ملامح قديمة .
- **الثقافة لها خاصية التكيف:** تتصف الثقافة التنظيمية بالمرونة والقدرة على التكيف، استجابة لمطالب الإنسان البيولوجية والنفسية، ولكي تكون ملائمة للبيئة الجغرافية ، وتطور الثقافات المحيطة بالفرد من جانب ، واستجابة لخصائص بيئة المنظمة وما يحدث فيها من تغير من جانب آخر(25) .

وترى الباحثة بأن خصائص الثقافة التنظيمية أن تم توظيفها بشكل جيد تكون بيئة ملائمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة بدرجة كبيرة مثل خاصية التغيير والتطوير وكذلك خاصية التكيف والمرونة .

أبعاد الثقافة التنظيمية :

اختلف الباحثين في تحديد أبعاد الثقافة التنظيمية فمنهم من يرى بأن الافتراضات الأساسية أو الاعتقادات الضمنية والقيم أبعاد أساسية للثقافة، في حين يرى البعض الآخر ان أبعاد الثقافة تتمثل في الفلسفات والأيدلوجيات والقيم والافتراضات والمعتقدات والتوقعات واللغة والمواقف وقواعد السلوك المشتركة بين الأفراد، وأضاف آخرون بأن أبعاد الثقافة التنظيمية تتمثل في القيم والمعتقدات والرموز والأساطير والخرافات واللغة والطقوس والمشاعر . ولكي يتم فهم الثقافة التنظيمية لابد من دراسة أبعادها، والتي تتكون مما يلي :

1. **الرموز والشعارات** : ويقصد بالرموز أي هدف أو فعل يستخدم موجهاً لعملية تناقل المعاني . أما الشعارات فهي المبادئ الأساسية الراسخة التي يمضي عليها فترة من الزمن.
2. **الألفة والرسمية:** إذ تشير الألفة إلى تعاون علائقي دراماتيكي يخطط من خلال مجموعة من الأنشطة . أما الرسميات فهي نظام لطقوس وشعائر مختلفة يتم العمل بها في مناسبة فردية أو حدث فردي .
3. **الطقوس** : وهي مجموعة من التقنيات والسلوكيات المنفصلة والمعيارية حيث تتصل الطقوس الرسمية بإجراءات العمل نفسها ولها هدف وظيفي يتطابق مع أهداف الإنتاج ، أما الطقوس غير الرسمية فتتمثل بالحفلات وغيرها .
4. **الأساطير والقصص:** الأسطورة هي تصوير دراماتيكي لأحداث خيالية تستخدم لشرح التغيير، وهي معتقدات غير مطروحة للاستفسار عن منافع محددة لتقنيات وسلوكيات محددة لا تدعم بحقائق واضحة . أما القصة فهي تصوير لحدث واقعي وهي خليط من الحقائق والملابسات الواقعية .
5. **اللغة** : وهي صيغة أو طريقة يستخدمها أعضاء الجماعة للمشافهة أو لكتابة الرموز لنقل المعاني فيما بينهم وهي مصدر لإثارة عواطف الأفراد .

6. **البيئة المادية** : وهي الأشياء المحيطة حيث تعطي شعوراً بالحساسية تجاه أي عمل .
7. التقانة : وهي تتمثل باستخدام المكائن والمعدات ثم عمليات الإنتاج فضلاً عن طرائق وأساليب تنظيم العمل المختلفة[26] .

ويبدو للباحثة من خلال عرض أبعاد الثقافة التنظيمية السابقة بأنها تتمتع بمرونة تتيح تطبيق إدارة الجودة الشاملة إذا أخذنا في عين الاعتبار نشر ثقافة هذا الأسلوب ليكون ضمن الرموز والشعارات، ويحظى بنجاح التطبيق في جو من الألفة والرسمية، ويصبح من الطقوس الرسمية للمؤسسة التعليمية على مر الزمن ، وتكون الجودة اللغة الوحيدة التي تخدم الإمكانيات المادية والبشرية المكون الأساسي لأبعاد الثقافة التنظيمية .

عناصر الثقافة التنظيمية :

تعكس عناصر الثقافة التنظيمية السلوك التنظيمي للأفراد العاملين في المؤسسة التعليمية، وتسهم بشكل مباشر في توحيد التنظيم وتكامله ، وتتمثل هذه العناصر في التالي :

1. **القيم التنظيمية** :القيم عبارة عن اتفاقات مشتركة بين أعضاء التنظيم الاجتماعي الواحد حول ما هو مرغوب أو غير مرغوب ، جيد أو غير جيد ، مهم أو غير مهم ، أما القيم التنظيمية تمثل القيم في مكان أو بيئة العمل ، وتعمل على توجيه سلوك العاملين ضمن الظروف المختلفة ، ومن هذه القيم المساواة بين العاملين، والاهتمام بإدارة الوقت وبالأداء، واحترام الآخرين .
2. **المعتقدات التنظيمية** : هي عبارة عن أفكار مشتركة حول طبيعة العمل، وكيفية إنجازه والمهام التنظيمية، ومن هذه المعتقدات أهمية المشاركة في عملية صنع القرارات، والمساهمة في العمل الجماعي وأثره في تحقيق الأهداف التنظيمية .
3. **الأعراف التنظيمية** : وهي عبارة عن معايير يلتزم بها العاملون في المنظمة على اعتبار أنها معايير مفيدة للمنظمة، ويفترض أن تكون هذه الأعراف غير مكتوبة .
4. **التوقعات التنظيمية** : تتمثل التوقعات التنظيمية بالتعاقد السيكولوجي غير المكتوب الذي يعني مجموعة من التوقعات يحددها الفرد أو المنظمة ويتوقعها كل منهم من الآخر خلال فترة عمل الفرد في المنظمة ، مثل توقعات الرؤساء من المرؤوسين ، والمرؤوسين من الرؤساء ، والزملاء من الزملاء الآخرين والمتمثلة بالتقدير والاحترام المتبادل، وتوفير بيئة تنظيمية ومناخ تنظيمي يساعد على تلبية احتياجات العامل النفسية والاقتصادية ويدعمها[27] .

وتؤكد الباحثة على أن هذه العناصر تنشأ من خلال الممارسات والتفاعلات والخبرات التي يمارسها العاملون ويرونها سلوكيات لها تقدير من الرؤساء ، وهذا يعمل كتعزيز للسلوك الوظيفي المرغوب به ، والذي يهدف إلى اكتساب المزيد من المنافع والمزايا على المستوى الوظيفي .

وتوجز الباحثة عناصر الثقافة التنظيمية في السلوك التنظيمي السائد الذي يجسد مجموعة من القيم والمعتقدات التي تنظمها مجموعة من اللوائح والقوانين المنظمة والمحققة لفلسفة ورسالة المؤسسة في جو تنظيمي لها إطار محدد .

أنواع الثقافة التنظيمية :

يمكن هنا التمييز بين نوعين من الثقافة التنظيمية ، وهما :

أ- **الثقافة القوية** : حيث يزداد التمسك وينشد بالقيم الجوهرية للمنظمة ، والتي تكون مشتركة بشكل كبير بين الأعضاء .

ب- **الثقافة الضعيفة** : وهي عكس الثقافة القوية ، حيث لا تحضا بالثقة والقبول الواسع من طرف أعضاء المنظمة وبالتالي يجد العمال صعوبة في التوحد مع المنظمة أو مع أهدافها وقيمها .

ج- وهناك عاملان أساسيان يحددان درجة قوة الثقافة التنظيمية :

- الإجماع لنفس القيم والسلوكيات الحيوية في المنظمة من قبل الأعضاء ومشاركة واسعة لنفس القيم والذي يتوقف على تعريف العمال بالقيم السائدة وكيفية العمل بها من جهة وعلى نظام المكافآت الممنوحة من طرف الأعضاء من جهة أخرى.
- الشدة : وهي مدى تمسك الأعضاء بالقيم وتزداد ثقافة المنظمة قوة بتزايد شدة وقوة تمسك العمال بالقيم والاعتقادات داخل المنظمة (28) .

وتؤكد الباحثة على أنه كلما كانت الثقافة التنظيمية قوية كلما زادت فرص نجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة باعتبار أن العاملين جميعا يشتركون في التطبيق ويساهمون في نجاحه، فضلاً عن وجود قيادة قوية تحظى بثقتهم جميعاً ، وأي قرار بالتغيير وتبني أسلوب جديد للمؤسسة التعليمية كأسلوب إدارة الجودة الشاملة سيكون قرار جماعي يشتركون في اتخاذه وتنفيذه وهذه الثقافة التنظيمية السليمة الملائمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة التي تبدأ بـــ :

الثقة ، الاقتناع ، التبني ، التنفيذ ، النجاح = أسلوب حياة وعمل.

نتائج وتوصيات :

تستشف الباحثة مما سبق عرضه في أدبيات البحث أن هناك العديد من الأسباب التي تدعو إلى إعادة النظر في الثقافة التنظيمية للمؤسسة التعليمية قبل البدء في تطبيق أسلوب إدارة الجودة الشاملة من بين هذه الأسباب :

1 رغبة الإدارة العليا في التغيير والسعي إلى تحسين المركز التنافسي، وهذا يتطلب تعديل في الأهداف التي تسعى لتحقيقها، وهذا التغيير يتطلب إجراء تغيير في التنظيم الإداري العام للمؤسسة التعليمية، وهذا يتوافق مع خصائص الثقافة التنظيمية التي تمتاز بالمرونة والتكييف.

2 يصاحب التغيير في الأهداف تغيير في حجم الأعمال، فالمؤسسة التعليمية في ضوء ثقافة الجودة تتطلب وحدات تنظيمية محددة المهام انطلاقاً من مبدأ تحديد الاختصاصات والمهام ، وهذا يتوافق مع خصائص الثقافة التنظيمية التي تمتاز بأنها نظام متكامل، تنسجم عناصره المختلفة مع بعضها البعض في شكل تنظيمي منسجم .

وختاماً ترى الباحثة بأن الثقافة التنظيمية متغيراً أساسياً من المتغيرات التي لها صلة مباشرة بنجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة حيث تمثل الإطار العام الذي يحدد سلوكيات أعضاء المؤسسات التعليمية .

وتأسيساً على ما سبق فإن بناء ثقافة تنظيمية ملائمة لمتطلبات نجاح إدارة الجودة الشاملة هي المرحلة الأولى أو المطلب الأول من متطلبات تطبيق هذا المفهوم ، يقوم هذا البناء على عدة خطوات مهمة هي كما يلي :

1. رسم أهداف أساسية وواضحة للمنظمة التعليمية تعكس رسالتها ، يشترك في تحقيقها جميع العاملين .
2. ترجمة الأهداف إلى أنشطة عملية محددة الخطوات تبدأ بتحديد وتصنيف المدخلات مروراً بالعمليات وانتهاء بالمخرجات .
3. بعد تحديد الأنشطة توزع المهام في شكل تنظيمي وفقاً للوحدات المكونة للهيكل التنظيمي الرسمي للمنظمة التعليمية، ومن الضرورة بمكان ملائمة هذه الأنشطة للموارد البشرية والمادية ، وهذا يعكس واقعية الأهداف والأنشطة المصاحبة لها ، مما يساعد على قياس نسبة الإنجاز ومتابعة التقييم والتقويم .
4. تأتي خطوة تحديد الإطار التنظيمي : إعداد وصف وتوصيف كل وظيفة ، وتوزيع المهام والاختصاصات بناء على اللوائح الداخلية والقوانين المنظمة لها .
5. رسم خطوط اتصال عمودية بين القيادة وجميع العاملين في البناء التنظيمي بهدف التنسيق ونبذ التعارض والتداخل في الاختصاصات وهذا يساعد على خلق مناخ تنظيمي مناسب لتضافر جميع الجهود .
6. من المفيد والجيد تفويض بعض السلطات والمهام الإشرافية داخل التنظيم الإداري لزيادة فرص النجاح في تأدية الوظائف .

وتوصي الباحثة بما يلي :

1. الوقوف على واقع المؤسسات التعليمية من حيث جودة المستوى التعليمي وكفاءته لتعزيز ثقة المجتمع بهذه المؤسسات، وكشف العقبات التي تعترض مراحل تطبيق الجودة الشاملة قصد معالجتها.
2. تشجيع المؤسسات التعليمية على التطوير والتحسين المستمرين لأنشطتها وبرامجها التعليمية والتدريبية المختلفة، من خلال اقتراح الخطط الدراسية والمقررات العلمية والبرامج التدريبية لمؤسسات التعليم العالي لتحقيق الاعتماد .
3. تهيئة مناخ العمل والثقافة التنظيمية للمؤسسات التعليمية الملائمة لمفهوم الجودة الشاملة .
4. إقامة ندوات تثقيفية لها صلة بالثقافة التنظيمية وأهميتها في التنظيم الإداري .
5. المشاركة الفعالة في المؤتمرات الدولية وتنظيم مؤتمرات إقليمية ودولية لنظم وأنشطة الجودة في التعليم العالي في الداخل والخارج .

المراجع :

1. علوان ، قاسم نايف (2005) ، *إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في كليات جامعة سرت* ، مجلة الجامعي ، النقابة العامة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي ، العدد 10 ، سبتمبر ، ص ص 33 – 63 .
2. اللافي ، عامر محمد (2007) ، *إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في ضوء الثقافة التنظيمية للجامعات الليبية " دراسة تطبيقية على جامعة الزاوية* ، رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية الدراسات العليا ، ليبيا ، ص ص
3. الهاشمي ، علي محمد الطاهر (2008) ، *مدى استعداد جامعة بنغازي لتبني فلسفة إدارة الجودة الشاملة* ، رسالة ماجستير غير منشورة ، أكاديمية الدراسات العليا – بنغازي ، ليبيا ، ص ص .
4. 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 ، ص ص .
5. الريعي ، محمد بن عبد العزيز (2013) ، *مدخل لفهم جودة عملية التدريس المنهج – أدوار المعلم – مدخل التدريس – الجودة التعليمية* ، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان – الأردن ، ص 239 .
6. الوليد ، بشار يزيد (2009)، *المفاهيم الإدارية الحديثة*، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان – الأردن ، ص 181 .
7. السكارنة ، بلال خلف (2013) ، *التطوير التنظيمي والإداري*، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان – الأردن ، ص 170 .
8. الريعي ، محمد بن عبد العزيز (2013) ، *مدخل لفهم جودة عملية التدريس المنهج – أدوار المعلم – مدخل التدريس – الجودة التعليمية* ، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان – الأردن ، ص ص 239 – 240 .
9. الحريري ، رافدة عمر (2007) ، *إعداد القيادات الإدارية لمدارس المستقبل في ضوء الجودة الشاملة* ، دار الفكر ناشرون وموزعون ، عمان – الأردن ، ص 19 .
10. عطية ، محسن علي (2009)، *الجودة الشاملة والجديد في التدريس*، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان – الأردن، ص 115 .
11. عطية ، محسن علي (2009) ، *الجودة الشاملة والجديد في التدريس* ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان – الأردن، ص ص 115 – 117 .
12. الترتوري ، عوض (2009) ، *إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات* ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ط 2 ، عمان – الأردن، ص ص 81 – 82 .
13. الحريري ، رافدة عمر (2007) ، *إعداد القيادات الإدارية لمدارس المستقبل في ضوء الجودة الشاملة* ، دار الفكر ناشرون وموزعون ، عمان – الأردن ، ص ص 31 – 32.
14. أحمد ، إبراهيم أحمد (2007) ، *تطبيقات الجودة والاعتماد في المدارس* ، دار الفكر العربي ملتزم الطبع والنشر ، القاهرة – جمهورية مصر العربية ، ص 175.
15. السلطي ، مأمون (1999) ، *دليل عملي لتطبيق أنظمة إدارة الجودة أيزو 9000* ، دار الفكر المعاصر ودار الفكر ، دمشق – سوريا ،ص ص 92 – 96 .
16. حجي ، أحمد إسماعيل (2005) ، *الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية* ، دار الفكر العربي ملتزم الطبع والنشر، القاهرة – مصر ، ص 464 .
17. بنتن ، نجاة بنت طاهر (2007) ، *تنمية مهارات القائمين بالوظائف الإشرافية لتطبيق الجودة التربوية في التعليم العام "حقيبة تدريبية"* ، دار الفكر العربي ملتزم الطبع والنشر ، القاهرة – مصر ، ص ص 50 – 51 .
18. دودين ، أحمد يوسف (2014) ، *دور تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن من وجهة نظر الإداريين الأكاديميين* ، بحث منشور في المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء – الأردن ، ص ص 84 – 85 .
19. حمادات ، محمد حسن محمد (2008)، *السلوك التنظيمي والتحديات المستقبلية في المؤسسات التربوية*، الحامد للنشر والتوزيع ، عمان – الأردن ، ص 23 .
20. الخلايلة ، إيمان عبد الرحيم داوود (2010)*الثقافة التنظيمية وعلاقتها بدرجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة في المكتبات الجامعية الحكومية في الأردن من وجهة نظر العاملين فيها* ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية – كلية الدراسات العليا ، قسم المكتبات والمعلومات، ص 8 .
21. فلاق ، محمد (2010)، *العلاقة بين الثقافة التنظيمية وتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الشركة العمومية الجزائرية للبترول* ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية– كلية الدراسات العليا ، قسم إدارة الأعمال ، ص 14 .

22. العميان ، محمود سلمان ، *السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال* ، دار وائل للنشر والتوزيع ، ط 2 ، عمان– الأردن، 2004 ، ص ص 313 – 314 .
23. أبو بكر ، مصطفى محمود (2005) ، *التنظيم الإداري في المنظمات المعاصرة مدخل تطبيقي* ، الدار الجامعية، الإسكندرية – مصر ، ص 406 .
24. ماهر ، أحمد (2005)، *التنظيم الدليل العملي لتصميم الهياكل والممارسات التنظيمية*، الدار الجامعية، الإسكندرية – مصر ، ص ص 436 – 442 .
25. أبو بكر ، مصطفى محمود (2005) ، *التنظيم الإداري في المنظمات المعاصرة مدخل تطبيقي*، الدار الجامعية، الإسكندرية – مصر ، ص 407 .
26. السكارنة ، بلال خلف (2013) ، *التطوير التنظيمي والإداري*، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان– الأردن ، ص ص 362 – 363 .
27. الخلايلة ، إيمان عبد الرحيم داوود (2010) ، *الثقافة التنظيمية وعلاقتها بدرجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة في المكتبات الجامعية الحكومية في الأردن من وجهة نظر العاملين فيها* ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية – كلية الدراسات العليا ، قسم المكتبات والمعلومات، ص ص 10 – 11
28. السكارنة ، بلال خلف (2013) ، *التطوير التنظيمي والإداري*، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان– الأردن ، ص 372 .

"واقع التخطيط الإستراتيجي في كليات التربية بجامعة الزاوية بليبيا"
دراسة ميدانية

الدكتورة ربيعة علي المختار الدعوكي
إدارة وتخطيط تربوي (جامعة الزاوية)
الدكتورة سكينة البشير قدمور
إدارة وتخطيط تربوي (جامعة طرابلس)
Rabia_a2008@yahoo.com

المقدمة:

يتميز عصرنا الحالي بالانفجار المعرفي، والتطور العلمي المتسارع والمتلاحق، وقد ادى ذلك إلى عدم استقرار البيئة، ولا سيما في المجتمعات المتطورة، وقد اصبح التخطيط بمفهومه التقليدي، غير كافٍ لخلق مستقبل ناجح، لذا صار التخطيط الإستراتيجي ضرورياً لتلبية حاجات المجتمع المستقبلية، ذلك لأنه يفترض بأية منظمة أو مؤسسة أن تكون متجاوبة مع التغيرات التي ستطرأ في المستقبل، كما أنه يؤكد على أهمية اتخاذ القرارات التي ستتضمن قدرة المؤسسة أو المنظمة على الرد على التغيرات في البيئة بنجاح.

ولما كانت مؤسسات التعليم العالي هي الموطن الأساسي الذي تتطور فيه العلوم، وتكتشف فيه المعارف ، وتنمو المهارات، وقد سجلت معظم مؤسسات التعليم العالي تقدماً في مجال تخطيط الاستراتيجيات الداعمة لنمو وتطور التعليم والبحث العلمي فيها، وأولت تحسين أدائها وتحقيق الجودة الشاملة في أنظمتها، وعملياتها، ومخرجاتها اهتماماً خاصاً، مرتكزة على إسهامات رواد الادارة، وهيئات الاعتماد والجودة والنوعية في تحديد معايير الجودة لأداء المؤسسات التعليمية، مثل معايير مالكوم بالدريدج، والتي قسمت القيم والمفاهيم الأساسية الى سبعة محاور هي (القيادة، التخطيط الأستراتيجي، التركيز على الطلاب والمعنيين بالسوق، إدارة المعلومات وتحليلها ودراستها، التركيز على الهيئة التدريسية والموظفين، إدارة العمليات ، ونتائج الأداء التنظيمي).

ونظراً لأهمية إستراتيجية التخطيط لفلسفة التعليم العالي، كإستراتيجية فقد أنشئ له معاهد علمية متخصصة في الكليات والجامعات كالمعهد الدولي للتخطيط التربوي في باريس بفرنسا يتبع إدارياً منظمة اليونسكو، ولكي تصبح هذه الاستراتيجية ركيزة اساسية من ركائز التعليم العالي، فلابد أن تستند على ثلاث مداخل رئيسية هي: الطلب الاجتماعي، والتكلفة (العائد)، والقوى العاملة، (تشارلز دبليو:2006: 33)

وانطلاق من الدور الفاعل الذي يحتله التخطيط الإستراتيجي في التعليم العالي على المستوى المحلي والعربي والأجنبي، وقد تناولته العديد من الدراسات، ولعل من اهم تلك الدراسات دراسة (اياد يوسف دلبح وزملاءه 2011) حول درجة تطبيق التخطيط الإستراتيجي في الجامعات العربية الأمريكية في فلسطين من وجهة نظر العاملين – دراسة تطبيقية، ودراسة (عماد الدين محمد الحسن 2011) حول التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السودانية جامعة الخرطوم نموذج تطبيقي، ودراسة (بن عيشي بشير وزميله بن عيشي عمار 2011) حول دور التخطيط الاستراتيجي في ضمان الجودة بالجامعات الجزائرية دراسة استطلاعية من وجهة نظر الهيئة التدريسية (بجامعة محمد خيضر ببسكرة)، وغيرها من الدراسات التي سنتعرض لها في معرض حديثنا عن الدراسات السابقة .

وحيث أنه من المفيد تثبيت التوصيات التي اوصى بها مؤتمر وزراء العرب في القمم الثلاث الأخيرة التي حرصت على التعليم أن يكون في صدارة أعمالها، وذلك بداية من قمة تونس2004 ودعوتها للإصلاح الشامل، وفي قمة الجزائر 2005، أجمع القادة العرب على توفير التعليم جيد النوعية، وطالبت قمة الخرطوم (مارس 2006) بإحداث تحول جذري ونوعي في التعليم وسياساته، والنهوض بالبحث العلمي.

وليبيا احد الدول العربية التي تعاني من ذلك بالرغم من تزايد الاهتمام بالتعليم الجامعي، حيث أتبعت سياسة الباب المفتوح في قبول الطلبة فيها بسبب الطلب الاجتماعي من كافة شرائح المجتمع، إلا أن التحسن في نوعية التعليم الجامعي لم يكن بالسرعة المطلوبة ذاتها التي سار فيها التحسن الكمي، وطال القصور أهداف التعليم الجامعي وكفاءة العملية التعليمية، وقلة المخصصات المالية لتنفيذ الخطة وعدم جودة أساليب التدريب على إعداد الخطة وتنفيذها ، ونقص الكفاءة الداخلية للتعليم العالي، وغلبة تدني التحصيل المعرفي وضعف القدرات التحليلية والأبتكارية لمخرجاته ، وعدم وجود رؤية ورسالة واضحة للتعليم العالي . وهذا ما توصلت اليه دراسة كل من (سعاد السهيلي 2004)، ودراسة (علي عبد المؤمن 2008)، ودراسة (محمد الحداد ومحمد بن طاهر 2009)، ودراسة (نور الدين الطاهر ومفتاح عبد السلام 2014). وكون إصلاح نظام التعليم الجامعي هو الحل الأمثل لتطوير المؤسسات الإدارية في مختلف المجالات على أساس الجودة، وأن ثمة رغبة في التغيير

لتحقيق الإصلاح بدأت من خلال توصيات المؤتمرات والندوات والدراسات التي أجريت على الواقع الليبي والتي نادت بتبني فلسفة جديدة تؤدي الى تغيير وظائف الجامعات الليبية التقليدية إلى وظائف تتلاءم مع المتغيرات على الصعيد العالمي، من خلال تطبيق التخطيط الاستراتيجي كونه يسعى الى تحقيق أهداف كثيرة للتعليم الجامعي، يعمل على دراسة الواقع من خلال تحليل البيئة الداخلية والخارجية، وتعزيز نقاط القوة، ومعالجة نقاط الضعف للجامعة ،ويسهم في رسم الخريطة الأساسية للتنظيم بالجامعة، وذلك من خلال تحديد الأدوار والقدرات والوقت اللازم لتحقيق أهداف الجامعة، ويساعد المديرين بالجامعة في تحقيق الأهداف التي يطالب المجتمع بتحقيقها والتي تربط بالأولويات المتاحة ، والنتائج التي ينبغي إنجازها، كما وأنه يسهم في وضع الاستراتيجيات التي تساعد في حل المشكلات بالجامعة وعلاجها. وهذا ما اكدته دراسة (سامية سكيك: 2008: 29)

اذ رأت الباحثتين أنه لا يمكن الوصول الي تلك التطلعات إلا من خلال تقنيات التخطيط الاستراتيجي، وهذا الأخير تطبيقه في الجامعات تواجهه العديد من المشكلات والمعوقات التي تحد من قدراته على تلبية متطلبات المجتمع .

مما يدعوننا إلى دراسة واقع التخطيط الاستراتيجي في كليات التربية بجامعة الزاوية من وجهة نظر عمداء ووكلاء ورؤساء الأقسام بها .

مشكلة الدراسة

تبلورت مشكلة الدراسة من خلال خبرة الباحثتين الميدانية في التدريس الجامعي، لكونهما محاضرتين في كليات التربية، اذ ادراكا أنه بالرغم من الاهتمام بهذه الكليات، فإن هناك حاجة إلى المزيد من الممارسة والاستثمار لعملية التخطيط الاستراتيجي في تلك الكليات، ومن هنأ رأت الباحثتين أن هناك ثمة مشكلة يتعين دراستها والبحث فيها، فجاءت هذه الدراسة لتحاول الكشف عن واقع التخطيط الاستراتيجي في كليات التربية بجامعة الزاوية.

حيث يبرز التساؤل الرئيسي التالي لمشكلة الدراسة :

ما واقع التخطيط الاستراتيجي في كليات التربية بجامعة الزاوية من حيث:

1. من حيث وضوح مفاهيم التخطيط الإستراتيجي بكليات التربية في جامعة الزاوية؟
2. من حيث انتشار ثقافة التخطيط الإستراتيجي بكليات التربية في جامعة الزاوية؟
3. من حيث ملائمة الهيكل التنظيمي للكلية بما يخدم عملية التخطيط الاستراتيجي؟
4. من حيث كفاءة الموارد البشرية في عملية التخطيط الاستراتيجي؟

أهمية الدراسة : تأتي اهمية الدراسة من خلال ما يلي .

1. تعتبر من الدراسات الناذرة والهامة على حد علم الباحثتين حيث تركز على أهمية دراسة واقع كليات التربية بالجامعات الليبية.
2. تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية موضوع الدراسة وهو التخطيط الاستراتيجي الذي يمثل الركيزة الأساسية لأي مؤسسة تتطلع نحو التطوير والتجديد.
3. نشر ثقافة التخطيط الاستراتيجي بالتعليم الجامعي بليبيا.
4. إن هذه الدراسة تتناول مرحلة مهمة من مراحل التعليم الا وهي مرحلة التعليم الجامعي التي يعول عليها المجتمع الليبي.

اهداف الدراسة : تهدف الدراسة إلى تحقيق الأتي

- الكشف على واقع التخطيط الاستراتيجي بكليات التربية بجامعة الزاوية بليبيا من حيث:

أ) من حيث وضوح مفاهيم التخطيط الاستراتيجي بكليات التربية.

ب) من حيث انتشار ثقافة التخطيط الإستراتيجي بكليات التربية في جامعة الزاوية؟

ج) من حيث ملائمة الهيكل التنظيمي للكلية بما يخدم عملية التخطيط الاستراتيجي؟

من حيث كفاءة الموارد البشرية في عملية التخطيط الاستراتيجي؟

حدود الدراسة :تتضمن هذه الدراسة ثلاثة حدود وهي كالاتي:

1. **الحدود الزمنية** : تم اجراء هذه الدراسة في الفترة من (2013-2014)
2. **الحدود البشرية** : تم اجراء هذه الدراسة على عمداء ووكلاء ورؤساء الاقسام بكليات التربية بجامعة الزاوية .
3. **الحدود المكانية** : تم اجراء هذه الدراسة بكليات التربية الاربع بجامعة الزاوية.

مصطلحات الدراسة:

التخطيط الإستراتيجي: يعرفه واترسون "water son" بأنه عبارة عن اختيار أحسن البدائل المتاحة لتحقيق أهداف محددة (موسى أللوزي:2000 :79، 80)

وتعرفه الباحثتين إجرائياً : يقصد به الإطار العام لإستراتيجية المؤسسة التعليمية الذي يشمل الرؤية والرسالة والغايات والأهداف الإستراتيجية للمؤسسة التعليمية

التعليم الجامعي :

تعرفه الباحثتين إجرائياً : هو مرحلة عليا من التعليم ويختلف عن التعليم المدرسي حيث يدرس الطالب في مجال متخصص يؤهله للعمل في أحد ميادين العمل بعد أن يتحصل على احدى الشهادات في تخصص معين أثناء دراسته الجامعية . وفي معظم جامعات

العالم ينقسم التعليم إلى ثلاثة مراحل بإمكان الطالب ينهي دراسته عند نهاية أي منها.

الجامعة : تعرفها الباحثتين اجرائياً: بأنها "مؤسسة علمية مستقلة ذات هيكل تنظيمي معين، تتمثل وظائفها الرئيسية في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع ، وتتألف من مجموعة من الكليات والأقسام العلمية المتخصصة ، وتقدم برامج دراسية متنوعة في تخصصات مختلفة، منها ما هو على مستوى البكالوريوس، والليسانس، والدراسات العليا يمنح بموجبها شهادات علمية للطلاب ".

الهيكل التنظيمي: ويعرفه (فلاح الحسيني،2000: 88):" بأنه وسيلة أساسية وفعالة لتنفيذ الاستراتيجية، وهو لا يتصف بالثبات لأنه عندما تتغير المواقف وتتغير درجة تأثير عوامل معينة لم تؤخذ سابقاً بعين الاعتبار فإنه على الجامعة أن تغير الهيكل وذلك بهدف تحقيق فعال للإستراتيجية المعتمدة".

الدراسات السابقة (Literature Review)

استعرضت الباحثتين عدد من الدراسات المتعلقة بموضوع التخطيط الاستراتيجي وهي دراسات محلية وعربية وهي وأجنبية.

هدفت دراسة (سعاد السهيلي 2004) والتي بعنوان (مشكلات التخطيط للتعليم العالي بجامعة الفاتح (سابقاً)

وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أنواع المشكلات التي تواجه التخطيط للتعليم العالي، والوقوف علي نواحي القوة ونواحي الضعف في عملية التخطيط للتعليم العالي، والتعرف علي الوسائل والسبل التي تساعد في حل مشكلات التخطيط للتعليم العالي والتعرف علي الحلول الممكنة لمشكلات التخطيط للتعليم العالي ..

ولتحقيق دلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي وقد استخدمت الاستبيان كأداة لجمع البيانات وكانت عينة الدراسة هو أعضاء هيئة التدريس ، ومنسقو الدراسات العليا، وتم اختيار عينة عشوائية قدرها (200) عضو هيئة التدريس وتعتبر هذه العينة ممثلةً لمجتمع الدراسة. واستخدمت اختبار (T)، وقد توصلت الباحثة الى أنه لا يوجد افتقار للوعي التخطيطي. وتوصلت الدراسة الى وجود نقص في الأفراد المدربين على التخطيط. وعدم كفاءة أجهزة التخطيط . والاعتماد في التخطيط على الكم دون الكيف.وعدم استخدام الأساليب العلمية في التخطيط وتداخل الاختصاصات بين أجهزة التخطيط و أجهزة التنفيذ.أما **(2006Bevzner)** قام بإجراء دراسة بهدف تقصي واقع عملية التخطيط الاستراتيجي في جامعة ولاية كنت الامريكية 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 مناقشة مفتوحة حول الاهداف والغايات الاستراتيجية وطرق تطبيقها. وأكدت النتائج أن الخطة الاستراتيجية والرؤية والرسالة قادرة على جعل الجامعة اكثر جاذبية وتنافس في السوق . بينما (ابو هاشم **2007**) أجرى دراسة حول واقع التخطيط الإستراتيجي في مدارس وكالة الغوث بقطاع غزة وسبل تطويره "وقد توصلت الدراسة الى النتائج التالية: أن نسبة منخفضة من العينة لديهم فهم واضح للمفاهيم المتعلقة بالتخطيط الاستراتيجي. بينما دراسة **(الدجني (2006)** هدفت الى التعرف على واقع التخطيط الإستراتيجي في الجامعة الإسلامية بغزة من خلال تحليل الخطة الاستراتيجية في ضوء معايير الجودة التي أقرتها الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي في فلسطين، وتوصلت الدراسة الى أن وضوح المفهوم العام للتخطيط الاستراتيجي لدى إدارة الجامعة كان مرتفعاً، وأن نسبة (75،89) من مجتمع الدراسة يمارسون التخطيط الإستراتيجي ويعتبرون أن جودة التخطيط الاستراتيجي خطوة مهمة لتحقيق الجودة الشاملة وتوصلت ايضاً الدراسة الى أن الجامعات تعاني من القصور في صياغة الرؤية والرسالة والأهداف

التعقيب على الدراسات السابقة :

تناولت الدراسات السابقة مجموعة من الاغراض والأهداف إحداهما تناول مفهوم التخطيط الاستراتيجي وأهميته ومنها ما تناول مشكلات التعليم العالي مثل دراسة (السهيلي 2004) وهذه تختلف مع هذه الدراسة في الاهداف والاغراض وتتفق معها في اختيار اداة الدراسة (الاستبيان تنائي (نعم/ لا) واتفقت ايضاً معها في استخدام المنهج الوصفي المسحي، واختلفت معها هذه الدراسة في اختيار مجتمع الدراسة والتي تمثل في عمداء كليات التربية ووكلاءها ،ورؤساء الاقسام بها، واتفقت هذه الدراسة مع دراسة كل من (ابوهاشم 2007) ودراسة (الدجني 2006) ودراسة **((2006Bevzner)** في اختيار موضوع وأهداف الدراسة والمتمثل في واقع التخطيط الاستراتيجي، وتختلف معهم في اختيار المنهج حيث تناولت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسح وهذا بالتالي يختلف عن المنهج الوصفي التحليلي والذي اتبعته دراسة (الدجني) و (ابوهاشم)

منهجية الدراسة (Study Methodology)

استخدمت الباحثتين المنهج الوصفي (المسحي) الذي يهتم بدراسة الظاهرة على ارض 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، وبالتالي يُعد المنهج المناسب لطبيعة هذه الدراسة .

مجتمع الدراسة وعينتها (Study Population& Sampling)
تكون مجتمع الدراسة من عمداء كليات التربية الاربعة ووكلائها وجميع رؤساء الاقسام بها بها. وتكونت عينة الدراسة من 43 مبحوث تم اختيارهم بطريقة المسح الشامل وذلك نظراً لصغر حجم مجتمع الدراسة، وتمكنت الباحثتين من جمع (40) استمارة أما الفاقد منها بلغ (3) استمارة وبعد الانتهاء من تفريغ إجابات أفراد العينة علي فقرات الاستبيان شرعت الباحثة في معالجة البيانات إحصائياً.

أدوات الدراسة:
استخدمت الباحثتين أداة الاستبيان باعتباره أكثر الأدوات ملائمة لطبيعة هذه الدراسة من حيث الجهد أوالامكانيات نظراً لما يتميز به الاستبيان من خصائص متعددة في هذا الصدد فالاستبيان كما يقول بعض المختصين بأنه " أداة يستخدمها المشتغلون بالبحوث التربوية على نطاق واسع للحصول على حقائق عن الظروف والأساليب القائمة بالفعل وإجراء البحوث التي تتعلق بالاتجاهات والآراء (ديو بولد قان دالين : 1969: 453)

وتحاول الباحثتين عن طريق هذا المنهج الوصفي المسحي وأداته الاستبيان استطلاع أراء العمداء والوكلاء ورؤساء الاقسام ووصف هذا الواقع وتقويمه في ضوء الأسس والاتجاهات الحديثة في هذا المجال.

حيث استخدمت الباحثتين في الحصول على ثبات المقياس الذي تم اعداده في هذه الدراسة معادلة ارتباط بيرسون على (20) استمارات اختيرت بطريقة عشوائية من استمارات الاستبيان ومن خلال تطبيق المعادلة وجد أن معامل الثبات لهذا المقياس= (88. 0) وبالتالي فإن هذا يدل على ثبات المقياس وبدلالة إحصائية عند المستوى (0.01).

صدق المقياس : الصدق في القياس يعني أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه، والصدق الذي استخدمته الباحثتين هو الصدق الظاهري، حيث تم عرض المقياس علي مجموعة من الخبراء لأخذ أرائهم فيه وبعد التعديل والموافقة اعتبرت الباحثتين أن آراءهم وموافقتهم دليل علي صدق مقياسهما الذي استخدم . كذلك استخرجت الباحثتين الصدق من الثبات لتصل إلي أعلى صدق يصل إليه المقياس حيث استخدمت القانون :

$$\text{الصدق } \sqrt{6} = \sqrt{0.88} = 0.94$$

ويدل على صدق المقياس وبدلالة إحصائية عند المستوى (0 .01)

وتم تصميم أداة القياس بناءً على الزيارة الميدانية لكليات التربية الاربعة والإطلاع على البحوث والدراسات السابقة المحلية والعربية والأجنبية المتعلقة بموضوع الدراسة ولعل من أبرز الدراسات العربية وأقربها الى موضوع الدراسة دراسة (الشويخ:2007) ، ودراسة (الدجني: 2006) ، ودراسة هاشم: 2007) .

حيث اشتمل المقياس على (72) فقرة يتم الاجابة على الفقرات من خلال ميزان تنائي (نعم / لا) لأنه أنسب مقياس يمكن أن يعطي النسب المئوية عن مفردات العينة .

ثبات المقياس (Reliability). والثبات يعني أن تتفق درجة الاختبار عندما يطبق أكثر من مرة على نفس افراد العينة .

والثبات الذي عملت الباحثتين علي إيجاده يتضح من خلال المقياس الذي أعدته ثنائياً، وبالتالي فإن أنسب طريقة لاستخراجه هي طريقة التجزئة النصفية حسب معامل ارتباط بيرسون وفق القانون.

$$ر = \frac{\text{ن مج س ص} - (\text{مج س}) \times (\text{مج ص})}{[\text{ن مج س}^2 - (\text{مج س})^2][\text{ن مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2]}$$

الأسلوب الإحصائي : الأسلوب الإحصائي الذي استخدمته الباحثتين والذي يتناسب مع الدراسة هو اختبار (T) لأن المقياس تنائي. والقانون الذي تم استخدامه هو قانون النسب المئوية الآتي:

$$ت = \frac{\text{ب}_1 - \text{ب}_2}{\sqrt{\frac{\text{ص} \times \text{خ}}{\text{ن}}}}$$

تحليل البيانات وتفسير النتائج

السؤال الأول: ما واقع التخطيط الاستراتيجي في كليات التربية بجامعة الزاوية من حيث (وضوح **مفاهيم التخطيط الاستراتيجي بكليات التربية**

جدول رقم (1)

يبين مدى وضوح مفاهيم التخطيط الاستراتيجي بكليات التربية

ر.م	الفقرات	النسبة المئوية		الدلالة الإحصائية
		نعم	لا	
1-	لدى الكلية فهم واضح بالتخطيط الإستراتيجي	%50	%50	0.0
2-	يشير مفهوم التخطيط الإستراتيجي إلى تخطيط طويل المدى تقوم به الكلية	%35	%65	-2.14
3-	اعتبار رؤية الكلية مجرد شعارات يصعب تحقيقها	%30	%70	-2.85
4-	توافر قاعدة بيانات تبنى عليها أهداف الخطة الإستراتيجية	%25	%75	-3.57
5-	توفر القناعة العالية لدى إدارة الكلية بأهمية التخطيط الاستراتيجي	%22	%78	- 4
6-	حرص العاملون في إدارة الكلية على المشاركة في عملية التخطيط الاستراتيجي	%40	%60	-1.42
7-	اهتمام الكلية بتدريب العاملين وتوعيتهم بدور التخطيط الاستراتيجي	%42	%58	-1.14
8-	تعمل الكلية وفق رؤية واضحة لتطوير واستثمار نقاط القوة والتقليل من نقاط الضعف	%57	%43	1

الدلالة الإحصائية عند المستوى 0.01 =2.86 * الدلالة الإحصائية عند المستوى 0.05= 2.09

من خلال النظر الى الجدول اعلاه تبين أن الفقرات (2، 3، 4، 5) فهي دالة عند المستوى الاحصائي (0.01 ، 0.05) وهذا قد يرجع الى عدم فهم إدارات الكليات الأهمية التخطيط الاستراتيجي، وعدم توفر المهارات والكفاءات ونظم المعلومات الإدارية في الكليات في ظل التطورات في هذا العصر، إضافة الى عدم المام أفراد العينة بأساليب التنبؤ وأهميتها في التنبؤ بمستقبل الكلية. اما بالنسبة للفقرات (1، 6، 7، 8) فهي غير دالة احصائياً ودلك نتيجة الى تدخل عوامل الصدفة والخطأ في اجابات المبحوثين .

الجدول رقم (2)

يبين النسب المئوية والدلالات الإحصائية لاستجابات المبحوثين حول (ثقافة التخطيط الإستراتيجي بكليات التربية)

ر.م	الفقرات	النسبة المئوية		الدلالة الإحصائية
		نعم	لا	
9-	تحترم إدارة الكلية أراء العاملين فيها حول الخطة الإستراتيجية	%32	%68	-2.57
10-	تربط إدارة الكلية سياستها الإستراتيجية بثقافة المجتمع المحلي	%25	%75	-3.5
11-	تراعي إدارة الكلية الثقافة السائدة بين العاملين بما يخدم التخطيط الإستراتيجي	%25	%75	-3.5
12-	يعمل العاملون في الكلية بروح الفريق الواحد لإعداد الخطة الإستراتيجية	%27	%73	-3.2
13-	تراعي إدارة الكلية الثقافة التنظيمية في عملية التخطيط الإستراتيجي	%32	%68	-2.57
14-	تنمي إدارة الكلية الشعور بالانتماء للعمل في الكلية	%37	%63	1.85
15-	توضح رسالة الكلية الجوانب التي تميزها عن غيرها من الكليات المناظرة	%40	%60	-1.4

من خلال النظر الى الجدول اعلاه تبين أن الفقرات (9، 10، 11، 13) دالة احصائياً عند المستوى (0.05، 0.01) وقد يرجع ذلك الى عدم وعي وإدراك إدارة الكلية بأهمية نشر ثقافة التخطيط الاستراتيجي، وانعدام الوعي بالثقافة التنظيمية في نجاح الخطة الاستراتيجية ، إضافة الى عدم معرفتهم بأصول العمليات الادارية الحديثة والقدرة على العمل ضمن فريق وتحديد الصلاحيات والمسئوليات بدقة ووضوح دون تدخل مخل . اما الفقرات (14، 15) فهي غير دالة احصائياً وذلك نتيجة الى تدخل عوامل الصدفة والخطأ في إجابات المبحوثين.

الجدول رقم (3)

يبين النسب المئوية والدلالات الإحصائية لاستجابات المبحوثين حول (ملائمة الهيكل التنظيمي للكلية)

ر.م	الفقرات	النسبة المئوية		الدلالة الإحصائية
		نعم	لا	
16-	يتناسب الهيكل التنظيمي في الكلية مع عملية التخطيط الإستراتيجي	%25	%75	-3.5
17-	توافر قنوات اتصال فعالة بين إدارة الكلية والمستويات الإدارية الأخرى لمناقشة الخطة الإستراتيجية	%47	%53	-0.4
18-	الوضوح في الأدوار الخاصة بالتخطيط الإستراتيجي لكافة المستويات الإدارية بالكلية	%40	%60	-1.0
19-	المواقع الوظيفية الحالية بالكلية تخدم عملية التخطيط الإستراتيجي	%32	%68	-2.57

-20	تشجع الكلية على أهمية ودور التخطيط الإستراتيجي في كافة مستويات الهيكل التنظيمي	%20	%80	-4.2
-21	تسيطر المركزية على عملية التخطيط واتخاذ القرارات	%27	%73	-3.2
-22	تحدد أوجه النشاط في الهيكل التنظيمي وفقاً للتخطيط الإستراتيجي	%35	%65	-2.14

الدلالة الأحصائية عند المستوى 0.01 =2.86 * الدلالة الأحصائية عند المستوى 0.05= 2.09

من خلال النظر الى الجدول اعلاه تبين أن الفقرات (16، 19، 20، 21) فهي دالة عند المستوى الإحصائي (0.01) وهذا قد يرجع إلى عدم ملائمة الهيكل التنظيمي لطبيعة عمل الكلية وهذا بالتالي يحد من تطبيق التخطيط الاستراتيجي، وكذلك عدم وعي إدارات الكليات بأهمية التخطيط الاستراتيجي ومنافعه للكليات . وبالنسبة الى الفقرات (17، 18، 22) فهي غير دالة احصائياً نتيجة الى تدخل عوامل الصدفة والخطأ في إجابات المبحوثين.

الجدول رقم (4) يبين النسب المئوية والدلالات الإحصائية لاستجابات المبحوثين حول(كفاءة الموارد البشرية)

ر.م	الفقرات	النسبة المئوية		الدلالة الإحصائية
		نعم	لا	
-23	تتوافر في الكلية كفاءات قادرة على التخطيط الإستراتيجي	%32	%68	-2.57
-24	تقع مسئولية التخطيط الإستراتيجي على عاتق العاملين في الكلية	%27	%73	-3.2
-25	يسعى العاملون على تطوير قدراتهم وتحسينها وتنميتها في مجال التخطيط الإستراتيجي	%30	%70	-2.85
-26	توفر إدارة الكلية فرص المشاركة في المؤتمرات المحلية والعربية في مجال التخطيط الإستراتيجي	%32	%68	-2.57
27	تقدم إدارة الكلية التدريب الكافي للعاملين في مجال التخطيط الإستراتيجي .	%30	%70	-2.85
28	لدى العاملين الكفاءة والخبرة التي تمكنهم من ابداء اراءهم حول تعديل الخطة الإستراتيجية.	%30	%70	-2.85

الدلالة الأحصائية عند المستوى 0.01 =2.86 * الدلالة الأحصائية عند المستوى 0.05= 2.09

من خلال النظر الى الجدول تبين جميع الفقرات من (23: 28) فهي دالة احصائياً عند المستوى (0.01 ، 0.05)

وذلك قد يرجع الى عدم توفر كفاءات بشرية متخصصة في التخطيط بالكليات الأربعة، وعدم تشجيع الكلية للعاملين وتوعيتهم بأهمية التخطيط الاستراتيجي، وعدم اهتمام إدارات الكليات في تنمية قدرات العاملين وتدريبهم من خلال الورش التدريبية وحضور المؤتمرات، إضافة الى قلة الامكانيات المالية والبشرية التي تحتاجها برامج التدريب المطلوبة، ضف الى ذلك قلة الخبرة لدى إدارة الكلية بأهمية البرامج التدريبية في تنمية الوعي بأهمية التخطيط الاستراتيجي، إضافة الى قلة المستوى العلمي لدى العاملين وخبرتهم في مجال التخطيط الاستراتيجي .

مناقشة نتائج الدراسة:

تبين نتائج الدراسة أن معظم أبعاد التخطيط الاستراتيجي جاءت منخفضة جداً وترجع الباحثتين ذلك الى عدم ممارسة كليات التربية للتخطيط الاستراتيجي ،وذلك لأنها لا تملك ميزانية مستقلة عن الجامعة 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، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (نور الدين الطاهر ومفتاح عبد السلام 2014)، ويضاف الى دلك عدم وعي الكليات بأهمية التخطيط الاستراتيجي في الرفع من مستوى الكليات، وأيضا عدم وجود متخصصين في التخطيط الاستراتيجي بهذه الكليات ،وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (سعاد السهيلي 2004)، اضافة الى الانظمة الادارية والتي من اعلى الى اسفل بمعنى اتباع اسلوب المركزية والتي لا تتيح الفرصة للعاملين با بداء رائهم في اتخاذ القرارات ، وانغلاق الكلية على نفسها دون اتاحة المشاركة لأصحاب المصالح والمجتمع المحلي يبعد الكليات عن أساسيات التخطيط الاستراتيجي ويفقدها الشراكة التخطيطية، وعدم المشاركة بحضور الورش والدورات التدريبية التي تدار حول التخطيط الاستراتيجي سواء بالداخل او بالخارج وهذا يعّد سبب رئيسي من الاسباب التي تحد من نشر ثقافة التخطيط الاستراتيجي سواء على مستوى الكليات او الجامعات ، اضافة الى عدم وجود رؤية واضحة ورسالة للكليات وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة (اياد الدجني 2006) في وجود ضعف في صياغة بعض جوانب الرؤية والرسالة والأهداف من حيث عمومية الرؤية وضعف استشرافها للمستقبل، كما تختلف هذه الدراسة مع دراسة (بيفزنر 2006) في إدراك العاملين في جامعة ولاية كنت لرسالة الجامعة، وتوجيه جهودهم لتحقيقها، كما أنها تختلف مع دراسة (أبو عيشة 2008) في زيادة المشاركة للعاملين في التخطيط الاستراتيجي في كل مراحلها.

نتائج الدراسة : من خلال تحليل البيانات وتفسير النتائج أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

1) نتائج تتعلق بمفاهيم التخطيط الإستراتيجي من حيث (الوضوح)

1. غموض مفاهيم التخطيط الإستراتيجي لدى العاملين بكليات التربية. وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة (محمد خليل أبو هاشم) التي أشارت الى أن نسبة منخفضة من المبحوثين لديهم فهم واضح للمفاهيم المتعلقة بالتخطيط الإستراتيجي.

2. اعتبار رؤية الكلية مجرد شعارات يصعب تحقيقها.
3. عدم توافر قاعدة بيانات تبنى عليها أهداف الخطة الاستراتيجية.
4. عدم توافر القناعة العالية لدى ادارات الكليات بأهمية التخطيط الإستراتيجي.
5. عدم حرص العاملون في إدارة الكلية على المشاركة في عملية التخطيط الإستراتيجي.
6. عدم اهتمام الكلية بتدريب العاملين وتوعيتهم بدور التخطيط الاستراتيجي .
7. لا تعمل الكلية وفق رؤية واضحة لتطوير واستثمار نقاط القوة والتقليل من نقاط الضعف.

2) نتائج تتعلق بثقافة التخطيط الإستراتيجي.

1. عدم أخذ الكلية بآراء العاملين حول الخطة الإستراتيجية.
2. عدم ربط سياسة الكلية الاستراتيجية بثقافة المجتمع المحلي.
3. لا تراعي الكلية الثقافة السائدة بين العاملين بما يخدم التخطيط الاستراتيجي.
4. لا يعمل العاملون بروح الفريق الواعد لإعداد الخطة الإستراتيجية.

3) نتائج تتعلق بالهيكل التنظيمي للكلية.

1. الهيكل التنظيمي في الكلية لا يتناسب مع طبيعة عملها.
2. عدم توافر قنوات اتصال فعالة بين إدارة الكلية والمستويات الإدارية الأخرى.
3. الغموض في الأدوار الخاصة بالتخطيط الإستراتيجي على كافة المستويات الإدارية.
4. المواقع الوظيفية الحالية لا تخدم عملية التخطيط الإستراتيجي بكليات التربية .
5. لا تشجع إدارة الكلية على أهمية ودور التخطيط الإستراتيجي في كافة مستويات الهيكل التنظيمي.
6. سيطرة المركزية على عملية التخطيط الإستراتيجي واتخاذ القرارات.

4) نتائج تتعلق بكفاءة الموارد البشرية.

1. لا تمتلك الكلية الكفاءات البشرية المتخصصة في مجال التخطيط الإستراتيجي.
2. لا يعمل العاملون بالكلية على تحسين وتنمية قدراتهم في مجال التخطيط الإستراتيجي.
3. لا تعمل إدارة الكلية على تشجيع العاملين على المشاركة لحضور المؤتمرات والورش التدريبية في مجال التخطيط الإستراتيجي.

التوصيات والمقترحات:

من خلال نتائج الدراسة أن توصي الباحثتين بالأتي:

1. ضرورة وجود دليل موثق يحوي كل المفاهيم المتعلقة بالتخطيط الإستراتيجي وتوزيعه على كليات التربية بالجامعة.
2. العمل على إقامة الورش التدريبية والدورات حول التخطيط الإستراتيجي.
3. ضرورة وضع قاعدة بيانات مرجعية بكل كليات التربية حول التخطيط الإستراتيجي.
4. إتباع اسلوب اللامركزية في بعض الإجراءات الإدارية بالكليات.
5. أن تولي الكليات الاهتمام بوضع سياسة واضحة للتخطيط الإستراتيجي ونشرها بأقسامها.
6. أن يشارك العاملون بالكلية في وضع الخطة الإستراتيجية للكلية.
7. الإطلاع على تجارب الدول التي تم لها النجاح في تطبيق التخطيط الإستراتيجي.
8. العمل على إيفاد فريق للخارج للتدريب على تطبيق التخطيط الإستراتيجي.

التوصيات والمقترحات

1. وضع تصور مقترح للتخطيط الإستراتيجي للتعليم الجامعي.
2. إجراء دراسة مقارنة بين تطبيق التخطيط الإستراتيجي في الدول المتقدمة والدول النامية
3. للإستفاذة من أوجه الاختلاف.

المراجع :

1- أياد علي الدجني: واقع التخطيط الإستراتيجي في الجامعة الإسلامية في ضوء معايير الجودة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة. لسنة (2006)

2- أمل الرفاعي: معجم مصطلحات إدارة الاعمال، ط1، حلب، شعاع للنشر والعلوم، 2008،

3- إيمان عبدالرحمن: المرجع المختصر في الإدارة، سوريا، حلب، شعاع للنشر والعلوم ، 2005

4- بشير العلاق: الادارة الحديثة – نظريات ومفاهيم، 2008

5- تابت عبد الرحمن ادريس، والمرسي، جمال الدين محمد: الإدارة الإستراتيجية مفاهيم ونماذج تطبيقية، الدار الجامعية، القاهرة،2002،

6- شارلز دبليو سورنسن: وأخرون، التميز في الجودة النوعية والأداء في التعليم العالي– تطبيق نظام بالدريج في الجامعات والمعاهد، ترجمة سمة عبد ربه، الطبعة الأولى، مكتبة العبيكان: الرياض.2006

7- رائد حسين الحجار: رسالة دكتوراه، تطوير التخطيط الإداري للتعليم بقطاع غزة، جامعة الاقصى، البرنامج المشترك مع عين شمس، القاهرة 2001
8- سامية إسماعيل سكيك: رسالة ماجستير بعنوان تنمية مديري المدارس الثانوية في مجال التخطيط الاستراتيجي في محافظات غزة ،الجامعة الاسلامية غزة،2008
9- سعاد بالقاسم الحجار: مشكلات التخطيط للتعليم العالي بجامعة الفاتح، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاداب، جامعة الفاتح لسنة 2004م
10- سعد عبد الله الزهراني: التخطيط الإستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي، مكة المكرمة أمركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة ام القرى 1995
11- عاطف عبد الحميد الشويخ: واقع التخطيط الإستراتيجي في مؤسسات التعليم التقني في محافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة،2007م
12- عائدة سيدالخطاب: التخطيط الإستراتيجي، كلية التجارة، جامعة عين شمس، القاهرة،1985
13- عبدالكريم جاسم العمراني: وزملائه، التخطيط الإستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي في ضوء إدارة الجودة الشاملة، ورقة مقدمة لمؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء، الاردن، في الفترة 10-2011/5/12، الجزء الثاني، مجلد البحوث .
14- علي معمرعبدالمؤمن: استخدام معايير الجودة الشاملة في تطوير برامج التعليم الجامعي والدراسات العليا في الجامعات الليبية. مجلة الساتل العدد 42
15- ضياء الدين زاهر: الوظائف الحديثة للإدارة المدرسية ،مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد الاول، العدد الرابع، اكتوبر، 1995
16- فلاح حسن الحسيني: الإدارة الإستراتيجية، ط1، دار وائل والنشر، عمان، الأردن، لسنة 2000
17- محمد خليل ابوهاشم: رسالة ماجستير بعنوان واقع التخطيط الإستراتيجي في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة وسبل تطويره، الجامعة الاسلامية غزة، لسنة 2006
18- محمد محجوب الحداد، ومحمد عبد الله: قياس جودة التعليم الجامعي في ليبيا: نموذج قياسي حالة جامعة السابع من اكتوبر خلال الفترة (1988- 2007)، مجلة علوم إنسانية، عدد 42
19- محمد مرسي: الاصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، عالم الكتب، القاهرة 1996
20- محمد جمال الدين درويش: الخطط الإستراتيجية للمعلوماتية للمنشأة، القاهرة ،المكتبة الأكاديمية،2001م
21- محمد حسين المبعوث: تصور مقترح للتخطيط الاستراتيجي في إدارة مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، مجلة التربية، العدد 8،2003
22- موسى اللوزي: التنمية الإدارية المفاهيم الأسس، التطبيقات، ط1، دار النشر، عمان، الجامعة الأردنية 2000

التسيير التشاركي في الجامعة كعامل لتحقيق الجودة وتطوير التنظيم في التعليم العالي
-إشارة الى حالة الجزائر-

الدكتور عبد الرزاق بن الزاوي
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير
جامعة – بسكرة-
abenzaouiprof@gmail.com

الدكتور رفيق زروالة
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير
جامعة – قالمة-
zeraoula@yahoo.fr

الملخص:

تسعى هذه الورقة إلى البحث في دور مجالس التسيير التشاركي في تحقيق الجودة والتنظيم في مجال التعليم العالي وذلك بهدف دراسة الارتباط الموجود في التغيرات التنظيمية والهيكلية التي عرفتها الجامعة الجزائرية والتغيرات في محيطها، سواء تعلق الأمر بالتنظيم الإداري أو بالهيكلة البيداغوجية والعلمية.

ولعل تمكن الجامعة الجزائرية من الحفاظ على الأدوار المنوطة بها وتطويرها، واندماجها في مجتمع المعرفة، يتطلب منها، من جانب أول، حتمية التوجه إلى تبني نموذج تنظيمي مبني على أساس نظرة جديدة لوظائف الأقسام تكون أكثر ديناميكية، تحقق من خلالها الجامعة أحسن استجابة لضغوطات المحيط؛ ومن جانب ثان، إحداث المواءمة المناسبة بين التنظيم البيداغوجي والعلمي ومعطيات المحيط السوسيو اقتصادي، سواء تعلق الأمر بطبيعة وحجم الرأسمال البشري المكون أو بطبيعة البحوث العلمية المنجزة، من خلال تسيير فعال يعتمد علة مبدأ المشاركة بين كل الاطراف الفاعلة.

الكلمات المفتاحية: *التعليم العالي، الجامعة، التنظيم، التسيير التشاركي.*

المقدمة (Introduction):

أصبح التعليم الجامعي، في العصر الحديث، من المقومات الرئيسية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية لمختلف الدول في العالم، بالنظر إلى الدور الذي أضحى يؤديه في تموين المجتمعات بالرأسمال البشري الكفؤ اللازم لقيادته بأكبر فعالية ممكنة، وبالبحوث العلمية النظرية والتطبيقية التي بإمكانها المساهمة في تقدم ورقي العلم والمجتمعات.

ويواجه التعليم الجامعي، في مطلع القرن الواحد والعشرين، العديد من الرهانات والتحديات، التي تدفع به إلى ضرورة مراجعة أهدافه، فلسفته، تنظيماته، مناهجه، ولاسيما علاقته بالمحيط الذي بات يشهد الكثير من التغيرات والتحولات.

فالسياق العالمي الجديد أضحى يتميز بالنمو السريع للمعرفة في إطار ثورة علمية وتكنولوجية متميزة، وبالتغيرات السريعة في طبيعة المهن في سوق العمل وانتشار مفاهيم الخصخصة واقتصاديات السوق، وكذا بزيادة الاهتمام بعناصر الجودة الشاملة في كافة مجالات الحياة بما فيها التعليم الجامعي، وارتفاع كلفة التعليم الجامعي الجيد، وتقلص مصادر التمويل التقليدية، وبالتعاون الدولي وتشابك المصالح الذي ترتب عن تطور نظم ووسائل الاتصال وتلاشي المسافات والحدود، في إطار العولمة في مختلف المجالات، مما جعل التعليم الجامعي أمام تحدي التكيف مع هذه التغيرات من أجل التحكم فيها وقيادتها والمساهمة في رسم معالم مستقبل البشرية.

وعليه، فقد بينت العديد من المنظمات العالمية، على غرار البنك الدولي (2000) واليونسكو (1998)، أهمية تعديل نظام التعليم الجامعي في ظل التطورات التي يعرفها العالم، في مطلع القرن الواحد والعشرين، حتى يتكيف مع هذه الأخيرة، فقد أوصت اليونسكو بضرورة تبني أنماطا جديدة في تنظيم وهيكلة الجامعات، سواء تعلق الأمر بالهيكلة الإدارية أو الهيكلة العلمية البيداغوجية.

من هذا المنطلق تسعى هذه الورقة للاجابة على الاشكالية التالية:

كيف تساهم مجالس التسيير التشاركي في تحقيق الجودة وتطوير التنظيم في التعليم العالي؟

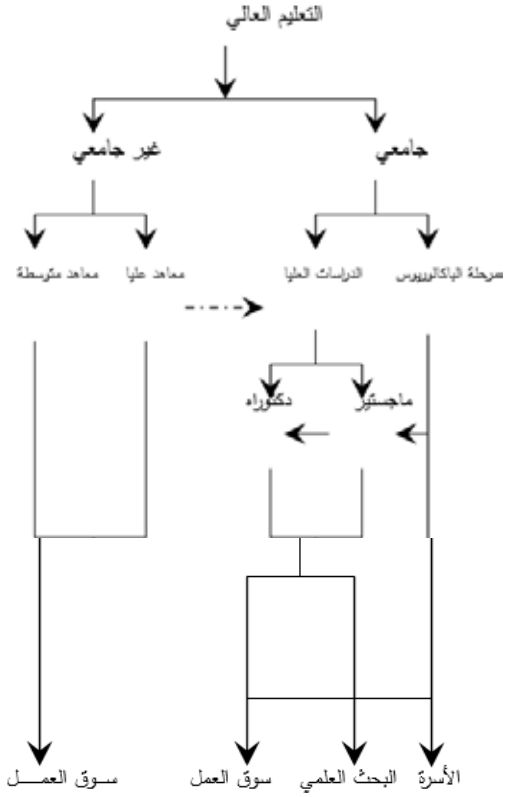
خلفية المشكلة (Problem Background):

"يقصد بالتعليم العالي وفقا لنص التوصية الخاصة بالاعتراف بدراسات وشهادات التعليم العالي التي اعتمدها المؤتمر العام لليونسكو في دورته السابعة والعشرون (نوفمبر 1993) "برامج الدراسة أو التدريب على البحوث على المستوى بعد الثانوي التي توفرها الجامعات أو المؤسسات التعليمية الأخرى المعترف بها بصفتها مؤسسات للتعليم العالي من قبل السلطات المختصة في الدولة".

فالتعليم العالي مرحلة من مراحل التعليم المتقدمة، يمثل المرحلة الثالثة في مختلف المجتمعات، فهو آخرها وأرقاها درجة، وينفرد به، غالبا، مجموعة صغيرة من الطلاب الممتازين في ذكائهم، ومعارفهم العلمية، وهم الطلبة المكملين لدراستهم الثانوية بتفوق والحاصلين على شهادة البكالوريا أو شهادة معادلة لها.

تعرف منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OCDE) التعليم العالي على أنه "مستوى أو مرحلة من الدراسة تلي التعليم الثانوي، وتباشر مثل هذه الدراسة في مؤسسات للتعليم العالي، كالجامعات الحكومية والخاصة، وفي الكليات والمعاهد وغيرها من المنشآت التعليمية الأخرى، كالمدارس الثانوية ومواقع العمل، ومن خلال البرامج المقدمة عبر الشبكات والمواد الالكترونية والوكالات المضيفة العامة والخاصة".

ومن الخطأ الاعتقاد بأن التعليم العالي يقتصر فقط على التعليم الجامعي، بل هو أوسع من ذلك، فدائرة التعليم العالي تضم، إضافة إلى الجامعات، مؤسسات أخرى غير جامعية لها وظيفة عرض التعليم العالي ومنح شهادات عليا كالمعاهد المتخصصة، المدارس الكبرى...إلخ، وعموما، يمكن توضيح هيكل التعليم العالي في الشكل الآتي:



شكل رقم (1): هيكل التعليم العالي

يتضح لنا من خلال هذا الشكل أن التعليم العالي يمكن أن يكون تعليما جامعيا أو تعليما غير جامعي، يضم الأول التكوين في التدرج والتكوين في ما بعد التدرج، وتكون فيه الجامعة هي المحور الأساس في العملية التعليمية والبحثية، بينما تؤدي المعاهد المتخصصة (معاهد عليا أو معاهد متوسطة) الدور الأساسي في عملية التكوين المفضي مباشرة إلى سوق العمل.

تشير مختلف الدراسات التاريخية لقطاع التعليم العالي إلى أن أولى أشكاله برزت في القرن الخامس قبل الميلادي، حيث كان منظما في مدارس للسوفساطئين وعلماء البلاغة، أين كان يتم تعليم تقنيات البرهنة والإثبات، وفن اللهجة، بفضل مجموعة من الأساتذة، منهم: غورغاييس، سكورت وأفلاطون، هذا الأخير، أسس أول جامعة في أثينا حوالى سنة 387 قبل الميلاد، وكان قبله الرومان قد أسسوا جامعة حوالي القرن الخامس قبل الميلاد ، ولم تأخذ الجامعة مكانها المستحق في التعليم إلا إبتداءا من القرن الثالث عشر ميلادي، وكانت تعرف على أنها "جمعية أساتذة وتلاميذ"، وقد برزت في الفترة الممتدة بين القرنين الثاني عشر والثالث عشر ميلادي عدد من الجامعات، نذكر منها: جامعات باريس، أوكسفورد بولوني، كومبريدج، مونيليه، وكرويمر.

عرف التعليم العالي خلال القرن العشرين تطورا بفضل تطور التكنولوجيا، ونمو حاجات الأمم إلى قادة التنمية فيها، وأضحى على علاقة وطيدة بالبحث العلمي وبمستوى تقدم وتخلف الدول، وتعاظمت أهميته لاسيما مع اشتداد المنافسة بين مختلف الأمم والمؤسسات العالمية.ويمكن تصنيف مهام التعليم العالي إلى ثلاث أصناف:

أ) **وظيفة عامة**،تعنى بتطوير للمعارف والقيم والثقافة في المجتمع المحلي، والعالمي بشكل عام، والطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية بشكل خاص.

ب) **وظيفة مهنية**، تعنى بتزويد الطلاب والمستفيدين بالمعارف والمهارات، التي يحتاجونها بعد انتهائهم من الدراسة ودخولهم في قطاع العمل.

ج) **وظيفة تعليمية– بحثية**، تعنى بإعداد الكفاءات من الباحثين والعلماء والمتخصصين وبناء القدرات الوطنية ذات المستوى الرفيع، والتي تساهم في رفعة وتقدم المجتمع في مختلف حقول العلم والمعرفة.

في عصر الرقمنة والتطور التكنولوجي نعتقد أن تنمية أهمية ودور التعليم العالي أضحت ضرورة حتمية حتى يستجيب لمتطلبات التنمية الشاملة، ويقصد بذلك ضرورة الرقي بدوره وإخراجه من برجه العاجي ليكون المؤثر الأساسي في مختلف مجالات الحياة.

الجامعة

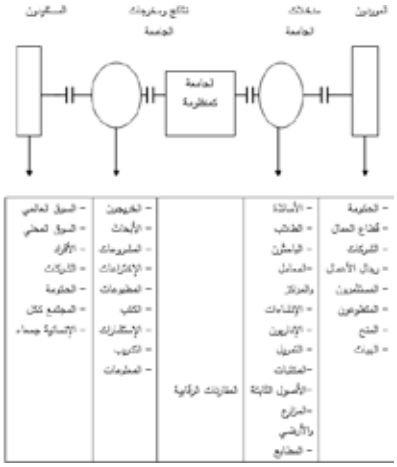
الجامعة هي إحدى مؤسسات التعليم العالي التي تعرض تكوينا عال وتسعى إلى تلبية الطلب الاجتماعي المتزايد عليه، تجري البحوث العلمية، ولعلها تعد الحجر الزاوية في التنمية المجتمعية في مطلع القرن الواحد والعشرين، وفق ما تشير إليه مختلف الدراسات.

لقد أضحت الجامعة تحظى باهتمام متزايد من قبل المفكرين بمختلف مشاربهم، فالكثير من الملتقيات العلمية العالمية تنظم في العالم للبحث في ما ينتظر من هذه المؤسسة التعليمية، بالنظر إلى أنها تضم نخبة المجتمعات.

تعريف الجامعة:

يشير قاموس (Le Robert, T6) إلى أن أصل مصطلح "جامعة" (University) هو اللغة اللاتينية، وهو مشتق من مصطلح (Universitas)، الذي يعني الإتحاد والتجمع، استعمل لأول مرة نحو سنة 1218م، وفي القرن السادس عشر ميلادي استعمل للدلالة على "الاتفاق بين أشخاص على مسألة معينة"، من جهة، وعلى مجموعة الإبداع (1578)، من جهة أخرى.

ساهمت التحولات الاقتصادية، الاجتماعية والسياسية الدولية، التي شهدها العالم في مطلع القرن الواحد والعشرين، في تطور مفهوم الجامعة، فبعد أن كانت نظاما اجتماعيا وإداريا أصبحت مؤسسة اقتصادية (نظام اقتصادي)، تعرض التعليم العالي في فروع علمية متشعبة وتخصصات مختلفة، وتساهم في تحقيق التنمية الشاملة، وتبحث عن المردودية الاقتصادية، وذلك من خلال تبنيها العمل وفق مبدأ المتاجرة.



شكل رقم (02): الجامعة كمنظومة متكاملة

من جهة أخرى، أضحت الجامعة، في عصر العولمة، فضاء يجمع بين رهانات سياسية وأخرى اجتماعية، إذ أصبحت في نظر الدولة مشروع سياسي يعكس توجهاتها الأيدلوجية ويجسدها، ويعمل على تلبية الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم العالي، ويوفر الإطارات اللازمة للتنمية الشاملة.

لقد أصبحت الجامعة اليوم "منظومة ديناميكية، تحقق التوازن والتكامل مع المجتمع للتنمية" فالمجتمع هو منطلقها، ونهايتها، والتنمية الشاملة هي هدفها والشكل رقم (02) يوضح الجامعة كمنظومة متكاملة، لها علاقات متشعبة مع محيطها.

أهم سمات المؤسسات الجامعية:

تتسم المؤسسات الجامعية بالسمات الآتية:

1. السمة الأكاديمية، فمحور عمل الجامعة هو التعليم والبحث العلمي، وهو ما "يتطلب إدارة إبداعية".
2. السمة المجتمعية، فالجامعة هي المؤسسة "الأكثر تماسا مع معطيات العلوم والمعارف والتطورات في ميادين اختصاصاتها واهتماماتها".
3. سمة المستقبل، فالجامعة هي المؤسسة المسؤولة على تزويد مختلف المجتمعات بالرأسمال البشري والضروري لبناء السياسات التنموية المستقبلية.
4. سمة الاستثمار طويل الأجل، فنتائج الاستثمار في المؤسسة الجامعية تظهر على المدى البعيد والمتوسط.
5. سمة النخبوية، إذ تضم الجامعة كما نوعيا من الأطر البشرية القادرة على نقل المعارف والمهارات لغيرها، والمؤهلة لخدمة العلم والإبداع فيه.
6. سمة اللاربحية، فالجامعة لاتسع إلى تحقيق الإرباح بمفهومها التجاري، لاسيما إذا كان تمويلها حكوميا أومن قبل منظمات غير هادفة للربح.
7. سمة الإنفاق العالي، لاسيما في المراحل التأسيسية للمؤسسة (الأبنية، القاعات، المختبرات...)
8. سمة أخلاقيات العمل لدى العاملين في الجامعات والتي تختلف عن نظيرتها في المؤسسات الإنتاجية الأخرى، من حيث " أصولها ومعانيها ومعطياتها ومظاهرها".
9. التداخل في الموارد البشرية، فالجامعة تتسم بوجود، إلى جانب العاملين في المؤسسة، وهم الطلبة " الذين يعدون ثروة بشرية ثمينة".
10. سمة التعاون مع الجامعات الأخرى.
11. سمة التنافس الشديد بين مختلف المؤسسات الجامعية، سواء كانت تلك المؤسسات وطنية أو أجنبية.
12. سمة خصوصية العمليتين الإنتاجية والتسويقية للمنتوج الجامعي بالنظر إلى طبيعته.
13. سمة " وجود مسارين للسلطة في ممارسة مهام الإدارة في المؤسسة الجامعية، أحدهما يرتبط بالهرمية الأكاديمية، والآخر يرتبط بالهرمية التنظيمية"، وهنا نعتقد بضروره تحسين التفاعل بين النظم الإدارية والنظم الأكاديمية حتى تضمن المؤسسة أداء عملها بأكبر فعالية ممكنة.
14. سمة حساسية القرارات في المؤسسة الجامعية، بالنظر إلى ضرورة وجود إجماع واضح حول مختلف القرارات، لاسيما القرارات الأكاديمية.

15. سمة ضم المؤسسات الجامعية لمجموعة من التنظيمات غير الرسمية، والتي لها تأثير بالغ على عملها، وهو أمر يتطلب استيعاب تأثيراتها، وجعلها تعمل في صالحها.

الجودة: التحدي التنافسي للجامعات في مطلع القرن الواحد والعشرين:

تمثل الجودة، في مطلع القرن الواد والعشرين، التحدي التنافسي لمختلف الاقتصاديات والمؤسسات، ومنها الجامعات، باعتبارها مركز إنتاج الرأسمال الفكري الذي تحتاجه التنمية بمختلف جوانبها، هذا في ظل اقتصاد أصبح مبني، بالدرجة الأولى، على المعرفة الراقية.

"ارتبطت دلالات مصطلح الجودة بمعطيات الصناعة ابتداءً، برغم أنه . كدلالة لغوية . لم يكن بعيداً عن إدراك البشر منذ القدم. وشهد ميدانه تطورات متسارعة رافقت عموم الأنشطة والفعاليات المجتمعية، ومنها الخدمات، فبعد أن كان منصرفاً إلى التقييس والمواصفات الخاصة بتحقيق جودة السلع والخدمات، اتسع خارج إطاره الفني ليظهر كفلسفة تنظيمية جوهرها ثقافة عالية المستوى من القيم والأفكار والممارسات التي تستهدف إرضاء المستهلك وتحقيق رغباته".

الجودة حسب ما ورد في قاموس أوكسفورد تعني درجة الامتياز، وهي تعني كذلك، حسب الموسوعة السوفييتية، مجموعة خواص المنتج، تقرر قابليته على الإيفاء بالحاجات، "في حين تنظر المنظمة الأوربية للسيطرة على النوعية (EOQC) إلى الجودة بأنها مجموعة من الصفات التي يتميز بها منتج معين، تحدد قدراته على تلبية حاجات المستهلكين ومتطلباتهم".

نتيجة للمنافسة الشرسة بين مختلف المنظمات في العالم، أضحت الجودة في مطلع القرن الواحد والعشرين هاجسا يؤرق مختلف المؤسسات بمختلف مجالاتها، كونها الوسيلة الأقدر على منحها التميز والريادة في مجال عملها، بالتالي ضمان استمراريتها في الأسواق العالمية.

وقطاع التعليم الجامعي ليس بمنأى عن هذه التطورات، باعتباره يملك الدور المحور في تزويد المجتمع بما يحتاج إليه من رأسمال بشري كفؤ، فقد شهدت مؤسساته " أشكالاً من المنافسة على وفق نفس أحكامها العاملة بين المنظمات الإنتاجية أو الخدمية. ولعلنا بذلك نشير إلى أن جودة التعليم العالي تتقدم بالضرورة . كأسبقية تنافسية . أهداف الأداء الاستراتيجي نظراً لارتباط مدلولاتها بجوهر خصائص وسمات التعليم العالي ذاتها. لذا فإن التطورات المعاصرة في مضمون الجودة القاضية بالتركيز على الزبون من أجل إرضائه، توفر للتعليم العالي ممارسات مبتكرة للذهاب في اتجاه هذا المنحى".

عموما، هناك العديد من الأسباب التي أدت بمختلف المؤسسات الجامعية في العالم إلى الاهتمام بتطبيق الجودة، نذكر منها ما يأتي:

1. التغيرات الاقتصادية التي جاءت نتيجة للانفجار العلمي والتكنولوجي.
2. التغيرات في نوعية المهارات المطلوبة لسوق العمل وبحثها عن أجود المخرجات من المؤسسات التعليمية.
3. التوسع في التعليم وزيادة الإقبال عليه.
4. زيادة الكثافة الطلابية مما صاحبه عدم تناسب بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب.
5. ضرورة توفير خدمات إضافية جديدة للطلاب.
6. امتداد الحاجة إلى للاستمرار في التعليم وتحصيل المعرفة إلى ما بعد التخرج "التعليم مدى الحياة" مما يتطلب تعليم الطلاب كيفي الاعتماد على الذات في تحصيل المعرفة.
7. ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وما ترتب عليها من تأثير على العملية التعليمية.
8. الاستمرار في تقديم الخدمة التعليمية بأسلوب لا يحقق الطموحات المطلوبة.
9. ضرورة ترشيد النفقات ووضع أولويات له.
10. المسؤولية الاجتماعية للجامعات تجاه المجتمع.

مرتكزات تحقيق الجودة في الجامعة

بناء على ما سبق فإن التعليم الجامعي الجيد هو التعليم الذي يعني تنمية جميع جوانب شخصية الطالب العقلية والانفعالية والجسمية والاجتماعية والنفسية"، وتحقيق ذلك يرتبط بمجموعة من المرتكزات لعل أهمها :

1. الأستاذ الجامعي (عضو هيئة التدريس):

يعد الأستاذ الجامعي الحجر الأساس في العملية التكوينية في الجامعة، كونه المشرف المباشر على إيصال المعرفة للطلبة، وبالتالي هو العنصر المزود للرأسمال البشري بالمعلومات والمعارف والأفكار، فإذا" كان الطلاب أهم مدخلات الجامعة فإن الأستاذ أهم مقوماتها، فالجامعة تحتاج لنوعية متميزة من هيئة التدريس لأنها بأساتذتها لا بمبانيها، والجامعة بفكر هؤلاء الأساتذة وعملهم وخبرتهم وبحوثهم قبل أي شيء".

يتوقف نجاح الجامعة في آداء وظيفتها في إنتاج الرأسمال البشري الكفؤ على اختيار عضو هيئة التدريس وتطوير آدائه علميا ومهنيا من وقت لآخر، حتى تكون له القدرة اللازمة لوظيفته.ووصول الأستاذ الجامعي إلى البناء الفعال للرأسمال البشري يتطلب منه ما يأتي:

1. ضرورة الاهتمام بتوفير التوجيه الإرشادي والأكاديمي.

2. الاهتمام بالكشف عن ميول واهتمامات الطلاب وتنميتها، مبتعدا عن التلقين الكلاسيكي للمعارف فالأستاذ الجامعي في موقع يسمح له باكتشاف قدرات طلبته وتوجيهها بما يخدم المجتمع.
3. الاعتماد على برامج ومقررات تعليمية مرنة، تحترم ميولات واهتمامات ورغبات الطالب.

تحتاج الجامعة، في عصر المعرفة والمعلوماتية، إلى هيئة تدريس من نوع متميز، على دراية واسعة بمختلف التطورات الحاصلة في العلم، ولها القدرة الكاملة على استعمال أحدث تقنيات التعليم والبحث، وتلقينها للطلبة بغية بناء رأسمال بشري تطوري قادر على الإبداع.

2. مناهج ومقررات الدراسة:

تكوين الرأسمال البشري يعني تزويده بمختلف المعارف القادرة على منحه صفتا التميز والإبداع، ولن يتأت له ذلك إلا إذا استفاد من مقررات ومناهج دراسية جامعية لها ميزات خاصة، تربط بين النظري والتطبيقي، وتمنح للمتكون ما يلزمه من معلومات.

فالمناهج من المقررات من بين أهم مقومات نجاح الجامعة في إعداد الرأسمال البشري المبدع والخلاق، والذي تحتاجه مختلف مؤسسات المجتمع، لذا عليها في اعتقادنا أن تتسم بما يأتي:

1. التجدد والتطور.
2. الارتباط الوطيد بمتطلبات التنمية الشاملة.
3. الاهتمام بالدراسات التطبيقية.
4. اعتماد مناهج تأخذ بعين الاعتبار خصوصيات التركيبة الذهنية والفكرية لأفراد كل مجتمع وعدم الذوبان عشوائيا في عولمة المناهج.

3. أساليب التدريس: أسلوب التدريس من المقومات الهامة المساعدة على تحقيق إنتاج ذا نوعية جيدة من الرأسمال البشري، وفي الجامعة، يتسم التكوين بتعدد أساليبه، نظرا لتعدد مواده" فمنها ما يحتاج إلى الحفظ والاستظهار، ومنها ما يحتاج إلى قدرات الخلق والإبداع، ومنها ما يحتاج إلى الممارسة العملية والتجربة الميدانية".

إن أسلوب التدريس التقليدي، المعتمد لاسيما في الدول النامية، والمبني على الإلقاء، لا يسمح في واقع الأمر بتنمية قدرات الإبداع لدى الطلبة، كونه أسلوب حشو للمعلومات والمعارف، وقد بين بوفلجة غياث (1994 "أن طرائق التدريس التقليدية تقلص دور الطالب في العملية التكوينية، وتجعله محصورا في تلقي المعارف وتخزينها استعدادا للامتحانات، ومن جهة أخرى فهي تزيد درجة اعتماده على غيره في العملية التربوية"، وهذا من شأنه إنتاج إطارات لا تتوفر على مناهج التفكير الاستراتيجي، مما يؤثر سلبا على مسار التنمية الشاملة لأي بلد.

وتحتاج التنمية الشاملة لأي بلد إلى إطارات كفؤة قادرة على تحمل المسؤوليات وأخذ المبادرة، وهو أمر يستلزم الاعتماد على أساليب حديثة في تزويدهم بالمعارف الضرورية، أساليب تخلق القدرة على التحليل والاستقراء، وتنمي روح المشاركة والمبادءة، وهذا ما يفسر توجه الجامعات في العالم المتقدم إلى تبني أساليب حديثة، نذكر منها، على سبيل المثال لا الحصر، حسب ما ورد عند (لحسن بوعبد الله، محمد مقداد،1998): أسلوب المشروع (Boterf, 1984)، أسلوب المشكلات، التعليم المبرمج، التكوين على المواقف الحقيقية...وغيرها.

4. الهيكل التنظيمي والإداري للجامعة:

الهيكل التنظيمي للجامعة هو الخريطة التي تصف تنظيمها في لحظة إستقرار، تتكون من هيكلة رسمية، مرتبطة بتوزيع الوظائف وتحديد المسؤوليات والعلاقات التنظيمية، وهيكلة غير رسمية مبنية على مجموع العلاقات الشخصية بين الأفراد داخل المؤسسة الجامعية.

يعد الإطار التنظيمي والإداري الذي تتم فيه العملية التكوينية في الجامعة عاملا أساسيا ومحددا لفعالية هذه الأخيرة، فمجموع المكونات البشرية والمادية، ومجموع الممارسات التنظيمية التي تتم على مستوى الجامعة تؤثر بصفة مباشرة على نوعية الرأسمال البشري المنتج.

من أهم عوامل نجاح المؤسسة الجامعية تكوين الإطار الإداري المتخصص، وبناء الهيكل التنظيمي المرن بدون الإخلال بالوحدة العضوية بين الجهازين الإداري والتنظيمي التربوي، اللذان يساهمان معا، في تحسين المردود ورفع الإنتاجية في المؤسسة الجامعية، ويطرح التعاون بين هذين الجهازين مشكلات كثيرة تعاني منها حتى بعض الجامعات العريقة في القدم، فقد حذر باركنسون (Parkinson)من الإنهاك البيروقراطي للجهاز التعليمي الذي "يهدد بتحويل الجامعة إلى مركز خدمات أولية "أشبه بإدارة أو بآلة تدور حول نفسها.

إدارة الجامعة بالجودة الشاملة: ما هي مبادئها؟

بناء على الإسقاط الممكن إجراءه لمبادئ الإدارة بالجودة الشاملة المطبقة على مستوى المؤسسات الاقتصادية، يمكن أن نستنتج المبادئ الآتية لإدارة الجامعة بالجودة الشاملة:

1. 1.فيما يتعلق بضرورة التركيز على الزبون، يعد الطلبة الزبائن الأساسيين للمؤسسة الجامعية، إضافة إلى مختلف الأعوان الذين يسعون للاستفادة من منتجات الجامعة العلمية والفكرية، وهذا الأمر "يتطلب تعديلات جوهرية في كثير من النظم واللوائح" بطريقة تسمح بتأمين أفضل قنوات الاتصال مع مختلف الزبائن.

2. أسبقية الجودة كهدف من أهداف الأداء الاستراتيجي للجامعات في العالم والمتمثلة في الكلفة والجودة والتسليم والاعتمادية والمرونة والإبداع، فالجودة قوة دافعة ومحركة لجميع أهداف الأداء، قصيرة المدى منها أو طويلة المدى، وذلك مها اختلفت الطرق والآليات.
3. تتطلب الإدارة بالجودة الشاملة ضرورة العمل على التحسين المستمر للعمليات باستخدام طرائق ووسائل مختلفة، ولعل الجامعات من المؤسسات التي يمكن أن تجد مبتغاها عند اعتماد نظام إدارة الجودة الشاملة، فهي تسعى للتحسين المستمر للعمليات التعليمية، منذ الوهلة الأولى لبدء عملها، من أجل تحسين جودة مخرجاتها المتمثلة في الخريجين، والبحوث والمؤلفات التي ينجزها أعضاء هيئة التدريس.
4. لعل من بين أهم مبادئ الإدارة بالجودة الشاملة العمل الفرقي الجماعي، الذي يتجسد في صور من التعاون والتكامل البنّاء بين مجهودات العاملين بغية التحسين المستمر لأداء العمليات، وبإسقاط هذا المبدأ على المؤسسة الجامعية نجد أن العمل الجماعي ميزة من ميزات أداء مختلف أنشطة ومهام الجامعة كالتدريس من خلال الفرق البيداغوجية وإجراء البحوث في إطار متكامل بين أعضاء فريق البحث، وغيرها من الأنشطة.

من جهة أخرى فإن ذلك سيكون مدعاة لتوافر رؤية مشتركة بين الإدارة الجامعية القيادية وأعضاء هيئة التدريس، فضلاً عن رؤية مشتركة بين العاملين من إداريين وفنيين بشأن ماهية الجودة واستحقاقاتها. في ظل إقامة نظام إدارة الجودة الشاملة. وفي مقدمة ذلك اللغة المشتركة وضمان استمرار الأنشطة دون تعارض أو تداخل مخل بأنساقها أو تتابعها، بما يوفر الجهود ويزيد من فاعليتها، وخاصة إذا ما أخذنا في الاعتبار متوالية التدرج عبر السنوات، حيث تعد مخرجات كل سنة دراسية مدخلات للسنة التالية لها، فتبدو كل سنة دراسية وكأنها زبون منتظر ولكنه زبون داخلي، أما تكامل الأقسام وتعاونها فيشير إلى نسق الارتباطات الخلفية والأمامية في الجامعة. مضمون هذا الظواهر يؤكد كم هي الاستجابة التي يمكن أن تظهرها النظم الجامعية لاستحقاقات إدارة الجودة الشاملة فلسفة وتطبيقًا".

5. كذلك، من بين مبادئ نظام الإدارة بالجودة الشاملة إقامة انساق من علاقات التعاون مع جميع الأطراف في بيئة المنظمة، كون هذه الأخيرة تؤثر وتتأثر بالمحيط الذي تنشط فيه، الأمر الذي قد يأخذ أبعدا أقوى إذا تحدثنا عن التعليم الجامعي،" حيث إن الأطراف المعنية بالجامعة متعددة يضمها مجتمعها، بل وتمتد الأطراف إلى جهات في مجتمعات أخرى متمثلة في جامعات مناظرة أو منظمات دولية تعنى بالبحث العلمي والتعليم العالي، وغير ذلك كثير"

من شأن إدارة الجامعة بالجودة الشاملة توفير رؤية مشتركة لمختلف الفاعلين فيها بصورة تحقق الترابط المطلوب من أجل الوصول إلى الأهداف المتوخاة من العمل الجامعي، بغية المساهمة في تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع، وذلك من خلال تزويده برأس مال بشري أكثر رقيا بدراسات علمية رفيعة المستوى.فمن الضروري أن تتمكن الإدارة الجامعية من تحقيق أهداف الجامعة بأكبر فعالية ممكنة، وفي هذا الصدد يشير(فؤاد راشد عبده، 2003) إلى أن أهم المضامين والعناصر المطلوبة في الإدارة الجامعية الفعالة هي:

1- إستراتيجية ورسالة واضحة للجامعة.
2- هياكل تنظيمية أكاديمية وإدارية رئيسية وفرعية تعمل بتناسق وتكامل، هياكل تنسجم مع الوظائف الأساسية للجامعة وخصائص النشاط والعمليات المرتبطة بكل وظيفة.
3- نظم ولوائح أكاديمية وإدارية مرنة تسمح بتسيير أنشطة الجامعة بسهولة ويسر، وتعبر بالفعل عن تميز وقداسة الحرم الجامعي.
4- قيادات أكاديمية وإدارية متميزة بمقدراتها الفكرية والإبداعية والسلوكية ومدركة لما هية وظائفها وواجباتها.
5- وسائل وأدوات إدارية مناسبة وقاعدة معلوماتية حديثة تمكن الجامعة من تعزيز علاقتها بالبيئة المحيطة المحلية والخارجية.
6- طرق وأساليب إدارية شفافة تعزز من حرية التفكير والتعبير وتشجع على المشاركة في صنع واتخاذ القرارات الإدارية.
7- كادرات إدارية مؤهلة قادرة على خدمة المجتمع، وإدارة النشاطات الجامعية متعددة المضامين والمفاهيم والعمليات.

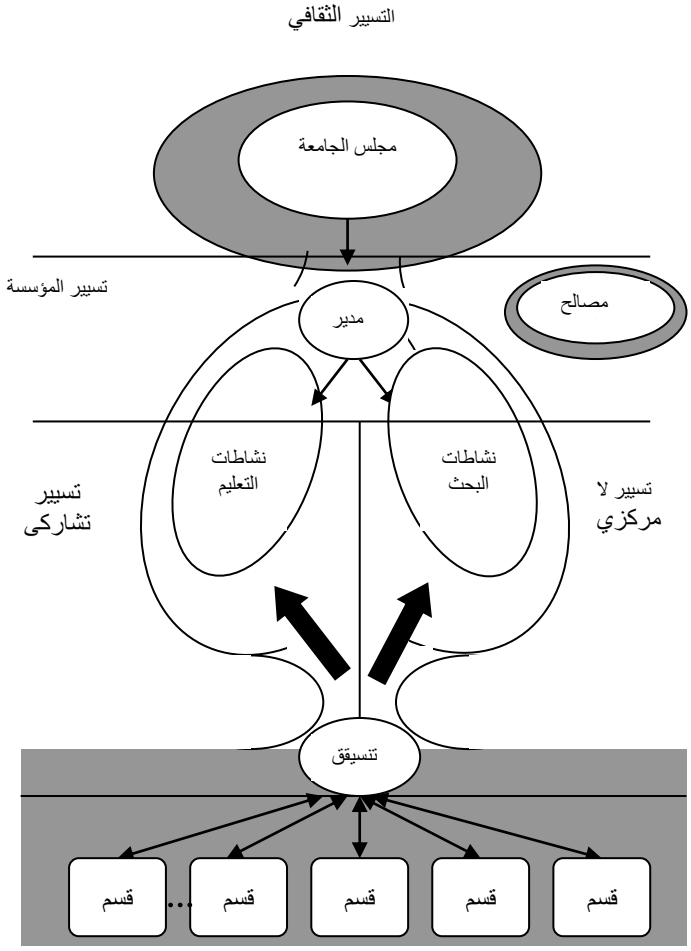
يرتبط تمكن الجهاز الإداري للجامعة من تحقيق أهداف المؤسسة الجامعية بحسن أداء الوظائف الإدارية، ولعل من بين أهم هذه الوظائف القيادة الجامعية، فأي أسلوب يا ترى يناسب المؤسسات الجامعية؟

لقد فرض تعقيد نشاطات التعليم والبحث، وبخاصة التداخل بين الاختصاصات، أنماط تنظيمية جديدة، أدت إلى خلق هياكل جديدة مستقلة عن سلطة الأقسام العلمية، وهي الاستقلالية التي أضحت ضرورية لضمان جودة عملية اتخاذ القرارات.

يوضح التحليل السابق بأن تنظيم الجامعة، في مطلع القرن الواحد والعشرين، يجب أن يتكيف مع محيط أكثر تعقيد وأكثر ديناميكية، فهو يحتاج إلى تنظيمات عضوية أكثر منها بيروقراطية، بمعنى على الجامعة تبني هياكل أكثر مرونة مع قواعد وإجراءات أقل صرامة وتنسيق مبني على أساس التعديل المتبادل.

تنظيم من هذا النوع هو أكثر إبداع وتكيف مع تغيرات المحيط، ويتعارض مع الهيكلة بالأقسام والهيكلة البيروقراطية للجامعات، لاسيما وأن هذه الأخيرة (الجامعات) تسعى إلى بناء برامج تعليمية جديدة تستجيب من خلالها لحاجيات سوق العمل المتطورة، كما تسعى لبناء برامج بحث جديدة متعددة التخصصات تفرض التعاون والاستعمال المشترك لموارد عدد كبير من الأقسام.

لقد قدم (F. Santos et al, 1998) نموذجا تنظيميا للجامعة، حيث وضحه في الشكل الآتي:



. شكل رقم (03): اقتراح نموذج تنظيمي وتسييري للجامعة

من خلال هذا الشكل يمكن أن نستنتج أن التنظيم الإداري للجامعة في مطلع القرن الواحد والعشرين، يفرض وجود نماذج تسييرية:

1. **التسيير الديمقراطي:** وهذا على مستوى الأقسام العلمية باعتبارها الوحدات التعليمية الأساسية في الجامعة، وتبرز أهمية هذا النمط في ضرورة تقسيم المعرفة في تخصص ما على كافة أعضاء القسم.
2. **التسيير اللامركزي:** وهذا في ما يخص تسيير نشاطات البحث العلمي، إذ يجب أن يتوفر الباحثون على درجة عالية من الاستقلالية بحكم امتلاكهم للمعرفة الأكثر تطورا، هذا إضافة إلى ضرورة توفر وحدة مركزية تتكفل بضمان الأعمال الإدارية الموجهة لتيسير نشاطات البحث.
3. **التسيير بالمشاركة أو التشاركي (participative):** يتعلق الأمر هنا بتسيير برامج التعليم، فكل من يساهم في السيرورة التربوية يقتسم المعرفة البيداغوجية، وفي هذا المجال هناك ضرورة لوجود منسق للبرامج بالنظر إلى تعقد السيرورة التربوية (تسيير ساعات الدراسة للطلبة، الأساتذة، تسيير البرامج، تسيير الميزانية،...).
4. **التسيير الثقافي:** على المستوى الأعلى للإدارة يجب تأسيس مجلس خارجي (مجلس الجامعة) والذي يمكن أن يضم كذلك أعضاء من خارج الجامعة غير مرتبطين بالنشاطات اليومية للجامعة، من أجل تفعيل العلاقة مع المجتمع وخلق شرعية لسلطة مسيري الجامعة.

يمكن أن نعرف التسيير الثقافي على أساس الاتصال من أعلى إلى أسفل، النظرة، التصورات التحديات وهوية الجامعة والتي تحول ما ينتظره المجتمع من الجامعة إلى أعضائها.

5. **التسيير الاحترافي:** على مستوى هياكل الدعم والتي تضم كل الهياكل الإدارية، هذا التسيير يقاد من طرف مدير الجامعة، ويجب على هذا التسيير أن يدمج توصيف المناصب، الوحدات الهيكلية والتسلسل الإداري المحدد.

عموما، في الدولة الحديثة، تسعى الجامعة لدعم جهازها التنظيمي بإداريين يتميزون بالخصائص التالية:

1. الإلمام بشؤون التسيير والمعرفة بطبيعة العمل بالمعاهد والكليات، والخبرة الفنية في كل ما يتعلق بالجوانب المالية والتنظيمية والقدرة على معالجة المشكلات المادية التي تعترض الأساتذة والطلاب.
2. وبما أن الجامعات أصبحت تكتظ بالمئات بل بالآلاف من الطلاب والمدرسين، فإن تجديد الجهاز الإداري وتدعيمه وتدريبه وإعطائه مجالا للمبادرة، أصبح أمرا ضروريا، لأن الإدارة تميل بطبيعتها إلى التجمد والنمطية في آداء عملها، فإن لم تحركها الحوافز والجزاءات عجزت عن آداء وظيفتها، وتحولت إلى جهاز هامشي يعرقل العملية التربوية نفسها.
3. أن يعمل الإداريون الخاصون بالتعليم العالي، وفق نظام يصلهم مباشرة بالأجهزة الأخرى المشتركة في العملية التعليمية".

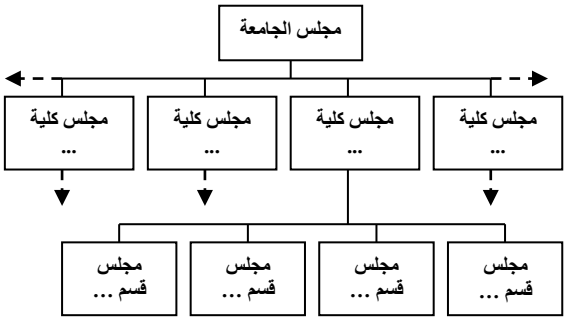
تجدر الاشارة في هذا المقام إلى بروز أنواع جديدة من الجامعات، وربما السؤال الذي يطرح هنا يتعلق بكيفية تنظيم وهيكلة هذه الأنواع من الجامعات، سؤال يمكن الإجابة عليه بدراسة كيفية هيكلة الجامعة الرشيقة والجامعة الافتراضية، على سبيل المثال لا الحصر.

I- مجالس التسيير التشاركي في الجامعة : طبيعتها ودورها:

يعرف التعليم العالي بأنه نظام يهدف إلى ترقية التشارك، والتسيير التشاركي للجامعة يعني، إشراك كل الأسرة الجامعية في تحديد توجهاتها كمؤسسة من مؤسسات التعليم العالي، ليس مجرد إبداء رأي فقط، وإنما تحقيق الاندماج النفسي والعقلي في عملها وأهدافها، وصب كل الاهتمام، أو جزء كبير منه في التوجه العام.

استنادا إلى الأدلة التنظيمية لعدد من الجامعات في العالم، تضم مختلف المؤسسات الجامعية، مهما كانت فلسفتها، مجالس في مختلف المستويات، متباينة من حيث التسميات، ومن حيث حجم الاستقلالية التي تتمتع بها في أدائها لعملها؛ تعد المسؤولة عن ضمان تسييرا تشاركيا للمؤسسة، إذ يمكن أن نستشف ذلك من خلال القراءة التمعنية لتشكيلتها والمهام المنوطة بها، فمن حيث التشكيلة يبدو أنها تتكون من كل أعضاء الأسرة الجامعية من خلال ضمها لممثلين عن الهيئات الأكاديمية وغير الأكاديمية، أما من حيث المهام فهي إطار لدراسة كل القضايا العلمية والإدارية.

استنادا إلى أدبيات الإدارة الجامعية، تتكون الجامعات، في الغالب وفي مختلف المستويات (رئاسة الجامعة، الكلية والقسم العلمي)، من مجلس للإدارة ومجلس علمي، الأول يعد المسؤول عن تسيير مختلف الشؤون الإدارية، أما الثاني فيتكفل بالشؤون العلمية والبيداغوجية؛ تتفرع عن هذين المجلسين مجالس فرعية أو لجان، والشكل الموالي يوضح التسلسل الهرمي لهذه المجالس:



شكل رقم (04): الصورة الهرمية للمجالس في الجامعة

تأسيساً على ما تقدم، فإن أي دور يقوم به رئيس الجامعة، عميد الكلية أو رئيس القسم، عمليا هو نشاط تساهم فيه مجالس الجامعة، الكلية أو القسم، والتي تضم عددا من أعضاء الهيئتين الأكاديمية وغير الأكاديمية، بحسب طبيعة المهام المسندة إليها، بحيث يتم اختيار أعضائها على وفق طرق مختلفة تتيح تمثيلاً توافقيا للمراتب العلمية والاختصاصات والمهام الإدارية فيها.

يرى (فيصل بسمان محجوب، 2004) أن " المسؤوليات المناطة بالمجالس تخضع لمرجعية قانونية تستمد قوتها من مصدر تشريعها، فعادة ما تكون تلك المرجعية في الجامعات الحكومية هي سلطاتها التشريعية، أما الجامعات غير الحكومية فإن النظم واللوائح الأكاديمية والإدارية التي تنظم آليات عمل مجالسها تستمد قوتها أيضاً من القانون الأساسي لإنشائها. ولكن مهامها واختصاصاتها تنطلق من خصائص وطبيعة أنشطتها التي تحددها إدارتها العليا، وفي حدود ما أفادت به أهدافها ورسالتها".

عموما، مجالس الجامعة مسؤولة على القضايا الجامعية بمفهومها الواسع، وقد لخص Gade مسؤوليات هذه المجالس في النقاط الآتية:

1. تحديد رسالة الجامعة.
2. تعيين الرئيس ودعم وتقييم نشاطه.
3. ضمان الحصول على الموارد الضرورية لعمل المؤسسة الجامعية.
4. التسيير الفعال للموارد.
5. المصادقة على برامج التعليم.
6. عامل تعديل بين المجتمع والجامعات.
7. الحفاظ على استقلالية المؤسسة الجامعية.
8. تقييم تسيير المجلس.

يضمن، في نظرنا، وجود مجالس التسيير التشاركي نجاح الجامعة في إشاعة الأسلوب الديمقراطي في التسيير، وهو أمر من شأنه تنمية مشاعر الانتماء والولاء لأهداف المؤسسة الجامعية ومنهجها، ورفع الروح المعنوية للأفراد العاملين، بشكل ينمي لديهم روح المبادرة والإبداع.

لعل عرض أمثلة عن مجالس التسيير التشاركي في الجامعة قد يعطي صورة أوضح عن المهام المسندة إليها، ففي الوطن العربي، مثلا، دراسة الوثائق المتعلقة بالجامعات فيها، مكنت من استنتاج تنوع المجالس التي تتوفر عليها كل دولة، فجامعة الشارقة بالإمارات العربية المتحدة تعتمد في تسييرها على: مجلس الجامعة، مجلس الشؤون العلمية والتعليمية، ومجلس الشؤون الإدارية والمالية، وجامعة الموصل العراقية تتوفر على: مجلس الجامعة ومجلس الكلية، ومجلس الهيئة التدريسية، ومجلس القسم، وما يلاحظ عليها أنها مجالس يجمع كلا منها بين الجانب الإداري والعلمي، أما في الجزائر، والتي سنتعرض لها بأكثر تفصيل في لاحق، فتضم جامعاتها: مجلس توجيه الجامعة، المجلس العلمي للجامعة، مجلس الكلية، المجلس العلمي للكلية، واللجنة العلمية للقسم.

تتوفر الجامعات في الدول المتقدمة بدورها على مجالس للتسيير التشاركي، ففي فرنسا مثلا، يوجد مجلس إدارة، مجلس الدراسات والحياة الجامعية ومجلس علمي، أما في الولايات المتحدة الأمريكية فالجامعات أكثر تعاملا بمبدأ المتاجرة، وهي تتوفر على مجلس إدارة يضم مسؤولين اقتصاديين، سياسيين، صناعيين، وعادة الطلبة المتخرجين بتفوق، أما في ألمانيا فالبحث بين وجود مجلسين أساسيين هما مجلس الشيوخ الكبير، الذي ينحصر دوره في انتخاب الرئاسة، وتحرير اللوائح والقوانين التنظيمية للجامعة، ويضم ممثلين

عن مختلف مكونات الأسرة الجامعية، ومجلس الشيوخ، الذي يجانس في هيكلته المجلس السابق، يعمل على اقتراح ما يهم الجامعة في مختلف المجالات.

إضافة إلى التسيير التشاركي للجامعة، نعتقد أن الدراسة التحليلية لتنظيمها وهيكلتها، تتطلب أيضا البحث في التنظيم غير الرسمي فيها، باعتباره من مكونات خريطتها التنظيمية.

التنظيم غير الرسمي في الجامعة:

التنظيم غير الرسمي هو "مجموعة العلاقات الاجتماعية التي تتم بين أفراد المنظمة، والتي تأخذ أنماطا وأشكالا عديدة، وتتحدد نتيجة إلى رغباتهم ودوافعهم وسلوكياتهم، والتي لا تخضع لمسارات واتجاهات التنظيم الرسمي، في الكثير من الأحيان" وبالتالي يمكن اعتبار التنظيم غير الرسمي قوة موازية للتنظيم الرسمي.

الجامعة، كنظام اجتماعي، تتميز باحتوائها على تنظيمات غير رسمية، قد تكون محفزا للعمل فيها، كما قد تكون عائقا له، وقد أثبتت أبحاث (C.Musselin, E.Freidberg)، في الجامعات الفرنسية والألمانية أن "السلطة في الجامعة تظهر في كل المستويات، وفي كل الاتجاهات خاصة في المواقع التي لا تنتظر وجود فيها منطق تسلسلي رسمي".

البحث في التنظيم غير الرسمي في الجامعات، سمح باستنتاج أن القوى الموازية فيها قد تنشأ لعدة أسباب، نذكر منها: مكونات الجامعة، استقلالية مساعدي القائد، وكذا السلطة التي تتميز بها المصالح، وستدرس النقطة الآتية وزن المكونات وجماعات العمل كتنظيمات غير رسمية في الجامعة.

1- وزن المكونات :

يقصد بالمكونات وحدات التعليم والبحث الموجودة على مستوى الجامعة، والمتمثلة في الكليات والمعاهد، والتي تتميز عادة باستقلالية في آداء مهامها.

يمكن أن ينشأ التنظيم غير الرسمي، في اعتقادنا، بين الأفراد الذين ينتمون إلى نفس المهنة أو نفس القطاع، الأمر الذي قد يحدث في وحدات التعليم والبحث في الجامعة، فكل مكونة أو وحدة تعليم وبحث تضم أشخاصا لهم، في الغالب، نفس التوجه المهني، والعلمي [أساتذة وطلبة في نفس الاختصاص]، الأمر الذي يؤدي إلى بروز بينهم علاقات اجتماعية غير رسمية، قد تكون محفزا لعمل الوحدة ككل، وبالتالي الجامعة، وقد تقف كقوة مضادة لها.

لعل كثرة الفروع والتخصصات العلمية في الجامعة، من شأنه أن يؤدي إلى بروز هذا النوع من التنظيم غير الرسمي، بحيث يسعى كل قطب لأن يكون هو الفاعل في عمل الكلية أو المعهد أو الجامعة بكاملها، كما يمكن أن تبرز داخل الجامعة تكتلات غير رسمية بين مكونات مختلف التخصصات.

مما سبق دراسته، نخلص إلى اعتبار مكونات الجامعة، بثقل تأثيرها على توجهات هذه الأخيرة، مصدرا من مصادر بروز التنظيمات غير الرسمية المحفزة أو المعيقة، بحيث تسعى كل مكونة لتحقيق أهدافها بالدرجة الأولى، مما يدفع برئاسة الجامعة، إلى محاولة التحكم فيها، وتوجيهها لخدمة الهدف العام للمؤسسة.

2- تشكيل جماعات العمل:

تعد جماعة العمل تنظيما غير رسميا، وربما، من أهم القوى الموازية تأثيرا على الفرد، وذلك نظرا للسببين الآتيين:

1- يتأثر سلوك الفرد في التنظيم، إضافة إلى الشكل الرسمي، بالجماعة التي يعمل فيها، والتي يظهر مرتبطا بها.

2- إضافة إلى الأجر المادي، الدافع خلف الجهد الذي يبذله الفرد في عمله، توجد هناك مجموعة أخرى من الدوافع، التي تتمثل في درجة الرضا عن العمل، والعلاقات بين أعضاء مجموعة العمل، وشرعية وكمية الأوامر والتعليمات التي يصدرها الرؤساء.

تتشكل جماعات العمل داخل أي منظمة، مهما كانت طبيعة نشاطها، من مجموعة أفراد ينتمون إلى أقسام إدارية وعلمية مختلفة، وهي جماعات يمكنها أن تشكل تلاحما اجتماعيا، وتماسكا قويا بين مختلف أعضائها، مما يغذي الاعتقاد بأن تأثيرها على سلوك أعضائها يكون أكبر من تأثير التنظيم الرسمي.

نعتقد أن جماعة العمل، التي تنشأ برغبة وإرادة من الإدارة الرسمية، قد تؤدي دورا في توجيه سلوك، ونشاط الفرد لخدمة المنظمة عموما، وقد برزت فكرة حلقات الجودة من هذا المنطلق، فهذه الأخيرة هي شكل من أشكال التنظيم غير الرسمي، مكن المنشآت اليابانية من تحقيق الاندماج الكلي للأفراد العاملين فيها في هدف التنظيم.

تأسيسا على ما سبق، قد يبرز في الجامعة تنظيمات غير رسمية، لعدة أسباب، لعل أهمها عجز التنظيم الرسمي على تحقيق حاجات مختلف مكوناته، والاستقلالية الواسعة الممنوحة لوحدات التعليم والبحث، مما يجعل كل واحدة منها تسعى للانفصال إداريا وماليا، إضافة إلى جماعات العمل، التي قد تشكل قوة غير رسمية إيجابية، تعمل في صالح الجامعة.

لكي تتمكن كل جامعة من احتواء التنظيمات غير الرسمية، لاسيما منها ذات التوجه الموازي لعملها، عليها، في اعتقادنا، أن تسعى إلى إدماج مختلف الأفراد ضمن سلطتها، عن طريق "استعمال أي مبدأ إدماجي ضمن إستراتيجية الإدارة الجامعية"، كما بين ذلك (M.Crozier)، بحيث يمكن لرئاسة الجامعة اللجوء إلى تحقيق إدماج من القاعدة أو عن طريق الممثلين:

أ- الإدماج من القاعدة :

بموجب هذا النوع من الإدماج، ينزل القائد إلى الميدان، ويلتقي بالأسرة الجامعية، المكونة لمختلف وحدات التعليم والبحث، ويمارس بموجب ذلك عمل بيداغوجي، يستمع لهم، ويقوم بتفسير طبيعة القرارات المتخذة، ويدعو إلى ضرورة التلاحم والانسجام من أجل ضمان فعالية المؤسسة.

تجدر الإشارة كذلك، إلى أن للإعلام دور في تحقيق هذا الإدماج، فنشر المعلومات وتوزيعها على الأسرة الجامعية، يجعل هذه الأخيرة تحس بالأهمية النسبية لها في المؤسسة، وقد يؤدي إلى التقليص من وزن التنظيم غير الرسمي السلبي.

ب - **الإدماج عن طريق الممثلين :**

يتعلق الأمر هنا بإشراك ممثلي المكونات في إدارة الجامعة، وفي اتخاذ القرارات، ويمكن لهذا الإدماج أن يأخذ شكلين:

1 - **الإدماج الرسمي:** يعني إدماج ممثلي المكونات في الفريق الرئاسي، كمساعدين مباشرين للقائد مما يعني تمثيل أكبر لمختلف الفروع الموجودة في الجامعة.

2 - **الإدماج غير الرسمي:** الأمر هنا يتعلق بعقد اجتماعات، تبدو في الظاهر رسمية، ولكنها مكان فقط لإعلام تصاعدي، تهدف من خلالها إدارة الجامعة إلى البحث عن التكامل، والتناسق بين مختلف مكونات الأسرة الجامعية، وكذا إلى إسهام هذه الأخيرة في مختلف القرارات المتخذة، وفي إدارة المؤسسة، فقائد الجامعة يعمد، بطريقة نظامية، إلى تشكيل مجالس للعمداء والمدراء، وهي هيكلة غير رسمية، لكنها تساهم في رسم توجهات الجامعة.

مما سبق دراسته، يبدو أن التنظيم غير الرسمي في الجامعة يمكن أن يأخذ شكلين أساسيين، فهو إما قوة مضادة، تسعى إدارة الجامعة إلى احتوائها، عن طريق إدماجها في تسيير المؤسسة، واما قوة مساعدة، تعمل الجامعة نفسها على تشجيع وجودها.

نخلص من خلال ما تم دراسته في هذا المبحث إلى أن التنظيم الإداري للمؤسسة الجامعية محدد أساسي لكفاءة وفعالية الأداء، لذا يجب أن يحظى بالاهتمام اللائق من قبل السلطات المسؤولة عن المؤسسة الجامعي، من خلال تبني أساليب قيادة تفاعلية وتأسيس مجالس إدارة تشاركية تخلق جوا من الأداء الديمقراطي للعمل،

ب - ربط القطر الجزائري بشبكة واسعة من الجامعات والمعاهد العليا، تتعدد معها مراكز توزيع التعليم والثقافة والتكنولوجيا.

ج - توفير الرعاية الاجتماعية والاقتصادية (المنح الدراسية والمطاعم الجامعية والسكن) لأبناء الفئات الشعبية الفقيرة، حتى يتمكنوا من الاستفادة من فرص التعليم الجامعي، وتقديم رعاية خاصة للمتفوقين منهم.

2. **جزأرة سلك التعليم:**

تعني الجزأرة، في اعتقادنا، إعادة الاعتبار للهوية والقومية الجزائرية، وجزأرة سلك التعليم هي، إذن، محاولة جعله يتكون فقط من إطارات جزائرية، وقد سمحت دراسة الوثائق، المتعلقة بهذه النقطة، باستنتاج أنها عملية حملت في طياتها ما يأتي:

إضافة إلى ضرورة الاهتمام بالتنظيم غير الرسمي وجعله في صالح المؤسسة وليس العكس.

تطور التعليم العالي والجامعة في الجزائر

شهد قطاع التعليم الجامعي في الجزائر تطورا ملحوظا رغم فتوته، إذ أوكلت له الدولة الجزائرية غداة الاستقلال مهمة قيادة التنمية الشاملة، عبر قيامه بتزويدها بالرأسمال البشري الكفؤ والضروري، وهذا بالنظر إلى العجز في الإطارات التي وجدت الدولة نفسها عليه بعد رحيل المستعمر مباشرة.

الجامعة الجزائرية، وعلى غرار الجامعات في الدول النامية حديثة الاستقلال، يقع على عاتقها رسم نموذج التنمية الاقتصادية والاجتماعية المناسب للدولة وقيادته بفعالية، من أجل المساهمة في تنمية المجتمع والرقي به إلى مصاف المجتمعات المتقدمة، وقد شهدت العديد من التغيرات والتطورات، سواء تعلق الأمر بحجمها أو بتنظيمها وهيكلتها، في إطار سعي الدولة إلى جعلها نواة التنمية المجتمعية.

خلال مسيرتها، شهدت الجامعة الجزائرية إصلاحات مختلفة، مست الجوانب التنظيمية والهيكلية، وأفضت إلى إصدار العديد من النصوص والقوانين التنظيمية، التي رسمت معالمها الإدارية والعلمية البيداغوجية، ولعل من أهم هذه الإصلاحات تلك التي حدثت في سنوات: 1971 1983 1987 1993 1999 2003 و 2004.

مبادئ التعليم العالي في الجزائر المستقلة:

ارتكزت سياسة التعليم العالي في الجزائر المستقلة على أربع مبادئ أساسية نوجزها في ما يأتي:

1. **ديمقراطية التعليم العالي:**

سعت الدولة، من خلال ديمقراطية التعليم العالي، إلى تحقيق الأمور الآتية:

أ - إتاحة الفرص المتكافئة لجميع الطلبة الذين أنهوا دراستهم الثانوية، كل حسب كفاءته العقلية، بغض النظر عن مكانته الاجتماعية.

أ - جزأرة نظام التعليم الجامعي، سعت الدولة إلى تكوين نموذج تعليم عال خاص بها، وليس مستورد من الخارج، سواء فيما يتعلق بالمناهج، الخطط أو الأسلوب.

ب - الجزأرة الدائمة لسلك الإطارات.

ج - التعليم العالي في الجزائر بواقع هذه الأخيرة، واحتياجات وتطلعات أفرادها، فأهداف التعليم العالي ترتبط، عموما، بأهداف التنمية.

3. **قضية التعريب:**

اللغة العربية هي إحدى مكونات الهوية الوطنية، والتعريب يعني إحلالها محل أي لغة أجنبية في العملية التعليمية، وهو أمر اعتمد في الجزائر على المبادئ الآتية:

أ. اللغة العربية هي لغتنا، ولغة ثقافتنا، وإحدى مكونات الهوية الجزائرية، وبالتالي ينبغي أيضا أن تكون لغة النشاط الاقتصادي والاجتماعي في الجزائر.

ب. اللغة العربية هي عنصر أساسي للهوية الثقافية للشعب الجزائري، لذا عملت الجزائر بعد الاستقلال، من خلال إصلاح التعليم العالي، على وضع التعريب محل اهتمامها، وأدت المجهودات التي بذلتها إلى تعريب "كامل فروع العلوم الإنسانية والاجتماعية بدون ازدواجية منذ بداية الموسم الدراسي 81/80، وبهذا أصبح التعريب واقعا ملموسا في هذه الفروع، ولكن بقيت اللغة العربية غائبة في جميع المؤسسات والمعاهد ذات الطابع التكنولوجي".

4. الاتجاه التكنولوجي في التعليم العالي:

عرف التعليم العالي في الجزائر بعد الاستقلال مباشرة طغيان التسجيل في الفروع الإنسانية والعزوف عن الفروع العلمية والتكنولوجية، لأسباب تاريخية، الامر الذي لا يخدم التوجه الصناعي والتكنولوجي للجزائر من أجل بعث تنمية اقتصادية، مما جعل الدولة تتخبط دائما في مشكلة نقص الإطارات، والتقنيين، القادرين على قيادة الصناعة الجزائرية.

لمواجهة هذه الظاهرة، عمدت الجزائر إلى وضع خريطة تعليم عالي تأخذ بعين الاعتبار حاجتها إلى المهارات التقنية العالية، وقد بدأت تظهر نتائج هذه الخريطة ابتدءا من الموسم الدراسي 1980/1979، حيث بدأت رقعة كل من العلوم الاجتماعية والسياسية والعلوم القانونية والآداب تتقلص لصالح الشعب العلمية، حيث نسجل أن نسبة 18% من مجموع الطلبة، سجل في فرعي العلوم الاجتماعية والآداب، و13.2% من مجموع الطلبة، في العلوم السياسية والقانونية، ليتقلص العدد أكثر خلال الموسم الدراسي 1984/1983 إلى 10.5% من مجموع الطلبة، في العلوم القانونية والسياسية، في حين ارتفع نسبة ضئيلة في العلوم الاجتماعية والآداب (14.8 % من مجموع الطلبة)، الأمر الذي أدى إلى توسع وزيادة عدد الطلبة المسجلين في الفروع العلمية والتكنولوجية الأخرى.

عملت الجزائر على الأخذ بالتوجه التكنولوجي العلمي في منظومتها التعليمية، وذلك عن طريق العناية بما يأتي:

1. "الاهتمام بالتعليم التكنولوجي والتوسع فيه، وتشجيع الدارسين على الالتحاق بمدارسه ومعاهده العليا.
2. المزج بين الدراسة النظرية والعلمية في التعليم الجامعي، بحيث يكون الطالب قادرا على تطبيق النظريات العلمية في المجالات التطبيقية في الصناعة، والزراعة، والطب، وغيرها".

تنظيم وهيكلة الجامعة الجزائرية في مطلع الألفية الثالثة (المرسوم التنفيذي رقم 03-279):

مقارنة بما جاء في المرسوم التنفيذي رقم 98-253 المدروس سابقا، حمل المرسوم التنفيذي رقم 03-279، الصادر في 23 أوت 2003، المحدد لمهام الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيمها وسيرها التغييرات الآتية:

أولا، على مستوى رئاسة الجامعة:

1. في ما يتعلق بالتسيير التشاركي للجامعة:

نص المرسوم محل الدراسة على ثلاث مجالس للتسيير التشاركي للجامعة هي: مجلس الإدارة، المجلس العلمي ومجلس المديرية.

أ. مجلس إدارة الجامعة:

حمل المرسوم التنفيذي محل الدراسة بعض التغييرات مقارنة بما جاء المرسوم التنفيذي رقم 98-253، مست تسمية المجلس في حد ذاته إذ أصبح يسمى مجلس إدارة الجامعة بدلا من مجلس توجيه الجامعة، كما حمل تغييرات أخرى مست تركيبته البشرية والمهام.

ففي ما يتعلق بالتشكيلة والعهدة، يمكن أن نوجز أهم التغييرات في ما يلي:

- إضافة ممثل عن الوزير المكلف بالعمل، وممثل عن الوزير المكلف بالتكوين المهني، وممثل عن والي الولاية التي يوجد فيها مقر الجامعة.
- بالنسبة لعمداء الكليات أصبح حضورهم رفقة رئيس الجامعة ومديري المعاهد ومديري الملحقات ونواب رؤساء الجامعة ومسؤول المكتبة المركزية حضورا استشاريا.
- إمكانية مشاركة في أشغال مجلس الإدارة بصوت استشاري أربعة ممثلين على الأكثر من الأشخاص المعنويين و/أو الطبيعيين الذين يساهمون في تمويل الجامعة معينين من ضمن الذين يبذلون مجهودات هامة في المشاركة.
- يتولى الأمين العام أمانة مجلس الإدارة بدلا من رئيس الجامعة.
- تحديد عهدة أعضاء مجلس الإدارة بثلاث سنوات قابلة للتجديد مرة واحدة باستثناء ممثلي الطلبة الذين ينتخبون لمدة سنة واحدة قابلة للتجديد.

أما في ما يتعلق بالمهام، تم الاحتفاظ بنفس المهام السابقة يضاف إليها المهام الآتية:

- مناقشة مشاريع مخطط تسيير الموارد البشرية للجامعة.
- مناقشة مشاريع إنشاء فروع واقتناء أسهم.

- مناقشة الكشف التقديري للمداخيل الخاصة بالجامعة وكيفية استعمالها في إطار تطوير نشاطات التكوين والبحث.
- مناقشة استعمال المداخيل المتأتية من اقتناء الأسهم وإنشاء الفروع في إطار مخطط تنمية الجامعة.
- مناقشة اتفاقات الشراكة مع مختلف القطاعات الاجتماعية والاقتصادية.
- مناقشة النظام الداخلي للجامعة.

كما نص المرسوم، من جهة أخرى، على أن يجتمع المجلس مرتين في السنة في دورتين عاديتين بطلب من رئيسه، كما يمكن له أن يجتمع في دورة غير عادية بطلب من رئيسه، رئيس الجامعة أو (3/2) من أعضائه.

ب. المجلس العلمي للجامعة:

في ما يتعلق بالتشكيلة، إضافة إلى التشكيلة المحددة وفق المرسوم 98-253، نص المرسوم التنفيذي رقم 03-279 على عضوية مدراء المعاهد ومدراء الملحقات إن وجدت، مدراء وحدات البحث إن وجدت، ممثلان منتخبان عن الأساتذة في كل كلية ومعهد من ضمن الأساتذة الأعلى رتبة لمدة ثلاث سنوات قابلة للتجديد مرة واحدة (بدلا من ممثل واحد)، وشخصيتان خارجيتان يكونان أستاذان تابعان لجامعات أخرى.

أما في ما يتعلق بالمهام، فقد توسعت لتضم مهاما أخرى حيث أصبح يبدي رأيه ويقدم توصياته في: أعمال تثمين نتائج البحث، حصائل ومشاريع اقتناء الوثائق العلمية والتقنية وكل المسائل الأخرى ذات الطابع البيداغوجي والعلمي التي يعرضها عليه رئيسه.

ج. مجلس المديرية:

أوكل له مهمة تسيير المسائل المشتركة بين رئاسة الجامعة ومكونات الجامعة الأخرى، وهو يضم نواب رئيس الجامعة وعمداء الكليات ومديري المعاهد ومديري الملحقات إن وجدت.

2. في ما يتعلق بالتنظيم الإداري لرئاسة الجامعة:

حافظ المرسوم محل الدراسة على نفس النمط التنظيمي لرئاسة الجامعة حيث أشار إلى أنها تتكون من رئيس الجامعة، نيابات رئاسة الجامعة التي يحدد عددها وصلاحيتها ضمن مرسوم إنشاء الجامعة ويتولى إدارتها نواب رئيس الجامعة، الأمانة العامة للجامعة التي يتولاها الأمين العام للجامعة والذي يكلف بالتسيير الإداري للجامعة والمكتبة المركزية.

ثانيا، على مستوى الكلية:

1. في ما يتعلق بالتسيير التشاركي للكلية:

أ. مجلس الكلية:

ب. المجلس العلمي للكلية:

ج. اللجنة العلمية للقسم:

2. في ما يتعلق بالتنظيم الإداري للكلية:

مقارنة بالمرسوم التنفيذي رقم 98-253، والقرار الوزاري المشترك المؤرخ في 3 أوت 1999 والمحدد للتنظيم الإداري للكلية يمكن أن نسجل الملاحظات الآتية:

أ. عميد الكلية:

أصبح، حسب المرسوم محل الدراسة، عميد الكلية هو الآمر بالصرف، وليس آمر بالصرف ثانوي، لإعتمادات التسيير، التي يفوضها إياه مدير الجامعة، كما له صلاحيات تعيين مستخدمي الكلية الذين لم تقرر طريقة أخرى لتعيينهم، وهي المهمة التي كان يقوم بها مدراء المعاهد سابقا وألغيت لدى عمداء الكليات ثم أعيد بعثها من جديد، ولعل ذلك يعود إلى السعي إلى منح الكلية كامل الاستقلالية الإدارية في إدارة شؤونها.

ب. مساعدوا عميد الكلية:

مقارنة بالمرسوم التنفيذي رقم 98-253، أشار المرسوم التنفيذي رقم 03-279 إلى أنه يساعد عميد الكلية نائبين هما: نائب العميد المكلف بالدراسات والمسائل المتعلقة بالطلبة ونائب العميد المكلف بما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية، وهما المنصبان اللذان عوضا منصب مسؤول مصالح دعم البيداغوجيا والبحث، المنصوص عليه في القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 3 أوت 1999.

إضافة إلى ذلك، تم خلق منصب الأمين العام للكلية والذي عوض منصب مسؤول المصالح الإدارية والمالية، يشرف على مختلف المصالح الإدارية الكلية.

من جهة أخرى، أشار المرسوم محل الدراسة إلى أن رئيس القسم هو المسؤول على السير البيداغوجي والإداري للقسم، حيث يمارس السلطة السلمية على العاملين تحت مسؤوليته، ويساعده في ذلك رؤساء قسم مساعدون ورؤساء مصالح ورؤساء مخابر عند الاقتضاء، ولم يحمل المرسوم محل الدراسة توضيحات اكثر عن ذلك.

إضافة إلى الكليات، يمكن أن تتشكل الجامعة أيضا من معاهد وملحقات، وقد أشار المرسوم التنفيذي محل الدراسة إلى بعض النقاط المتعلقة بالتنظيم الإداري لكليهما نوردها في ما يأتي.

ثالثا، على مستوى الملحقات:

في 27 سبتمبر 2006 صدر المرسوم التنفيذي رقم 06-343، ليعدل ويتمم المرسوم التنفيذي رقم 03-279، حيث أتى بتعديلات مست تمثيل الأساتذة في هيئات التسيير التشاركي للجامعة والكليات والمعاهد، حيث أقر المرسوم المشار إليه عضوية ممثل أو ممثلين منتخبين عن الأساتذة من مصف الأستاذية وممثل أو ممثلين منتخبين عن الأساتذة المساعدين، حسب طبيعة هيئة التسيير، بدلا

من وجود تمثيل واحد للأستاذة مجتمعين باختلاف رتبهم ودرجتهم العلمية.

الخلاصة (Conclusion):

في الختام نشير إلى تعرض التنظيم الإداري للجامعة الجزائرية إلى جملة من التغييرات خلال المسيرة الفتية للجامعة، تغيرات تطرح العديد من التساؤلات حول فحواها ومبرراتها، فهل هي نتيجة لتأثير للتغيرات السوسيو اقتصادية التي عرفتها الجزائر المستقلة حديثا؟ أم أنها مجرد تغييرات وفقط؟

المراجع (References):

1. سعيد بن حمد الربيعي، (2008)، *التعليم العالي في عصر المعرفة:* التغييرات والتحديات وأفاق المستقبل، دار الشروق، الأردن.
2. رابح تركي، (1990)، *أصول التربية والتعليم*، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
3. فريد النجار، (2000/1999،) *إدارة الجامعات بالجودة الشاملة*، إيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة .
4. بسمان فيصل محجوب، (2003) (م1)، *إدارة الجامعات العربية في ضوء المواصفات العالمية (دراسة تطبيقية لكيات العلوم الإدارية والتجارية)*، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة .
5. بسمان فيصل محجوب، (2004)، *الدور القيادي لرؤساء الأقسام في الجامعات العربية*، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة.
6. بسمان فيصل محجوب، (2005)، إدارة الجامعات بالجودة الشاملة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة.
7. سعيد التل وآخرون، (1998)، قواعد التدريس في الجامعة، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان .
8. وفاء محمد البرعي، (2002)، دور الجامعة في مواجهة التطرف الفكري، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
9. لحسن بوعبد الله، محمد مقداد، (1998)، تقويم العملية التكوينية في الجامعة: دراسة ميدانية بجامعات الشرق الجزائري، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.
10. فؤاد راشد عبده، (2003)، العلاقة بين الإدارة الحكومية وإدارة الجامعات الحكومية اليمنية: الواقع ومقتضيات التطور، في الملتقى العربي حول المواصفات العالمية للجامعات، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، عدن.
11. فضيل دليو وآخرون، (2001)، إشكالية المشاركة الديمقراطية في الجامعة الجزائرية، منشورات جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.
12. نادر الفرجاني 1998، هيكل وتطور التعليم العالي، ندوة التعليم العالي والتنمية في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، بيروت.
13. دليل جامعة الشارقة، (2006)
14. دليل جامعة الموصل، (2002)
15. محمد العبيدي، (1997)، التنظيم: المفهوم، النظريات والمبادئ، الجامعة المفتوحة .
16. محمد يسرى قنصوه، أحمد رشيد،(1397)هـ، التنظيم الإداري: تحليل النظم، الطبعة الثانية، دار الشروق، جدة.
17. حمادي بوستة، (2001)، الأوضاع الاجتماعية والمهنية للأستاذ الجامعي في المؤسسات الجامعية، دراسة ميدانية عن أوضاع أساتذة جامعة محمد خيضر، مذكرة لنيل شهادة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، (غير منشورة) جامعة محمد خيضر، بسكرة.
18. نور الدين تابليت، (93/92)، جامعة التكوين المتواصل والترقية الاجتماعية، أطروحة مقدمة لنيل شهادة ماجستير، (غير منشورة) جامعة الجزائر .
19. A.Gimenez, (1999), Les présidents d'universités en France, faculté des sciences administratives, thèse présentée pour l'obtention du diplôme de Doctorat, université Panthéon Assas, Paris.
20. P. Robert, (1985), Le Robert de la langue française, T6: dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, librairie Robert, Paris.
21. W. Khlif, Z. Bouallegue, (2004), De l'université à l'université de gestion : réflexion sur la pédagogie, cas l'enseignement de la stratégie, in enseignement supérieur en Europe, Vol XXIX, N 2, Unesco, Paris
22. Ingrid Moses, (1996), questions de personnel et structure des établissements, in gestion de l'enseignement supérieur, OCDE, Paris.

إدارة المعرفة وأثرها في تعزيز تطبيق معايير ضمان الجودة في الجامعات الخاصة الأردنية

د. محمد عبد السلام محمد سعيد الحيالي
عضو هيئة تدريس في جامعة بيان – أربيل – إقليم كردستان – العراق
باحث في قسم الإدارة بجامعة العلوم الإسلامية العالمية – عمّان – الأردن
dr.mohamadhyali@yahoo.com

ملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مستوى إدارة المعرفة بأبعادها، وأثرها في تعزيز معايير ضمان الجودة في الجامعات الخاصة الأردنية، وتم سحب عينة عشوائية طبقية متناسبة من خمسة عشر جامعة خاصة أردنية شكلت مجتمع الدراسة. فبلغت العينة (334) عضو هيئة تدريس، وزعت عليهم استبانة طورت لتحقيق أهداف الدراسة جرى فحص صدقها وثباتها. استرجاع (290) استبانة صالحة للتحليل. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى إدارة المعرفة في الجامعات الخاصة الأردنية متوسط، وأن مستوى معايير ضمان الجودة مرتفع، وأظهرت النتائج وجود الأثر المعنوي لإدارة المعرفة في تعزيز معايير ضمان الجودة، وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات، منها: أن تسعى إلى استحداث دائرة متخصصة في اختبار الأفكار الإبداعية، وتشكيل فرق العمل. وضرورة السعي لاكتساب المعرفة وتطويرها ونشرها، من خلال الاستعانة بخبرات من الخارج لتوطين المعرفة، والتركيز على الالتزام العلمي والعملي بمعايير ضمان الجودة؛ لأنها تمثل مؤشرات نجاح ومؤشرات قيادية نحو الأداء المتميز.

الكلمات المفتاحية: *إدارة المعرفة، معايير ضمان الجودة، الجامعات الخاصة الأردنية.*

المقدمة:

أصبحت المعرفة في الوقت الحاضر، مصدر قوة كبرى، يتحقق من خلالها التقدم وتكتسب الميزة التنافسية؛ لأنها تعتبر المورد الأكثر أهمية بالنسبة للمنظمات. وبالتالي فإن الاهتمام بها وتنميتها وتطويرها يمكن اعتباره من الأولويات للمنظمات والمجتمعات والأفراد على حد سواء؛ وذلك لأنها تساعد في تعزيز الخبرات والمهارات، وتسرّع كثيراً في القيام بالأنشطة على اختلافها الإبداعية والابتكارية التي تضيف القيمة فتحقق بذلك رغبات الزبائن وتنقل المنظمة إلى تحقيق التميز.

إن الاهتمام بالمعرفة كمورد بالغ الأهمية، والاستثمار فيه، وتوظيفه لإنتاج معارف جديدة، يتطلب إدارة متخصصة؛ ذلك أن إدارة المعرفة تسهم بتحقيق الأداء المنشود وتطويره، من خلال تحسين القرارات وزيادة جودتها، والتي تقود، من ثمّ، نحو تحسين كفاءة الأداء التشغيلي والاستراتيجي، وبالتالي فاعلية الأهداف المتحققة.

ولأن الجامعات هي شكل من أشكال المنظمات فإن عمليات إدارة المعرفة تساهم في تطوير أدائها، عبر تطبيق المعرفة؛ للسعي للتميز الأكاديمي وتحقيق معايير ضمان الجودة فيها. فبدأت المحاولات العملية للجامعات في سعيها لزيادة الاهتمام بالمعرفة واستخدام إدارة المعرفة في تحسين وتعزيز معايير ضمان الجودة فيها؛ لأن ضمان الجودة يعني في المحصلة الإقرار بجودة أداء هذه الجامعات وسلامة إجراءاتها وجودة مخرجاتها التي تقدمها للمجتمع.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة، للتعرف على أثر عمليات إدارة المعرفة في تعزيز معايير ضمان الجودة في الجامعات الأردنية الخاصة.

مشكلة الدراسة:

يمكن صياغة مشكلة الدراسة، عبر السؤال الرئيس التالي:

ما هو دور إدارة المعرفة كمنظومة متكاملة في تعزيز معايير ضمان الجودة في الجامعات الأردنية الخاصة، ويتفرع من هذا السؤال التساؤلات التالية:

1. ما مستوى عمليات إدارة المعرفة في الجامعات الأردنية الخاصة؟
2. ما مستوى تطبيق معايير ضمان الجودة في الجامعات الأردنية الخاصة؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في سعيها للكشف عن جوانب لدور إدارة المعرفة في تعزيز معايير ضمان الجودة، كما تنبع هذه الأهمية من الأهمية التي يشكلها مجتمع الدراسة – الجامعات الأردنية الخاصة – باعتبارها مراكز للإنتاج المعرفي وإعداد قادة المستقبل كما أنها من أهم مؤشرات قياس تقدم الدول. إضافة إلى ذلك فإن هناك أهمية تنبع من أهمية متغيري الدراسة إدارة المعرفة ومعايير ضمان الجودة. وأخيراً تهتم هذه الدراسة بمحاولة إثراء الأدبيات الإدارية فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة.

أهداف الدراسة:

يبرز الهدف الرئيسي لهذه الدراسة في بيان دور إدارة المعرفة في تعزيز معايير ضمان الجودة في الجامعات الأردنية الخاصة. وتنبثق

الأهداف الفرعية التالية من هذا الهدف وكما يلي:

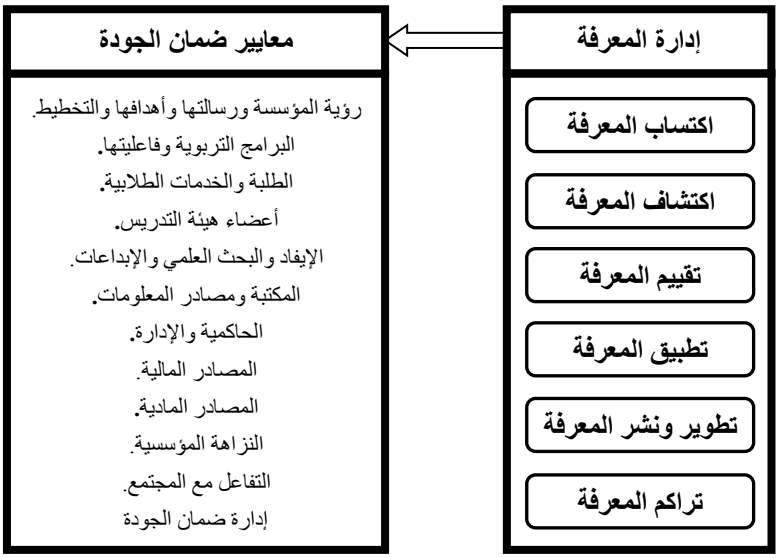
1. التعرف على مستوى عمليات إدارة المعرفة في الجامعات الأردنية الخاصة.
2. التعرف على مستوى تطبيق معايير ضمان الجودة في الجامعات الأردنية الخاصة.

فرضيات الدراسة:

بنيت هذه الدراسة على اختبار الفرضية الرئيسة التالية:

H_0 1: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($P \leq 0.05$) لإدارة المعرفة بأبعادها على معايير ضمان الجودة للجامعات الأردنية الخاصة.

نموذج الدراسة:



المصدر: من إعداد الباحث، حيث تم تحديد المتغيرات الفرعية للمتغير المستقل عمليات إدارة المعرفة استناداً إلى: (الاسكوا، 2004، 8-14؛ العلي، قنديلجي، والعمري، 2012، 28؛ Jashapara, 2011, 12, 68-89؛ Amirkhami, Tajmirriahi, J., & Mohammad, 2012, 142؛ Kotecki, 2011, 73-78؛ Gasik, & Poland, 2011, 26؛ Yang, Hongming & Zhang 2011, 419؛ Cho, 2011, 133)، أما المتغير المستقل (معايير ضمان الجودة) فحدد استناداً إلى (دليل إجراءات ومعايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية، 2009).

التعريفات الإجرائية:

إدارة المعرفة: هي مجموعة من العمليات الفكرية والمنهجية التي تشمل (اكتشاف المعرفة، واكتساب المعرفة، وتقييم المعرفة، وتطوير ونشر المعرفة، وتطبيق المعرفة، وتراكم المعرفة) التي تسهم في تعزيز معايير ضمان الجودة للجامعات.

اكتشاف المعرفة: هي مجموعة من العمليات تركز على التعلم والتطور النوعي واختيار الأفكار الإبداعية وتهيئة بيئة حافزة للإبداع والعمل بأسلوب الفرق.

اكتساب المعرفة: هي مجموعة من العمليات تركز على حصول الجامعة على المعرفة من مختلف المصادر والمشاركة في المؤتمرات العلمية وإقامة الحلقات النقاشية والتحالفات المعرفية.

تقييم المعرفة: مجموعة من العمليات تركز على مدى وضوح الرؤية في استثمار المعرفة والنظر إليها كمنظور مستقبلي وصياغة استراتيجية لإدارة المعرفة تعمل على تحديد فجوة المعرفة وتحفز على زيادة براءات الاختراع.

نشر المعرفة: مجموعة من العمليات تركز على تطبيق إجراءات الحاكمية والاهتمام بخدمة المجتمع المحلي، والاستماع الى الطلبة وتشجيع القيام بالأنشطة غير الرسمية باعتبارها وسيلة لتبادل المعرفة، وكذلك حلقات العصف الذهني.

تطبيق المعرفة: مجموعة من العمليات تركز على تطوير العاملين وتفويض الصلاحيات لهم وإعادة تصميم الوظائف وتشجيع العاملين على المشاركة في اتخاذ القرارات، ووضع نظام إجراءات محدد لتسهيل تطبيق المعرفة.

تراكم المعرفة: مجموعة من العمليات تركز على إعداد كشف بالخزين المعرفي من الخبرات والمهارات والمصادر التي يتم الحصول على الموارد المعرفية منها والخرئط المعرفية وتطوير الخدمات التعليمية.

معايير ضمان الجودة: مجموعة إجراءات ومعايير يعتمدها مجلس هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي الأردني، كآلية لاعتماد مؤسسات التعليم العالي الأردنية وضمان جودتها، وتتضمن اثني عشر معياراً.

الإطار النظري:

إدارة المعرفة

يجدر القول إن الباحثين أجمعوا على صعوبة التسليم بوجود مفهوم شامل وجامع لإدارة المعرفة. ويمكن أن يعزى ذلك لسببين: أن ميدان إدارة المعرفة واسع جدا، وكذلك لحصول تبدلات سريعة في المجالات التي تشملها إدارة المعرفة (الدوري وصالح، 2009). ويمكن التطرق إلى عدد من تعريفات إدارة المعرفة، فقد عرفت بأنها تسخير رأس المال الفكري والاجتماعي لتحسين قدرات التعلم المنظمي (Swoa, Neweu, Scarbrough & Hislop, 1999, 262)، وأيضاً أنها مجموعة من إجراءات منهجية واتصالات يمكن استخدامها منظمة للحصول على أكبر قيمة من المعارف المتاحة (Marwick, 2001, 814). وعرّفت على أنها عملية توليد ورفع مستوى المعرفة الحرفية في المنظمة بشكل يؤدي إلى خلق القيمة وتحقيق الميزة التنافسية (Zhang, 2007, 66)، أو أنها عملية أو نشاط للعمل والبنى التحتية للتكنولوجيا وثقافة المنظمة لإدارة موجودات المنظمة وقيمة المعرفة (Cho, 2011, 6)، وعرفها البعض بأنها استراتيجية لمواجهة التحديات المتزايدة في مجال المنافسة، والعولمة، والتقدم لتكنولوجي، عبر رفع القدرة الفكرية للمنظمات وزيادة ميزتها التنافسية (Kotecki, 2011, 1)، وعرّفت بأنها مجموعة العمليات (توليد، تقاسم، توزيع) والبنية التحتية (التكنولوجيا، الثقافية التنظيمية، رأس المال الفكري) والإدارة الفاعلة وممارسات الأعمال التي تستخدمها المنظمة في التحليل التنافسي لتحقيق الإبداع والتفوق والتعلم المنظمي (Delen, Zaim, Kuzey, & Zaim, 2013, 1158)

وباستعراض التعريفات السابقة وغيرها من التعريفات التي تناولت إدارة المعرفة، يلاحظ أنها تميزت بوجود وجود نوعين من التعريفات هي:

- **التعريفات المبكرة أو السابقة لإدارة المعرفة**، إذ ركزت في تعريف إدارة المعرفة على عملياتها مثل تحديد، واكتساب، وخزن واستخدام المعرفة الصريحة (Explicit) الموثقة. وقد أهملت هذه التعريفات الجوانب الإنسانية في المعرفة مركزة على تكنولوجيا المعلومات.
- **التعريفات المتأخرة أو الحديثة** والتي ركزت على المعرفة وتحديداً المعرفة الضمنية (Tacit)، فركزت على الجوانب الإنسانية في المعرفة، معتبرة أن المعارف موجودة في عقول الناس وأنها أثمن من المعرفة الصريحة، ومن الصعب تقاسمها. ومع ذلك فإن الملاحظ أيضاً أن تعريفات ومفاهيم إدارة المعرفة ركزت على الأنشطة أو عملية العمل، وعلى البنية التحتية التكنولوجية، وعلى المعايير والممارسات السلوكية.

وبناء عليه، يمكن القول إن إدارة المعرفة هي مجموعة عمليات فكرية ومنهجية تهدف إلى تعظيم قيمة المعارف المتاحة للمنظمة من خلال معالجة المعرفة وتسهيل تطبيقها وزيادة فاعلية التعلم التنظيمي بالشكل الذي يحقق الميزة التنافسية.

أما أهمية إدارة المعرفة فتبرز من كونها أداة استراتيجية فاعلة تسهم في اتخاذ قرارات استراتيجية في ظل الندرة في الموارد والمحدودية في الوقت (Kasper, Lehrer, Muhlbacher & Muller, 2013, 328). كما تبرز أهميتها من كونها أداة مهمة وفاعلة في تحقيق الميزة التنافسية والحفاظ عليها، وتحسين الموقع التنافسي، وتسريع آلية صنع القرارات، إضافة إلى تعزيز الجدارات الجوهرية في أعمال المنظمة (جرادات، المعاني، والصالح، 2011، 83) فالمعرفة استثمار باعتباره موجوداً استراتيجياً من خلال إنتاجها وتحديثها وتوزيعها والمحافظة عليها (Cho, 2011, 3). وتتجلى أهمية إدارة المعرفة من دورها في تعزيز كفاءة استخدام رأس المال الفكري في الأعمال، من خلال المشاركة الجماعية والتفكير الجمعي الذي يضمن تشبيك وربط أفضل الأدمغة عند الأفراد (ياسين، 2000، 124). ويرى (89%) من قادة منظمات الأعمال في أوروبا أن المعرفة مفتاح قوة الأعمال، وتؤمن (85%) من تلك المنظمات بوجود قيمة تتولد عن استخدام المعرفة فيما أوضحت (90%) من تلك المنظمات أن لديها خططاً لاستحداث إدارة المعرفة (حجازي، 2014، 41-42).

وقد أورد كل من (Economist Intelligence Unit, 2005, 2; Kharabsheh, Magableh, & Sawadha, 2012, 8; Hang, 2013, 628)، أن من أهداف إدارة المعرفة، المساهمة في بناء تكنولوجيا معلومات استراتيجية، تؤدي بالمنظمة إلى القيام بتحليل تنافسي ناجح وتحديد الفرص الرابحة. كما أن إدارة المعرفة هي التقنية الأهم في تحقيق أهداف المنظمات؛ لأن العائد على الاستثمار فيها كبير جداً، وتهدف إدارة المعرفة إلى الإسهام في صنع قرارات جيدة. وتعمل إدارة المعرفة على المساهمة في تحسين قيمة المنظمة وتعزيز قدرة الاستجابة لظروف جديدة وغير مادية. وهي تشكل استراتيجية فعالة في دعم تطور التعلم التنظيمي عبر إمداده بالمعلومات والأحداث وقصص النجاح والخبرات العالية.

عمليات إدارة المعرفة

بحسب معظم المفاهيم الدارجة والمدارس الإدارية تمثل إدارة المعرفة عمليات. ولا تعني المعرفة التي تأتي من الموارد الداخلية والخارجية شيئاً دون تلك العمليات. وتعرف عمليات إدارة المعرفة بأنها الدرجة التي تقوم الشركة فيها بإيجاد المعرفة وتشارك فيها وتوزعها وتستفيد منها في حدود الوظيفة (Momeni, Monavarian, Shaabani, & Ghasemi 2011, 475).

ويمكن تحديد عمليات إدارة المعرفة كما يلي:

1- اكتشاف المعرفة:

هي عملية اكتشاف معرفة جديدة، وهذه المعرفة قد تكون صريحة أو ضمنية، ويتم اكتشافها من بيانات أو معلومات أو من توليف معرفة مسبقة وذلك من خلال مزج وتجميع معارف صريحة متوفرة وبيانات أو معلومات لتكون مجموعة جديدة أكثر تعقيداً من المعرفة القائمة (جرادات وآخرون، 2011، 134). وحددت دراسات كل من (Amirkhani et al., 2012, 142؛ الاسكوا، 2004، 8؛ جرادات وآخرون، 2011، 134؛ Jashapara, 2011, 12)) محاور عملية اكتشاف المعرفة بالتعلم والإبداع وفرق العمل.

2- اكتساب المعرفة:

عندما تحدد المنظمة المستوى المطلوب من المعرفة فهي تحدد الفجوة المعرفية التي يجب الحصول عليها والتي تتطلب النظر إلى الداخل، حيث تستعين المنظمة أحياناً بمنظمات خارجية لتساعدها في تطوير قدراتها في الحصول على المعرفة المطلوبة، أو تقوم بشراء التكنولوجيا المتقدمة، كما يمكن للنظمات ان تتعاون معا من خلال الجمع بين مواردها عبر عمليات الدمج أو التوحد، وهذا يمكن أن يساعد المنظمة للحصول على حاجتها من المعرفة (Gasik & Poland., 2011, 26). ويشير اكتساب المعرفة إلى قدرة المنظمة على تطوير أو تكوين مصادر للمعرفة عبر حدود الوظائف، ويأتي ذلك عن طريق تمكين العمليات والأنشطة من التفاعل والابتكار والعصف الذهني ووضع المعايير والتقييم. ويعكس اكتساب المعرفة في جزء منه قدرة المنظمة الاستيعابية، وبشكل أكثر تحديدا فإنه يمكن النظر إلى اكتساب المعرفة التي تعكس قدرات المنظمة في استخدام المعرفة، ولكن لا يضمن أن المعرفة سوف تستخدم على نحو فعال (Emadzade, Mashayekhi, & Abdar 2012, 783). وحددت دراسات كل من (Kotecki, 2011, 253; Amirkhani etal, 2012, 142; Emadzade et al., 2012, 783)، محاور عملية اكتساب المعرفة بالتزويد الخارجي، والتحالفات الاستراتيجية والاتفاقيات المتبادلة، والمؤتمرات العلمية.

3- تقييم المعرفة:

تشمل هذه العملية ضرورة تقييم المعرفة من خلال توفير رأس المال الفكري، وتطوير رصيده، عبر منظورات استراتيجية لإدارة المعرفة. وحددت دراستا (الاسكوا، 2004، 14؛ Jashapara, 2011, 63-89) محاور عملية تقييم المعرفة برأس المال الفكري، ومنظورات الإدارة الاستراتيجية، واستراتيجية إدارة المعرفة.

4- تطوير ونشر المعرفة:

تمرير المعرفة المكتوبة، التي تأخذ شكل الوثائق ذات القابلية للخزن والتشارك بها بين العاملين، بحيث يكون من يستقبلها فاهما للمعرفة المنقولة إليه ويمكنه استخدامها. وهذا التمرير يتم عبر أشخاص أو دوائر أو منظمات (Golden, 2009, 152). وحددت دراستا (Amirkhani et al., 2012, 142; Golden, 2009, 152-153) محاور هذه العملية بالتفاعل الاجتماعي، والتبادل المعرفي، وإدارة التغيير.

5- تطبيق المعرفة:

يشير تطبيق المعرفة إلى الدرجة التي تطبق بها المنظمة المورد المعرفي الذي تتم مشاركته عبر الحدود الوظيفة. ويسمح ذلك للمنظمة بجني العوائد على معرفتها والقدرة على الاستفادة من قاعدة المعرفة ذات الأهمية في اتخاذ القرارات وحل المشكلات، مما يسمح لها أن تستجيب بفعالية أكبر للمتغيرات البيئية. ويتم استخدام المعرفة في سياق يمكن للمستخدمين فيه التعلم ومن ثم إنتاج معرفة جديدة. وفي عملية التعلم يلزم أن يكون هناك تحليل وتقييم ونقد للخطط والأفكار والمعرفة. كما أن العديد من المنظمات تشجع الأفراد على التعلم التنظيمي الذي يمكن فيه تطبيق المعرفة المكتبية على المبادرات، كتطوير المنتجات الجديدة، مع الهدف النهائي المتمثل بتحسين الأداء، كسرعة الابتكار والحاجة السوقية، ونظراً لأهميتها فلا بد من استخدامها لدعم عمليات المنظمة (Alhawari, Talet, & Al-Jarrah, 2011, 875). وحددت دراسات كل من (Golden, 2009, 152-153; Cho, 201 ,9; Yang, et al., 2011, 419) محاور تطبيق المعرفة بالتمكين، واتخاذ القرارات، والروتين التنظيمي.

6- تراكم المعرفة:

تؤكد عملية تراكم المعرفة على بناء الخزين المعرفي وتحديد توزيع المعرفة في المنظمة لتحقيق التميز. وقد حددت دراسات كل من (Amirkhani et al., 2012, 142؛ Mciver, & Hall, 2011, 185؛ العلي وآخرون، 2012، 28-336) محاور عملية تراكم المعرفة بالمخزون المعرفي، وخارطة المعرفة، والتميز.

ضمان الجودة في الجامعات ومتطلباتها:

أولا: تاريخ ومفهوم الاهتمام بضمان الجودة في الجامعات

بدأت محاولات تبني مفهوم الجودة في التعليم العالي منذ ثمانينات القرن العشرين عبر الاستفادة من تطبيقات استراتيجيات الجودة في الصناعة؛ نظرا للحاجة إلى وجود ثورة في مجال التعليم. وأصبحت حركة ضمان الجودة في التعليم العالي أمرا واقعاً في تسعينيات القرن الماضي بتأسيس هيئات ضمان الجودة في أوروبا (Anninos ,2007, 315). وتعززت تطبيقات الجودة في التعليم العالي عبر المطالب الملحة لتطوير فلسفة التعليم العالي وضمان جودته مع التطورات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية ونمو تكنولوجيا المعلومات وشيوع العمل الافتراضي وسهولة التنقل للبحث عن فرص تعليمية جديدة، وساهم ذلك بنجاح العديد من الجامعات في تطبيق فلسفة الجودة (Banister, 2002, 50).

ويشير ضمان الجودة إلى أنه ترجمة احتياجات وتوقعات مستخدمي (خريجي) الجامعة إلى خصائص ومعايير محددة في الخريج تكون أساسا لتعميم وتنفيذ برامج التعليم مع التطوير المستمر لها (عثمان وعثمان، 1997، 367).

وينبغي أن يشمل مفهوم الجودة جميع وظائف التعليم العالي وأنشطته، وهي المناهج الدراسية، والبرامج التعليمية والبحوث العلمية، والطلبة، والمباني والمرافق والأدوات، وتوفير الخدمات للمجتمع المحلي، والتعليم الذاتي الداخلي، وأخيراً معايير مقارنة الجودة المعترف بها دولياً (فهمي , 2007، 4).

وتنظر هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي في الأردن إلى ضمان الجودة على أنها العملية التي يتم فيها الإقرار بجودة أداء المؤسسات التعليمية وسلامة إجراءاتها وتمامها وجودة مخرجاتها بشكل يجعل المجتمع الأكاديمي والتربوي والمجتمع العام يثق فيها (هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي في الأردن، 2009، 1).

ثانياً: أهداف ضمان الجودة:

حددت هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي في الأردن أهداف ضمان الجودة كما يلي (هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي في الأردن، 2009، 1-2):

1. تشجيع التميز في مؤسسات التعليم العالي الأردنية من خلال تطوير محاكاة وأدلة لتقييم الفاعلية التربوية فيها.
2. تشجيع التحسينات المؤسسية التي تطال العملية التربوية من خلال استمرارية التقييم الذاتي الذي تمارسه المؤسسة.
3. طمأنة المجتمع التربوي والمجتمع العام وغيرهما من المؤسسات والهيئات المحلية والدولية والإقليمية بأن المؤسسة موضع الاهتمام لديها أهداف تربوية محددة وملائمة وأنها هيأت الظروف المناسبة التي يمكن من خلالها ان تحقق أهدافها ورسالتها بفاعلية، وأنها تحافظ على مستوى مستقر من الإنجازات لهذه الأهداف والرسالة، ولديها هياكل تنظيمية تعمل فيها كوادر مؤهلة وفعالة، وأنها توفر الدعم المالي والمادي والبشري الذي يجعل المرء يتوقع استمرارية أدائها المتميز والفاعل.
4. تشجيع روح التنافس الإيجابي بين مؤسسات التعليم العالي الأردنية على التميز في مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها بما ينسجم مع متطلبات المجتمع المحلي والإقليمي والعالمي وروح عصر الجودة والعولمة والاقتصاد المعرفي.

ثالثاً: عناصر ضمان الجودة:

تمثل عناصر ضمان الجودة بأنها مجموعة من المكونات التي من شأنها أن تعزز العمل باتجاه تحقيق الجودة في المنظمات التعليمية (العاني، القزاز، وكوريل، 2002، 49).

وذكر (Ehlers, 2009, 356) أن عناصر ضمان الجودة هي أربعة، تشمل:

1- معرفة الجودة: والذي يعبر عن إمكانيات تطوير وتطبيق الجودة واستراتيجيات تحديثها في مجال التعليم.
2- خبرات الجودة: ويعبر عن القدرة على استخدام استراتيجيات الجودة مع التوجه المحدد.
3- إبداع الجودة: ويعبر عن القدرة على التعديل أو التكيف المبتكر وتطوير الاستراتيجيات والأدوات والأغراض.
4- تحليل الجودة: أي القدرة على تحليل عملية تطوير الجودة في ضوء الخبرات ويتلاءم مع البيئة والموقف الحالي للتقييم وذلك لمساعدة متخذي القرار على تقييم الأهداف المختلفة والموقف الحالي للتقييم.

رابعاً: معايير ضمان الجودة:

فيما يلي عرض لمعاير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية الاثني عشر التي تم اعتمادها من قبل مجلس هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي (هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي، 2009، 29-70):

المعيار الأول: رؤية المؤسسة ورسالتها وأهدافها والتخطيط.
المعيار الثاني: البرامج التربوية وفاعليتها.
المعيار الثالث: الطلبة والخدمات الطلابية.
المعيار الرابع: أعضاء هيئة التدريس.
المعيار الخامس: الإيفاد والبحث العلمي والإبداعات.
المعيار السادس: المكتبة ومصادر المعلومات.
المعيار السابع: الحاكمية والإدارة.
المعيار الثامن: المصادر المالية.
المعيار التاسع: المصادر المادية.
المعيار العاشر: النزاهة المؤسسية.
المعيار الحادي عشر: التفاعل مع المجتمع.
المعيار الثاني عشر: إدارة ضمان الجودة.

الدراسات السابقة

تعتبر الدراسات السابقة رصيداً معرفياً يفيد منها الباحث في التعرف على كيفية تقييم الدراسات واختيار المواضيع التي تم بحثها من الباحثين ضمن متغيرات الدراسة، والتعرف على نتائجها والتوصيات التي قدمتها. وقد قسمت الدراسات السابقة إلى عربية وأجنبية، كما يلي:

الدراسات العربية:

هدفت دراسة سليحات والمحاميد (2013) إلى قياس أثر ممارسة عمليات إدارة المعرفة في استخدام بطاقة الأداء المتوازنة في الشركات الصناعية متوسطة وصغيرة الحجم في مدينة عمّان، حيث

بلغ عدد الشركات المشمولة بالدراسة (649) شركة وطبقت على عينة مكونة من (390) شركة باستخدام الاستبانة، حيث أظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية لممارسة عمليات إدارة المعرفة في استخدام مؤشرات بطاقة الأداء المتوازنة: (المؤشرات المالية، العمليات الداخلية، العملاء، النمو والتعلم، الموظفين والبيئة).

وركزت دراسة القهيوي (2011) على دور استراتيجية إدارة المعرفة في إنجاز الأهداف التنظيمية لشركات الخدمات في الأردن. واعتمدت الدراسة التوجه الاستراتيجي، حيث إن هذا التوجه حديث، وأتت أهميتها من الحاجة إلى التعرف على دور استراتيجية إدارة المعرفة وعناصرها وما لها من دور في إنجاز الأهداف التنظيمية. وتم تصميم أنموذج للدراسة لبيان دور استراتيجية إدارة المعرفة، بعناصرها (استراتيجية اكتساب المعرفة، واستراتيجية تمثيل المعرفة، واستراتيجية المشاركة في المعرفة، واستراتيجية توظيف المعرفة) باعتبارها المتغير المستقل، في المتغير التابع المتمثل في إنجاز الأهداف التنظيمية بعناصرها المتمثلة بالأهداف على مستوى المنظمة والأهداف على مستوى الأفراد. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، منها وجود أثر ذي دلالة إحصائية لعناصر استراتيجية إدارة المعرفة على إنجاز الأهداف التنظيمية بعناصرها الأهداف على مستوى المنظمة والأهداف على مستوى الأفراد في شركات الاتصالات.

وهدفت دراسة المطاعني (2008) إلى فحص واقع إدارة المعرفة بمؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان ومن ثم بناء أنموذج لهذه المؤسسات في كيفية إدارة المعرفة فيها، وسعت الدراسة للإجابة عن تساؤل عن درجة تطبيق إدارة المعرفة في هذه المؤسسات، وهل توجد فروق معنوية في درجة تطبيقها تعزى لصفة ونوع المؤسسة، حيث استخدمت الدراسة المنهج المسحي التطوري للتعرف على واقع إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان. وتكوّن مجتمع الدراسة من الأكاديميين العاملين في المؤسسات المبحوثة للعام الجامعي 2007/2006، والبالغ عددهم (2170) فردا، حيث تم اختيار عينة عشوائية طبقية وزعت عليها استبانة الدراسة، وأظهرت النتائج أن درجة تطبيق إدارة المعرفة بمؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان متوسطة في جميع عمليات إدارة المعرفة التي شملتها مجالات الدراسة.

أما دراسة أبو جزر (2005) فكان هدفها بناء مشروع مقترح لإدارة المعرفة في الجامعات الرسمية الأردنية، بناء على تعرف واقع إدارة المعرفة فيها. وتم جمع المعلومات من عينة الدراسة من 240 فردا من عمداء الجامعات الرسمية ونوابهم ومساعدي العمداء ورؤساء الأقسام. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن النسب المئوية جاءت منخفضة في مجال تحديد المعرفة. وبالنسبة لمصادر المعرفة بينت النتائج اعتماد الجامعة بصورة كبيرة على الخبراء والكتب والوثائق. أشارت النتائج إلى إن هناك ممارسة للعناصر التي تتضمن نوعي المعرفة (الظاهرة والضمنية) من قبل الإداريين وبنسب متفاوتة ولكن لا تتوافر القدرة على التمييز بين مفهومي نوعي المعرفة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق مهمة بين الجامعات في هذا الواقع ممثلا بأبعاده إلا في حالات قليلة.

الدراسات الأجنبية:

جاءت دراسة (Watcharadmron, 2012) بهدف وصف عمليات إدارة المعرفة في كليات ومدارس الصيدلة بالولايات المتحدة، واستكشاف علاقة عمليات إدارة المعرفة بالهياكل التنظيمية والموارد، واختبار أثر عمليات إدارة المعرفة على الأداء التنظيمي. وقد طبقت الدراسة بجمع البيانات عبر الإنترنت من (121) كلية ومدرسة استجابت منها (92) كلية ومدرسة بنسبة (76%). وبينت نتائج الدراسة أن عمليات إدارة المعرفة تمارس بشكل مشجع وتوجد بينها علاقات طردية قوية، وهذه العمليات هي: اكتساب المعرفة، وتكامل المعرفة، وإضفاء الطابع المؤسسي، كما أظهرت النتائج وجود علاقة بين موارد تكنولوجيا المعلومات وعمليات المعرفة، ووجود علاقة بين الهيكل التنظيمي وعمليات إدارة المعرفة لكنها أقل من قوة العلاقة مع تكنولوجيا المعلومات. وأخيرا وجود تأثير لعمليات إدارة المعرفة في أداء الجامعات.

كما هدفت دراسة (Munir & Rohindi, 2012) إلى تطوير نموذج أولي لتوثيق المعرفة في جامعة إندونيسا للتربية والتعليم بحيث يتم تجميع الوثائق الرقمية وتخزينها ونشرها استناداً إلى العدد الكلي, والموضوعات والكتاب والمحاضرين. تم استخدام منهج دراسة الحالة، من خلال تحليل الملفات ذات الأهمية والتي يكثر الرجوع إليها والتعامل معها، وقامت في البداية بتطوير معمارية نظام إدارة المعرفة وانسيابية المعلومات واستطاعت من خلال تلك المعمارية تسهيل تصنيف المعرفة والرجوع إليها لـ (80760) ملفاً. وتوصلت الدراسة إلى أن تطوير نموذج نظام إدارة المعرفة يساهم مساهمة كبيرة في تحسين أداء الجامعة لأنه يحقق العديد من الميزات منها: تطوير نظام متكامل على شبكة الإنترنت تستخدمه الفئات المستفيدة، ومساعدة المستخدم في الوصول إلى المعرفة وفقاً لحاجته، ومساعدة الجامعة في المحافظة على جميع وثائقها وسرعة الاستجابة لأي حالة أو ظرف أو قرار، ومساندة الباحثين وتسهيل الوصول إلى المعرفة المطلوبة، وتحديث وتطوير نظام إدارة التعلم بالربط مع الشبكة العالمية وتحقيق التواصل مع الاختصاصات المتشابهة.

أما دراسة (Salleh & Huang, 2011) فهدفت التعرف إلى تأثير أبعاد المنظمة المتعلمة على عمليات إدارة المعرفة والأداء في

إحدى الجامعات الحكومية الماليزية. حيث سعت الدراسة لتطوير نموذج بحثي لاختبار العلاقة والأثر بين المنظمة المتعلمة وعمليات إدارة المعرفة الضمنية. شمل مجتمع الدراسة (26) كلية تضم ثلاثة اختصاصات أساسية هي: (كليات العلوم والتكنولوجيا) و(كليات الإدارة والأعمال) و(كليات العلوم الاجتماعية والإنسانية)، وبلغت عينة الدراسة (99) أكاديمياً جمعت منهم المعلومات الأولية عن طريق الاستبانة. وكانت أهم النتائج وجود علاقة قوية بين أبعاد المنظمة المتعلمة وعمليات إدارة المعرفة، وأن هناك تأثير إيجابي لعلاقة أبعاد المنظمة المتعلمة وعمليات إدارة المعرفة على الأداء الجامعي، وأن بعدي القيادة والتعلم الجماعي كانا الأكثر أهمية وتأثيراً من بين الأبعاد السبعة للتعلم المنظمي على الأداء التنظيمي.

واستهدفت دراسة(Tataru, Constantin & Doval, 2009) التعرف إلى أثر تطوير وتحسين عمليات إدارة المعرفة على أداء الجامعات. وطبقت في الجامعات الرومانية على عينة مكونة من (400) مدرس وطالب وموظف يعملون في جامعة برا سوف الرومانية، وجمعت المعلومات منهم باستخدام الاستبانة. وخرجت الدراسة بنتيجة هي أن تطوير وتحسين عمليات إدارة المعرفة له تأثير كبير على أداء الجامعات لأنه سيساهم في تنظيم وخزن واسترجاع المعرفة والتشارك بها، وجميعها عوامل تعزز الأداء الجامعي لأنها تزيد من تقاسم المعارف وتبادلها بين المدرسين أنفسهم وبين المدرسين والطلبة، وبين الطلبة أنفسهم وتشجيعهم على اكتساب المعارف الجديدة.

أما دراسة (McCarthy, 2006) فهدفت التعرف إلى مدى ملاءمة وانطباق عمليات واستراتيجيات إدارة المعرفة المستخدمة في قطاع الأعمال والصناعة على التعليم العالي، من خلال الإجابة على عدد من الأسئلة هي: هل الأساس المنطقي لتنفيذ المبادرات القائمة على المعرفة تزيد الموارد الأكاديمية والفكرية في بنية التعليم العالي، وما نهج المعرفة الذي يساهم في زيادة أداء أعضاء هيئة التدريس والنشاط الطلابي، وهل نظم إدارة المعرفة التقنية تساعد أو تعوق إنشاء وتقاسم المعرفة في التعليم العالي. واستخدمت ثلاث وسائل هي: (الاستبانة، المقابلات، تحليل الوثائق) لجمع المعلومات من العينة المكونة من (40) مفردة بالإضافة إلى عينة السجلات. وكانت النتائج هي: أنه يمكن أن يعزز التدريس والتعليم باستخدام إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي، وأن تطوير إدارة المعرفة يشكّل عونا كبيرا في زيادة أداء هيئة التدريس وأنشطة الكلية، وأن إدارة المعرفة التقنية تساهم في إنشاء وتقاسم المعرفة.

ويلاحظ من استعراض الدراسات السابقة أن الدراسة الحالية تميزت بهدفها المتمثل بدراسة أثر عمليات إدارة المعرفة على معايير ضمان الجودة في الجامعات الخاصة في الأردن، وهي من الدراسات القلائل على حد علم الباحث التي تناولت هذه الموضوع، كما أن عمليات إدارة المعرفة في هذه الدراسة أكثر شمولاً من تلك التي في الدراسات السابقة، وجاء تطبيق الدراسة الحالية في البيئة العربة وتحديداً الجامعات الخاصة الأردنية التي تعد من التجارب الأولى في المنطقة العربية، وهذا يميزها عن الدراسات السابقة باعتبارها تسهم في سد فراغ في المكتبة العربية والأردنية لحاجتها إلى مثل هذه الدراسة.

منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي عبر استعراض الأدبيات الإدارية الخاصة بإدارة المعرفة وعملياتها ومعايير ضمان الجودة، كما استعرضت مجموعة من الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة. كذلك اعتمدت الدراسة على المنهج الميداني سعياً للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها للوصول إلى نتائج تقود لوضع توصيات بهدف تعزيز الجوانب المتعلقة بموضوع الدراسة. كما استخدمت الدراسة استراتيجية المسح/المعاينة، من خلال سحب عينة عشوائية طبقية متناسبة للاستفادة منها في جمع البيانات المطلوبة للدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

شكلت الجامعات الخاصة الأردنية مجتمع الدراسة، حيث بلغت خمس عشرة جامعة خاصة، استناداً إلى التقرير السنوي الصادر عن وزارة التعليم العالي الأردنية، وهي جامعة عمان العربية، جامعة الشرق الأوسط، جامعة جداراً، جامعة عمان الأهلية ، جامعة العلوم التطبيقية، جامعة فيلادلفيا، جامعة الإسراء، جامعة البتراء، جامعة الزيتونة، جامعة الزرقاء، جامعة إربد الأهلية، جامعة جرش، جامعة الأميرة سمية للتكنولوجيا، جامعة عجلون الوطنية، الجامعة الأمريكية في مادبا. وقد شملت وحدة التحليل عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام وأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الخاصة الأردنية. بلغ حجم عينة الدراسة (334) فرداً من أصل مجتمع الدراسة الذي بلغ (2567) حيث قسم إلى خمس عشرة طبقة بحسب أعداد الجامعات المعتمدة في الدراسة، وسحب منها عينة عشوائية طبقية متناسبة. ثم وزعت على العينة استبانات خاصة بالدراسة حيث بلغت الاستبانات المستردة (297) بنسبة (88.92%) من الموزعة، منها (290) صالحة للتحليل، بنسبة (86.83%) من الموزعة، و(97.64%) من المستردة. ويظهر الجدول رقم (1) خصائص عينة الدراسة.

الجدول رقم (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب المتغيرات الديموغرافية

المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة المئوية	المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	239	82.1	**الخبرة**	أقل من 5 سنوات	91	31.4
	أنثى	51	17.9		5 – أقل من 10	86	29.6
العمر	أقل من 30 سنة	17	5.9		10 – أقل من 15	37	12.8
	30 – أقل من 40	92	31.7		15 سنة فأكثر	76	26.2
	40 – أقل من 50	94	32.4	**المستوى الوظيفي**	عميد	27	9.3
	50 سنة فما فوق	78	30.0		نائب عميد	8	2.8
الرتبة العلمية	أستاذ دكتور	30	10.3		رئيس قسم	73	25.1
	أستاذ مشارك	72	24.8		عضو هيئة تدريس	182	62.8
	أستاذ مساعد	151	52.1	**المجموع**		**290**	**100**
	مدرس	37	12.8				
المجموع		**290**	**100**				

أداة الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الاستبانة أداة للدراسة، إذ جرى تطوير استبانة بالاستفادة من الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة وآراء ذوي الاختصاص والمعرفة بموضوع الدراسة. وبعد الاستئناس بالآراء المتعددة. تكونت الاستبانة من ثلاثة أجزاء:

الجزء الأول: تضمن المتغيرات الديموغرافية الخاصة بعينة الدراسة.

الجزء الثاني: خصص للمتغير المستقل (إدارة المعرفة) الذي قسم إلى ستة متغيرات فرعية هي: (اكتشاف المعرفة، واكتساب المعرفة، وتقييم المعرفة، وتطوير ونشر المعرفة، وتطبيق المعرفة، وتراكم المعرفة)، وقد تكون هذا الجزء من ست وثلاثين فقرة، موزعة على متغيرات إدارة المعرفة بواقع ست فقرات لكل متغير.

الجزء الثالث: وخصص للمتغير التابع (معايير ضمان الجودة) وتكون من أربع وعشرين فقرة لقياس مستوى تطبيق معايير ضمان الجودة.

استخدم في الاستبانة مقياس ليكرت الخماسي بحيث أعطيت بدائل الإجابة على فقراتها أوزان من (5-1) وزعت كما يلي: (موافق بشدة: 5 درجات)، (موافق: 4 درجات)، (محايد: 3 درجات)، (غير موافق: درجتان)، (غير موافق بشدة: درجة)، وبحسب تدرج المقياس فقد وزعت المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة إلى ثلاثة مستويات متساوية: (1-2.33) منخفض، (2.34-3.66) متوسط، (3.67-5) مرتفع.

صدق أداة الدراسة

قام الباحث بتحكيم الاستبانة؛ للتحقق من صدقها وقدرتها على قياس ما صممت لقياسه، وسلامة لغتها، حيث عرضت على عدد من أساتذة الجامعات الأردنية من أصحاب الاختصاص في موضوع الدراسة، بلغ عددهم (21) أستاذاً جامعياً، وقد خضعت جميع الملاحظات الواردة من المحكين للنقاش، حيث تم الأخذ بالعديد من الملاحظات المهمة، وتمت إعادة صياغة عدد من فقراتها.

ثبات أداة الدراسة:

جرى احتساب معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)؛ للتحقق من ثبات أداة الدراسة، والتي تشير إلى درجة اتفاق المستجوبين على فقرات الاستبانة (أداة الدراسة)، حيث تم احتساب قيمة معامل ألفا لمتغيري الدراسة والأبعاد الفرعية للمتغير المستقل ويتبين من النتائج أن القيم للأبعاد الفرعية للمتغير المستقل تراوحت بين (0.875-0.913)، في حين بلغت قيمة ألفا للمتغير المستقل ككل (0.972) وللمتغير التابع (معايير ضمان الجودة) (0.963) وجميع القيم السابقة تعد مرتفعة، وعليه فإنها جيدة ومقبولة وتشير إلى الاتساق بين فقرات أداة الدراسة، وموثوقيتها وإمكانية الاعتماد عليها لإجراء التحليل الإحصائي. والجدول رقم (2) يبين قيم معاملات الثبات.

جدول رقم (2)

قيم معامل الاتساق الداخلي للمتغير المستقل وأبعاده وللمتغير التابع

المتغير	الفقرات	قيمة ألفا كرونباخ
اكتشاف المعرفة	6-1	0.875
اكتساب المعرفة	12-7	0.879
تقديم المعرفة	18-13	0.893
تطوير ونشر المعرفة	24-19	0.877
تطبيق المعرفة	30-25	0.913
تراكم المعرفة	36-31	0.913
عمليات إدارة المعرفة	**36-1**	**0.972**
معايير ضمان الجودة	**60-37**	**0.963**

المعالجة الإحصائية

سعياً للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها تم اللجوء إلى برمجية الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) بحيث تم اللجوء أولاً إلى استخراج التكرارات والنسب المئوية من أجل التعرف على خصائص عينة الدراسة، وثانياً تم استخدام

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة على أسئلة وتساؤلات الدراسة، وأخيرا تم اللجوء إلى اختبار الانحدار المتعدد لاختبار فرضيات الدراسة. وعليه فقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية استناداً إلى مخرجات التحليل الإحصائي:

الإجابة على أسئلة الدراسة

أولاً: الإجابة على السؤال الأول والذي نص على: "ما هو مستوى عمليات إدارة المعرفة في الجامعات الأردنية الخاصة؟" وللإجابة على هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أبعاد إدارة المعرفة في الجامعات الأردنية الخاصة، وتظهر النتائج في الجدول رقم (3) تالياً:

الجدول رقم (3)

المتوسطات الحسابية، والرتبة، والمستوى لكل بعد من أبعاد إدارة المعرفة

الرقم	البعد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
.1	اكتشاف المعرفة	3.41	0.778	3	متوسط
.2	اكتساب المعرفة	3.61	0.767	1	متوسط
.3	تقييم المعرفة	3.40	0.779	4	متوسط
.4	تطوير ونشر المعرفة	3.43	0.803	2	متوسط
.5	تطبيق المعرفة	3.34	0.848	5	متوسط
.6	تراكم المعرفة	3.16	0.849	6	متوسط
	إدارة المعرفة	**3.39**	**0.706**		**متوسط**

تشير نتائج الجدول رقم (3) أن مستوى إدارة المعرفة متوسط، إذ بلغ الوسط الحسابي (3.39) بانحراف معياري (706)، ويظهر من تحليل أبعاد إدارة المعرفة أن بعد (اكتساب المعرفة)، جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.61)، وبمستوى متوسط، تبعه بُعد (تطوير ونشر المعرفة) بمتوسط حسابي (3.43) وبمستوى متوسط، بينما جاء بُعد (تراكم المعرفة) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.17)، وبمستوى متوسط. وقد جاء تحليل فقرات كل بُعد من أبعاد إدارة المعرفة كما يلي:

الجدول رقم (4)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى لفقرات كل بعد من أبعاد إدارة المعرفة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
.1	تهتم الجامعة بفهم أسباب نتائج أدائها كمؤشر للتعلم	3.84	0.86	1	مرتفع
.2	تؤكد الجامعة على فحص خرائطها الإدراكية باستمرار لتجاوز ما تجاوزته عملية التطور	3.42	0.88	3	متوسط
.3	تستوعب الجامعة التطور النوعي في تكنولوجيا المعلومات كونه عاملاً محفزاً على تطوير التعلّم	3.74	0.93	2	مرتفع
.4	يوجد لدى الجامعة هيكل رسمي متخصص في اختيار الأفكار الإبداعية.	3.09	1.09	6	متوسط
.5	توفر الجامعة بيئة حافزة لإنتاج الإبداع.	3.17	1.07	4	متوسط
.6	تكافئ الجامعة فرق العمل على إنجازاتها.	3.16	1.09	5	متوسط
اكتشاف المعرفة: المقياس العام		**3.41**			**متوسط**
.7	تهتم الجامعة بالحصول على المعرفة بالطرق المختلفة.	3.77	0.88	1	مرتفع
.8	تستعين الجامعة بخبرات من الخارج لتوطين المعرفة.	3.40	1.08	6	متوسط
.9	تدرك الجامعة أن التحالفات الإستراتيجية مع الآخرين تقودها إلى كسب معارف جديدة متميزة.	3.60	0.98	4	متوسط
.10	تقدّر الجامعة أن التحالفات الإستراتيجية تعزز من موقعها التنافسي.	3.65	0.92	3	متوسط
.11	تقيم الجامعة الحلقات النقاشية المختلفة بين الحين والأخر.	3.50	0.96	5	متوسط
.12	تشجع الجامعة على المشاركة في المؤتمرات العلمية في الجامعات الأخرى.	3.76	0.97	2	مرتفع
اكتساب المعرفة: المقياس العام		**3.61**			**متوسط**
.13	تتبنى الجامعة رؤية موحدة عبر المستويات التنظيمية كمنظور عملي لاستثمار المعرفة.	3.56	0.86	2	متوسط
.14	تربط الجامعة رسالتها الأساسية بالمعرفة وإدارة المعرفة كمنظور مستقبلي.	3.61	0.91	1	متوسط
.15	تقوم الجامعة بصياغة إستراتيجية إدارة المعرفة على أساس الإستراتيجية العامة.	3.49	0.95	3	متوسط
.16	تحرص الجامعة على إنتاج براءات الاختراع.	3.05	1.16	6	متوسط
.17	تعتمد الجامعة على ذاكرتها التنظيمية في بناء الحلول للمشكلات التي تواجهها.	3.43	0.94	4	متوسط
.18	تحدد الجامعة فجوة المعرفة عبر تحديد المعرفة الحالية والمطلوبة كمدخل للتحليل البيئي.	3.29	0.94	5	متوسط
تقييم المعرفة: المقياس العام		**3.40**			**متوسط**
.19	تطبق الجامعة إجراءات الحاكمية الجامعية كمصدر أساسي لإدارة المعرفة.	3.53	0.93	2	متوسط
.20	تهتم الجامعة بمقترحات المجتمع المحلي لزيادة رصيدها من المعرفة.	3.36	0.98	4	متوسط
.21	تستمع الجامعة إلى مشكلات الطلبة كمصدر تحسين وتطوير المعرفة.	3.71	1.03	1	مرتفع
.22	تشجع الجامعة الأنشطة غير الرسمية كوسيلة لتبادل المعرفة.	3.50	1.01	3	متوسط
.23	تنظم الجامعة حلقات العصف الفكري كوسيلة لتبادل المعرفة.	3.16	1.05	6	متوسط
.24	تبتعد الجامعة عن الأفكار القديمة والتقليدية.	3.31	1.09	5	متوسط
تطوير ونشر المعرفة: المقياس العام		**3.43**			**متوسط**
.25	تعمل الجامعة على تطوير العاملين ليكونوا قادرين على إنجاز المهام.	3.51	0.99	2	متوسط
.26	تشجع الجامعة اللامركزية عبر توسيع قاعدة تفويض الصلاحيات.	3.23	1.12	6	متوسط
.27	تؤكد الجامعة على إعادة تصميم الوظائف بشكل يجعلها أكثر تحدياً.	3.26	1.02	5	متوسط
.28	تشجع الجامعة على اتخاذ القرارات عبر التنسيق بين المستويات الإدارية.	3.37	0.98	3	متوسط
.29	تتبنى الجامعة سياسة فعالة لالتماس المعرفة الجيدة الموجودة خارجها.	3.62	0.96	1	متوسط
.30	تسهل الجامعة استثمار نظام إدارة المعرفة عبر إجراءات تنظيمية واضحة.	3.33	1.02	4	متوسط
تطبيق المعرفة: المقياس العام		**3.34**			**متوسط**
.31	يوجد في الجامعة كشف كامل عن واقع الخزين المعرفي لها من الخبرات والمهارات.	3.28	1.03	1	متوسط
.32	تحدد الجامعة مصادر الحصول على موارد إثراء خزينها المعرفي بدقة.	3.25	0.99	3	متوسط
.33	تمتلك الجامعة خرائط تحدد تواجد المعرفة في هيكلها التنظيمي.	3.22	1.02	4	متوسط
.34	توجد في الجامعة خرائط تفكيرية تحدد توزيع الخبرات والمهارات.	3.04	1.01	5	متوسط
.35	لدى الجامعة خرائط معرفية عن قصص النجاح والفشل في الجامعات الأخرى.	2.93	0.99	6	متوسط
.36	تمتلك الجامعة القدرة على تطوير خدماتها التعليمية أسرع من منافسيها.	3.27	1.05	2	متوسط
تراكم المعرفة: المقياس العام		**3.16**			**متوسط**

يُلاحظ من الجدول رقم (4) أن مستوى المتوسط العام لفقرات (اكتشاف المعرفة) متوسطة، حيث بلغ المتوسط العام (3.41). وقد جاءت الفقرة "تهتم الجامعة بفهم أسباب نتائج أدائها كمؤشر للتعلم" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.84) وبمستوى مرتفع، في حين حلت الفقرة "يوجد لدى الجامعة هيكل رسمي متخصص في اختيار الأفكار الإبداعية" بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي (3.09)، وبمستوى متوسط. كما يُلاحظ من الجدول أن مستوى المتوسط العام لفقرات (اكتساب المعرفة) متوسط، حيث بلغ المتوسط العام (3.61). وقد جاءت الفقرة "تهتم الجامعة بالحصول على المعرفة بالطرق المختلفة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.77) وبمستوى مرتفع، في حين حلت الفقرة "تستعين الجامعة بخبرات من الخارج لتوطين المعرفة" بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي (3.40)، وبمستوى متوسط. كذلك يُلاحظ من أن مستوى المتوسط العام لفقرات (تقييم المعرفة) متوسط، حيث بلغ المتوسط العام (3.40). وقد جاءت الفقرة "تربط الجامعة رسالتها الأساسية بالمعرفة وإدارة المعرفة كمنظور مستقبلي" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.61) وبمستوى متوسط، في حين حلت الفقرة "تحرص الجامعة على إنتاج براءات الاختراع" بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي (3.05)، وبمستوى متوسط. ويُلاحظ أيضاً من الجدول أن مستوى المتوسط العام لفقرات (تطوير ونشر المعرفة) متوسط، حيث بلغ المتوسط العام (3.43). وقد جاءت الفقرة "تستمع الجامعة إلى مشكلات الطلبة كمصدر تحسين وتطوير المعرفة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.71) وبمستوى مرتفع، في حين حلت الفقرة "تنظم الجامعة حلقات العصف الفكري كوسيلة لتبادل المعرفة" بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي (3.16)، وبمستوى متوسط. أما مستوى المتوسط العام لفقرات (تطبيق المعرفة) فيلاحظ من الجدول أنه متوسط، حيث بلغ المتوسط العام (3.34). وقد جاءت الفقرة "تتبنى الجامعة سياسة فعالة لالتماس المعرفة الجيدة الموجودة خارجها" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.62) وبمستوى متوسط، في حين حلت الفقرة "تشجع الجامعة اللامركزية عبر توسيع قاعدة تفويض الصلاحيات" بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي (3.23)، وبمستوى متوسط. ويُلاحظ أخيراً من الجدول (4) أن مستوى المتوسط العام لفقرات (تراكم المعرفة) متوسط، حيث بلغ المتوسط العام (3.16). وقد جاءت الفقرة "يوجد في الجامعة كشف كامل عن واقع الخزين المعرفي لها من الخبرات والمهارات" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.28) وبمستوى متوسط، في حين حلت الفقرة "لدى الجامعة خرائط معرفية عن قصص النجاح والفشل في الجامعات الأخرى" بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي (2.93)، وبمستوى متوسط.

ثانياً: الإجابة على السؤال الثاني والذي نص على: "ما مستوى تطبيق معايير ضمان الجودة في الجامعات الأردنية الخاصة؟"

وللإجابة على هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى معايير ضمان الجودة في الجامعات الأردنية الخاصة، وتظهر النتائج في **الجدول رقم (5) تاليا**:

الجدول رقم (5)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى لفقرات معايير ضمان الجودة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
.37	تملك الجامعة رؤية واضحة ينبع منها رسالة وأهدافاً واضحة للجميع.	4.07	0.86	2	مرتفع
.38	تشرك الجامعة أعضاء هيئة التدريس في عملية التخطيط.	3.49	1.08	21	متوسط
.39	تلتزم الجامعة بالمعايير العالمية الخاصة بالتدريس والتعليم.	3.68	0.93	14	مرتفع
.40	تلتزم الجامعة بإعداد خطط البرامج التربوية بشكل واضح بالارتكاز على أهدافها والسياسات التدريسية فيها.	3.75	0.91	11	مرتفع
.41	تُقدّم الجامعة البرامج والخدمات الطلابية عن طريق كادر مؤهل يتلاءم مع مستوى الأدوار المهنية والخدماتية المنوطة به.	3.80	0.96	9	مرتفع
.42	توجد لدى الجامعة سياسات وإجراءات مستقرة وواضحة لبرامج تطوير الطلبة والخدمات الطلابية.	3.63	0.99	16	متوسط
.43	يوجد لدى الجامعة مكتب (أو قسم) للجودة، لضمان أن ممارسات الجامعة وبرامجها مطابقة للمعايير المطلوبة.	4.20	0.96	1	مرتفع
.44	تجري الجامعة تقييماً رسمياً ومنتظماً لأداء أعضاء هيئتها التدريسية.	4.04	0.95	3	مرتفع
.45	تدعم الجامعة أعضاء هيئة التدريس في البعثات والأبحاث والإبداعات.	3.77	1.03	10	مرتفع
.46	تُوفر الجامعة الدعم الملائم بأشكاله(المالي, والمادي, والإداري) لأعضاء الهيئة التدريسية.	3.54	1.12	20	متوسط
.47	توفر الجامعة ما يلزم من مكتبة ملائمة, ومصادر تعلُم كافية, وخدمات جيدة, بشكل ينسجم مع مستوى البرامج المقدمة في الجامعة.	3.91	0.99	4	مرتفع
.48	توفر الجامعة مصادر المعلومات بحيث تدعم وظائف التدريس والتعليم, وتُسهّل إجراء البحوث من قبل الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.	3.88	0.97	6	مرتفع
.49	تأخذ الجامعة نظام الحاكمية الاحتياطات اللازمة لمواجهة الاعتبارات الخاصة بوجهات نظر أعضاء هيئة التدريس	3.54	0.95	19	متوسط
.50	تضع الجامعة سياسات وإجراءات واضحة ومحددة لاختيار أعضاء الهيئة التدريسية.	3.60	1.04	17	متوسط
.51	تُبيّن الجامعة عملية التخطيط المالي المستقبلي لها.	3.57	1.07	18	متوسط
.52	توفر الجامعة المصادر المالية الكافية للإيفاء بالمتطلبات المالية المترتبة عليها.	3.82	0.94	8	مرتفع
.53	توفر الجامعة التسهيلات اللازمة (التدريسية أو التعليمية) لتحقيق رسالتها وأهدافها.	3.74	0.94	13	مرتفع
.54	تلتزم الجامعة بأن تكون التسهيلات التدريسية مجهزة بشكل يُناسب متطلبات الدراسة والبحث.	3.66	0.95	15	متوسط
.55	تبدي الجامعة بمجالسها كافة, وأعضاء هيئة التدريس فيها، الالتزام بدرجة عالية بالمعايير المهنية والأخلاقية في إدارتها, وإجراءاتها, وعملياتها.	3.88	0.93	5	مرتفع
.56	تُظهر الجامعة، من خلال سياساتها وممارساتها، التزامها بحرية السعي واكتساب المعرفة, بما يتسق مع رسالة المؤسسة وأهدافها.	3.72	0.95	14	مرتفع
.57	تخصص الجامعة برامج وخدمات،لإجراء دراسات وبحوث ومشاريع، يتم تحديثها بناءً على أولويات محددة حسب الحاجات في المجتمع المحلي.	3.46	1.01	22	متوسط
.58	تهيئ الجامعة مسوحات خاصة للمجتمع المحلي للوقوف على ما يواجهونه من مشكلات للعمل على إيجاد الحلول الملائمة بها.	3.22	1.01	23	متوسط
.59	تؤكد الجامعة على العاملين فيها بان يعلموا ضمن رؤية الجامعة ورسالتها وأهدافها.	3.75	1.00	12	مرتفع
.60	تحرص الجامعة على أن تكون مشاركة أعضاء هيئة التدريس مشاركةً فعلية في نشاطاتها الأكاديمية المختلفة.	3.83	0.96	7	مرتفع
معايير ضمان الجودة: المقياس العام		**3.73**			**مرتفع**

نلاحظ من الجدول رقم (5) أن مستوى المتوسط العام لفقرات (معايير ضمان الجودة) مرتفع، حيث بلغ (3.73). وقد جاءت الفقرة "يوجد لدى الجامعة مكتب (أو قسم) للجودة، لضمان أن ممارسات الجامعة وبرامجها مطابقة للمعايير المطلوبة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.20) وبمستوى مرتفع، وتلاها بعد ذلك فقرة "تملك الجامعة رؤية واضحة ينبع منها رسالة وأهدافاً واضحة للجميع" بمتوسط حسابي (4.07) وبمستوى مرتفعة. في حين حلت الفقرة "تهيئ الجامعة مسوحات خاصة للمجتمع المحلي للوقوف على ما يواجهونه من مشكلات للعمل على إيجاد الحلول الملائمة بها" بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي (3.22)، وبمستوى متوسط.

تحليل فرضيات الدراسة

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية وذلك استناداً إلى نتائج التحليل الإحصائي واختبار الفرضيات:

الفرضية الرئيسية الأولى:

H_0 1: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($P \leq 0.05$) لإدارة المعرفة بأبعادها على معايير ضمان الجودة للجامعات الأردنية الخاصة.

لاختبار هذه الفرضية وتحديد أي من أبعاد إدارة المعرفة كان له الأثر الأبرز في تعزيز معايير ضمان الجودة تم اخضاعها لتحليل الانحدار المتعدد المتدرج Stepwise multiple regression؛ وقد كانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (6)

ملخص النموذج وتحليل التباين لاختبار الفرضية الرئيسة الأولى

النموذج	ملخص النموذج			تحليل التباين ANOVA		
	R معامل الارتباط	R^2 معامل التحديد	الخطأ المعياري	درجة الحرية df	F المحسوبة	Sig* مستوى الدلالة
1	0.745	0.555	0.481	1	359.529	0.000
2	0.782	0.612	0.450	2	226.463	0.000
3	0.796	0.634	0.438	3	164.957	0.000
4	0.804	0.642	0.430	4	130.655	0.000
5	0.809	0.649	0.426	5	107.855	0.000

عند استعراض الجدول رقم (6) نجد أن النموذج الأول الناتج عن تحليل الانحدار المتدرج يشير إلى أن متغير (تطبيق المعرفة) قد فسر ما نسبته (55.5%) من التباين الكلي الحاصل في (معايير ضمان الجودة)، وقد وصلت نسبة تفسير التباين الكلي الحاصل في (معايير ضمان الجودة) إلى (61.2%)، وذلك عند إضافة (اكتساب المعرفة) إلى (تطبيق المعرفة)، في حين وصلت نسبة تفسير التباين الكلي الحاصل في (معايير ضمان الجودة) إلى ما نسبته (63.4%)، وذلك عند إضافة (تراكم المعرفة) إلى (تطبيق المعرفة واكتساب المعرفة). وقد بلغت نسبة تفسير التباين الكلي الحاصل في (معايير ضمان الجودة) عند إضافة (تطوير ونشر المعرفة) ما قيمته (64.2%)، إلى (تطبيق المعرفة واكتساب المعرفة وتراكم المعرفة). وأخيراً وصلت نسبة تفسير التباين الكلي في (معايير ضمان الجودة) عند إضافة (اكتشاف المعرفة) إلى (تطبيق المعرفة واكتساب المعرفة وتراكم المعرفة وتطوير ونشر المعرفة) علماً أن مستويات F المختلفة في النماذج الأربعة تقع ضمن مستوى معنوية(Sig = 0.000) وهذه تؤكد معنوية الانحدار.

جدول رقم (7)

نتائج تحليل الانحدار المتدرج لبيان أثر عمليات إدارة المعرفة على معايير ضمان الجودة

النموذج	معايير ضمان الجودة	β	قيمة t المحسوبة	Sig* مستوى الدلالة
الأول	تطبيق المعرفة	0.745	18.961	0.000
الثاني	تطبيق المعرفة	0.505	9.669	0.000
	اكتساب المعرفة	0.339	6.488	0.000
الثالث	تطبيق المعرفة	0.335	5.123	0.000
	اكتساب المعرفة	0.306	5.944	0.000
	تراكم المعرفة	0.244	4.109	0.000
الرابع	تطبيق المعرفة	0.250	3.596	0.000
	اكتساب المعرفة	0.239	4.394	0.000
	تراكم المعرفة	0.218	3.712	0.000
	تطوير ونشر المعرفة	0.198	2. 286	0.001
الخامس	تطبيق المعرفة	0.214	3.052	0.002
	اكتساب المعرفة	0.191	3.339	0.001
	تراكم المعرفة	0.196	3.323	0.001
	تطوير ونشر المعرفة	0.175	2.882	0.004
	اكتشاف المعرفة	0.146	2.554	0.011

وباستعراض نتائج الجدول رقم (7) نجد أن قيم β في النماذج الخمسة عند مستويات t المختلفة تقع عند مستوى الدلالة (Sig = 0.00) لجميع المتغيرات ضمن نماذج الانحدار المتدرج الخمسة والتي جاءت أقل من (0.05)، وهذا يؤكد معنوية معاملات الانحدار؛ مما يشير أن أثر المتغيرات في تلك النماذج هو ذو دلالة إحصائية.

وبناء على ما سبق نستطيع التأكيد على عدم قبول الفرضية العدمية الرئيسة الأولى وقبول الفرضية البديلة القائلة:

يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($P \leq 0.05$) لإدارة المعرفة على معايير ضمان الجودة للجامعات الأردنية الخاصة.

مناقشة النتائج والتوصيات

النتائج:

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية وذلك استناداً إلى نتائج التحليل الإحصائي واختبار الفرضيات:

1. أظهرت نتائج إجابات أفراد العينة أن مستوى عمليات إدارة المعرفة في الجامعات الخاصة الأردنية متوسط، وبمتوسط حسابي (3.39). وقد احتلت عملية اكتساب المعرفة المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.61) وبمستوى متوسط؛ في حين جاءت عملية تراكم المعرفة في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.17) وبمستوى متوسط. إن هذه النتائج توضح أن الجامعات الخاصة الأردنية ليست مستفيدة بشكل كامل من مزايا وإيجابيات إدارة المعرفة، وهناك فرصة لزيادة فاعلية الاستفادة من خلال تنشيط بعض الحلقات في أبعاد إدارة المعرفة. وهذا يتوافق مع مع دراسة (العرابي، 2012) من حيث التوافق على وجود فجوة معرفية على مستوى المعارف الجوهرية التي تدركها الإدارة العليا وما يدركه باقي الموظفين من معارف، ومع دراسة (المطاعني، 2008) من حيث اتفاقها معها بأن درجة تطبيق إدارة المعرفة بمؤسسات التعليم العالي متوسطة في جميع عمليات إدارة المعرفة، واتفقت أيضا مع دراسة (Watcharadmron, 2012) من حيث التأكيد على

وجود أثر لعمليات إدارة المعرفة في أداء الجامعات. بينما اختلفت مع دراسة (أبوجزر، 2005) التي كان فيها الأثر منخفضا، إذ يرى الباحث أن سبب الاتفاق يعود إلى تشابه ظروف وبيئات التطبيق والتي كان أغلبها في مؤسسات تعليمية جامعية، بينما يعود الاختلاف إلى اختلاف بعض المؤشرات المستخدمة في إدارة المعرفة بالنسبة لدراسة (أبو جزر، 2005).

2. تبين من خلال الإحصاء الوصفي وجود تفاوت في المتوسطات الحسابية لعمليات إدارة المعرفة؛ إلا أنها كانت متشابهة في المستوى المتوسط. وقد كان ترتيب عمليات إدارة المعرفة في الجامعات الخاصة الأردنية على النحو التالي: جاءت عملية (اكتساب المعرفة) في المرتبة الأولى تلاها عملية (تطوير ونشر المعرفة) ثم عملية (اكتشاف المعرفة) وبعد ذلك عملية (تقييم المعرفة) تلاها (تطبيق المعرفة) وجاءت عملية (تراكم المعرفة) في المرتبة الأخيرة. وتشير هذه النتيجة إلى ضرورة الاهتمام بإدارة المعرفة وتعزيز مستوياتها من خلال التركيز على التحسين في الجوانب التي تم قياس مستوى أبعاد إدارة المعرفة بناء عليها.
3. بينت إجابات أفراد العينة أن مستوى تطبيق معايير ضمان الجودة جاءت بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي (3.73)، مما يعكس الأثر الإيجابي في أهمية تطبيق معايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي.
4. أظهرت نتائج اختبار الفرضيات وجود الأثر المعنوي لإدارة المعرفة على معايير ضمان الجودة، ولكن عند وقد كان لبُعد (تطبيق المعرفة) الأثر الأبرز حيث استطاعت تفسير 55.5%) من التباين الحاصل في معايير ضمان الجودة، وعند إضافة (اكتساب المعرفة) إلى (تطبيق المعرفة) وصلت نسبة تفسير التباين الكلي الحاصل في (معايير ضمان الجودة) إلى ما نسبته (61.2%)، في حين وصلت نسبة تفسير التباين الكلي إلى ما نسبته (63.4%)، وذلك عند إضافة (تراكم المعرفة) إلى (تطبيق المعرفة واكتساب المعرفة). كما بلغت نسبة تفسير التباين الكلي عند اضافة (تطوير المعرفة) ما قيمته (64.7%). وأخيراً بلغت نسبة تفسير التباين الكلي الحاصل في (معايير ضمان الجودة) إلى (65.5%) عند إضافة (اكتشاف المعرفة) إلى (تطبيق المعرفة، واكتساب المعرفة، وتراكم المعرفة، وتطوير المعرفة) لإدارة المعرفة ولم يظهر وجود الأثر المعنوي لبُعد (تقييم المعرفة) وهذه نتيجة منطقية لأن هذ البُعد مترتبط أساساً بإدارة المعرفة من داخلها وليس له امتداد للخارج، بينما بقية الأبعاد هي ذات امتداد خارجي فكان من الطبيعي أن تبقى في النموذج عند دراستها مجتمعة بتحليل الانحدار المتدرج ويخرج بُعد تقييم المعرفة من النموذج. إن هذه النتائج توضح أن استخدام أبعاد إدارة المعرفة إجمالاً سيساهم في تعزيز معايير ضمان الجودة في الجامعات؛ ولكن هناك تباين في الأثر لكل بعد من أبعاد إدارة المعرفة منفردةً. ويجدر الانتباه لهذه النتيجة وإعادة النظر في كيفية تنشيط الأثر، وربما من أحد جوانب ذلك رقع مستويات أبعاد إدارة المعرفة بشكل أكبر.

التوصيات:

وفقاً للنتائج التي تم الحصول عليها يتقدم الباحث بعدد من التوصيات على النحو التالي:

أولاً: التوصيات المتعلقة بعمليات إدارة المعرفة

1. السعي إلى وضع هيكل رسمي متخصص في الجامعات لاختبار الأفكار الإبداعية، وتشكيل فرق العمل، وتخصيص المكافآت المجزية عند القيام بالإنجازات الإبداعية، وذلك بهدف دعم عملية اكتشاف المعرفة. وتحويلا أكبر قدر من المعرفة الضمنية إلى معرفة صريحة. ويحتاج هذا الوضع إلى إقرار موازنة مالية لهذا الجانب، حيث ستسهل تنفيذ الإجراءات المطلوبة وبخاصة للبحث والتطوير.
2. ضرورة السعي لاكتساب المعرفة وتطويرها ونشرها؛ من خلال الاستعانة بخبرات من الخارج لتوطين المعرفة، وتشجيع النشاطات الأكاديمية التي تزيد من مستوى التشارك بالمعرفة، كعقد المؤتمرات، وإقامة حلقات العصف الفكري وحلقات النقاش المختلفة بين الحين والآخر. وكذلك إقامة الشراكات البحثية والتوأمة مع الجامعات العالمية، وزيادة عدد حالات التفرغ العلمي في الجامعات المرموقة، وإقامة المؤتمرات العلمية النوعية، والمشاركة في المؤتمرات العلمية النوعية أيضاً.
3. تبني الأسلوب الإداري الأمثل لتطبيق المعرفة، والذي يبتعد عن مركزية القرارات، ويمتاز بتحديد وتصميم الوظائف وجعلها أكثر تطورا، مع ضرورة العمل على توسيع قاعدة تفويض الصلاحيات وتمكين العاملين.
4. تشجيع سياسة إثراء العمل في الجامعات؛ من خلال زيادة مهام الوظائف، وتحويلها من وظائف تقليدية إلى وظائف تضيف قيمة ملموسة للأداء، ويحتاج هذا إلى عدالة تنظيمية واضحة وثقة تنظيمية.
5. القيام بعملية المقارنات المرجعية من قبل الجامعات، والتي من شأنها أن تحدد مستوى نجاحها في تطبيق عمليات إدارة المعرفة بالمقارنة بالجامعات الأخرى، وأن تمتلك الجامعة

خرائط معرفية عن قصص النجاح والفشل في الجامعات الأخرى، وأن تحدد مستوى الخبرات والمهارات التي تمتلكها وكيفية توزيعها في الجامعات الخاصة الأردنية.

ثانياً: التوصيات المتعلقة بمعايير ضمان الجودة

1. الالتزام العلمي والعملي من قبل الجامعات بمعايير ضمان الجودة؛ لأنها تمثل مؤشرات نجاح ومؤشرات قيادية نحو الأداء المنظمي المتميز. وهذا يتطلب التثقيف حول هذه المعايير ولجميع المستويات من أعضاء هيئة التدريس والموظفين والطلاب.
2. إعداد خطط وبرامج تربوية في الجامعات ترتكز على الأهداف والسياسات التدريسية فيها، ومشاركة أعضاء هيئة التدريس في عملية التخطيط، وتوفير الدعم الملائم بأشكاله لأعضاء الهيئة التدريسية.
3. توفير التسهيلات اللازمة (التدريسية والتعليمية) لتحقيق رسالتها وأهدافها؛ وذلك من خلال تخصيص البرامج وتوفير الخدمات اللازمة في العملية التدريسية، ولإجراء البحوث والدراسات والمشاريع التي يجب أن تتوافق مع حاجات المجتمع المحلي.

ثالثاً: توصيات عامة

1- ضرورة توفير المخصصات المالية اللازمة لدعم التحول نحو إدارة المعرفة، وتخصيص الجزء الأكبر منها لدعم عملية البحث والتطوير.
2- عقد الدورات التعريفية بإدارة المعرفة ونشر ثقافة التشارك بالمعرفة، على المستوى الفردي والجماعي، وعلى مستوى المنظمة.
3- التقييم الدوري لانعكاس التطور في عمليات إدارة المعرفة على الأداء المنظمي، والعمل على زيادة تطبيق معايير ضمان الجودة بهدف تعزيز هذا الدور.

المراجع:

أولا: المراجع العربية

1. الاسكوا (اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا)، (2004). ***منهجية إدارة المعرفة – مقارنة تجريبية في قطاعات مركزية في دول الاسكوا الأعضاء***. الأمم المتحدة، نيويورك.
2. جرادات، ناصر "محمد سعود"، المعاني، أحمد إسماعيل، والصالح، أسماء رشاد (2011). ***إدارة المعرفة***. الأردن، عمان: دار إثراء للنشر والتوزيع.
3. أبو جزر، أماني طلعت ابراهيم (2005). ***مشروع مقترح لإدارة المعرفة في الجامعات الرسمية الأردنية***. أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
4. حجازي، هيثم علي (2014). ***المنهجية المتكاملة لإدارة المعرفة في المنظمات: مدخل لتحقيق التميز التنظيمي في الألفية الثالثة***. الأردن، عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع.
5. ***دليل إجراءات ومعيير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي*** (2009). الأردن، عمان: هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي، مطبعة الجامعة الأردنية.
6. الدوري، زكريا، وصالح، أحمد علي (2009). ***الفكر الاستراتيجي وانعكاساته على نجاح منظمات الأعمال***. الأردن، عمان: دار اليازوري.
7. سليحات، ثمر، والمحاميد، اسعود (2013). أثر ممارسة إدارة المعرفة في استخدام بطاقة الأداء المتوازنة: دراسة ميدانية على الشركات الصناعية متوسطة وصغيرة الحجم. ***المجلة الأردنية في إدارة الإعمال***، 9(1).
8. العاني، خليل إبراهيم، القزاز، إسماعيل إبراهيم، وكوريل، عادل (2002). ***إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات الأيزو 9001 ISO***، العراق، بغدلد: مطبعة الأشقر.
9. عثمان، محمد يسري، وعثمان، محمد موسى (1997). ***متطلبات الجودة الشاملة لتطوير مناهج التعليم الفني التجاري في مصر***. مؤتمر إدارة الجودة الشاملة في تطوير التعليم الجامعي، جامعة الزقازيق، جمهورية مصر العربية.
10. العرابي، فراح (2012). ***دور إدارة المعرفة في تعزيز الأداء المنظمي***. رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.
11. العلي، عبد الستار، قنديلجي، عامر، والعمري، غسان (2012). ***المدخل إلى إدارة المعرفة***. الأردن، عمان: دار المسيرة.
12. فهمي، أمين فاروق (2007). ***المدخل المنظومي وإدارة الجودة الشاملة في منظومة الأداء الجامعي***. ندوة إدارة

الجودة الشاملة في منظومة الأداء الجامعي، جامعة المنيا، المنيا، جمهورية مصر العربية.

13. القهيوي، ليث عبد الله (2011). ***دور استراتيجية إدارة المعرفة في إنجاز الأهداف التنظيمية لشركات الخدمات.*** أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
14. المطاعني، علي بن حمد بن علي (2008). ***بناء أنموذج لإدارة المعرفة بمؤسسات التعليم العالي في سلطنة عمان.*** أطروحة دكتوراه، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
15. ياسين، سعد غالب (2000). المعلوماتية وإدارة المعرفة رؤية استراتيجية عربية. ***مجلة المستقبل العربي***، 260، بيروت، لبنان.

ثانياً: المراجع الأجنبية

1. Alhawari, E., Talet, A., & Al-Jarrah, M. (2011). Development of conceptual framework for knowledge management process. ***Journal Of Modern Accounting And Auditing***, 7(8), 864-877.
2. Amirkhani, A., Tajmirriahi, J., & Mohammad, M. (2012). Assessing the effectiveness of knowledge management in empowering and development of human resources: a case study on Ati Luleh Sepahan Company. ***Interdisciplinary Journal Of Contemporary Research In Business***, 3(12), 131-147.
3. Anninos, N. (2007). The archetype of excellence in universities and TQM. ***Journal Of Management History***, 13(4), 307-321.
4. Banister, A. (2002). *A question of quality: the malcolm baldrige criteria as applied to education*. ***Journal of Research for Educational Leaders (JREL)***, 1(2), 44-65.
5. Cheng, Eric C. K. (2012). Exploring A Personal Knowledge Management Model of Pre-Service Teachers For Effective Learning. ***The Asia-Pacific Education Researcher***, 21(2), 336-341.
6. Cho, T. (2011). ***Knowledge management capabilities and organizational performance: an investigation into the effect of knowledge infrastructure and processes or organizational performance***. PhD dissertation, University of Illinois.
7. Delen, D., Zaim, H., Kuzey, C., & Zaim, S. (2013). A comparative of machine learning system for measuring the impact of knowledge management practices. ***Decision Support Systems***, 54(2), 1150-1160.
8. Economist intelligence unit (2005). ***know – how managing knowledge for competitive advantage.*** The Economist, London, UK. Available at: www.eiu.com
9. Ehlers, Ulf Daniel (2009). Understanding quality culture. ***Quality Assurance In Education Journal***, 17(4), 343-363.
10. Emadzade, M., Mashayekhi, B., & Abdar, E. (2012). Knowledge management capabilities and organizational performance. ***International Journal Of Contemporary Research In Business***, 3(11), 781-790.
11. Gasik, S., Consulting, & Poland, W. (2011). A model of project knowledge management. ***Project Management Journal***, 42(3), 23-44.
12. Golden, C. (2009). ***Knowledge management and historically black colleges and universities***. Dessertation of Doctor of philosophy applied management science. Walden University.
13. Hang, A. (2013). Improving the design phase through interorganization product knowledge models. ***International Journal Of Production Research***, 51(2), 626-639.
14. Jashapara, A. (2011). ***Knowledge Management: An Integrated Approach***. New York, NY: Prentice Hall.
15. Kasper, H., Lehrer, M., Muhlbacher, J. F., & Muller, B. (2013). On the different "world" of intra-organization knowledge management: under standing idosync-ratic variation in MNC cross-sit knowledge-sharing practices. ***International Business Review***, 22, 326-338.
16. Kharabsheh, R., Magableh, I., & Sawadha, S. (2012). Knowledge management practices (KMPs) and its impact on organizational performance in pharmaceutical firms. ***European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences***, 48, 6-15.
17. Kotecki, P. (2011). ***Building organizational capability: A study of knowledge Management practices reasons, and Results***. PhD. Dissertation, Capella University.
18. Marwick, A. (2001). Knowledge management technology. ***Ibm System Journal***, 40(4), 814-830.
19. McCarthy, A. (2006). **Knowledge management: evaluating strategies and processes used in higher education**. A dissertation submitted in fulfillment of the requirements for the degree of Ph.D. Nova Southeastern University.
20. Mciver, D., & Hall, C. (2011). Knowledge management processes and firm performance: a contingency perspective. ***AMBPP***, 148. Available at: www.uhv.edu/hb2504/spotlight.asp?ss=mciver UHV.
21. Momeni, M., Monavarian, A., Shaabani, E., &

Ghasemi, R. (2011). A conceptual model for knowledge management process capabilities and core competencies by SEM the call of ironman automotive industry. ***European Journal of Social Sciences***, 22(4), 437-489.

22. Munir, & Rohindi, D. (2012). Development model for knowledge management system (KMS) to improve university's performance (case study in Indonesia University of Education). ***International Journal Of Computer Science***. 9(1), 1-6.
23. Salleh, K. F., & Huang, C. (2011). ***Learning organization, knowledge management process and organizational performance: empirical evidence forma public university***. Proceedings of the international Conference on Intellectual Capital Knowledge Management, organizational learning.
24. Swoa, J., Neweu, S., Scarbrough, H., & Hislop, D. (1999). Knowledge management and innovation, networks and net. ***Journal of K.M.***, 3.
25. Tataru, Lupsa D. A., Constantin, S., & Doval, E. (2009). Developing and improving knowledge management processes in the education Sector. ***Bulletin of The Transilyam`a University of Brasov***, 2(51), 87-90.
26. Watcharadamron, K. S. (2012). ***Predictors and effects of knowledge management in U.S.A Colleges and School of Pharmacy***. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Ph.D., University of Wisconsin –Madison.
27. Yang, Jie, Hongming Xie, & Zhuang, Yongyao (2011). The process competence of knowledge management and corporate growth. ***International Journal Of Industrial Engineering***, 18(8), 414-424.
28. Zhang, M. (2007). An empirical assessment of the performance impact of is support for knowledge transfer, ***International Journal Of K.M.***, 3(1), 66-85.

معايير الاعتماد في المؤسسات التعليمية لاعداد المدرس الجامعي في تنمية العلم والتكنولوجيا

مدرس الدكتور سهاد عبد الامير
كلية التربية للعلوم الصرفة ابن الهيثم/ جامعة بغداد
Mon2_552002@yahoo.com

مدرس مساعد افراح ياسين محمد
كلية التربية للعلوم الصرفة ابن الهيثم/ جامعة بغداد
afrahnew@yahoo.com

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية الى معرفة معايير الاعتماد في مؤسسات إعداد المدرس الجامعي. تكونت عينة البحث من (100) تدريسي وتدريسية من جامعات العاصمة بغداد, اذ استخدم المنهج الوصفي التحليلي، قامت الباحثتين بتبني استبانه معده من قبل (النعيمي، 2013) كأداة لجمع معلومات البحث، هي التعرف على الصعوبات الإدارية ضمن معايير الاعتماد في المؤسسات التعليمية ويندرج تحتها خمس مجالات هي (التخطيط, التنظيم, اتخاذ القرار, الاتصال, الرقابة والتقويم). حيث تم التحقق من صدق الاستبانة وقد تم معالجتها إحصائيا واستخرجت الأوزان المئوية لتحديد المعايير اللازمة في عمل المؤسسات التعليمية التي تعد المدرس الجامعي في ضوء تنمية العلم والتكنولوجيا ليتم الاستفادة منها في تضمينها لعمل المؤسسات التعليمية. طبقت الاستبانة على عينة البحث وأظهرت النتائج باستخدام معادلة الوسط المرجح ومعادلة الوزن المئوي ما يأتي:

أن أهم الصعوبات في المجال الإداري تمثلت في:

1- *افتقار إدارة الجامعة الى المستوى اللازم من الصلاحيات الفنية والإدارية فيما يتعلق بشؤون البحث العلمي وتطبيقاته تخطيطاً وتنظيماً .*
2- *انخفاض مستوى مشاركة الإدارات الوسطى والتشغيلية في الجامعة في صناعة القرارات المتعلقة بالبحث العلمي وتطبيقاته.*
3- *ضعف عملية الرقابة وأدوات تقويم الأنشطة العلمية وتطبيقاتها على الرغم من تقدم عملية الرقابة والتقويم في الجامعة على العمليات الإدارية الأخرى .*
4- *إن أساليب وصيغ وآليات العمل الإداري والتنظيمي المعتمدة حالياً لا تهيئ لتنشيط حركة البحث العلمي والتطوير التكنولوجي ، إن لم تعوقها .*

أوصت الباحثتين في نهاية البحث ببعض الاقتراحات للتخفيف من حدة الصعوبات التي يواجهها التدريسيين في ضوء تنمية التعلم والتكنولوجيا من وجهة نظرهم.

الكلمات المفتاحية : *معايير ، الاعتماد ، المؤسسات التعليمية ،اعداد المدرس الجامعي ، تنمية ، العلم والتكنولوجيا .*

Abstract

The study aimed to find out accreditation in university teacher preparation institutions standards. The sample of the research (100) teaching and teaching of the capital, Baghdad universities, as used descriptive analytical method, has the researchers to adopt a questionnaire prepared by (Naimi) as a tool to gather research information, is to identify the administrative difficulties within the dependence of educational institutions standards and falls below five areas is (planning, organization, decision-making, communication, monitoring and evaluation). Where they were checking the veracity of the questionnaire has been statistically treated and extracted percentage weights to determine the necessary standards in the work of educational institutions, which are university teacher in the light of science and technology development to be included in the benefit of the work of educational institutions. Questionnaire applied to the sample and the results showed using the weighted equation and the equation of weight percentile and samples- as follows:

The main difficulties in the administrative area was to:

1. *The lack of university administration to the required level of technical and administrative powers in matters of scientific research and its applications planning and organization.*
2. *The low level of participation of Central and operational departments in the university in decisions on scientific research and industry applications.*
3. *Weak oversight and evaluation tools scientific activities and their applications process in spite of progress monitoring and evaluation process at the university and other administrative operations.*
4. *The methods and formulas and mechanisms of administrative and organizational work does not create the currently approved to stimulate scientific research and technological development, if not hampered. Recommended by the researchers at the end of search some suggestions to alleviate the difficulties faced by the teaching staff in the light of learning and technology development from their point of view.*

المقدمة (introduction)

من المتعارف ان الأمة لا تنهض الا بنهوض التعليم وارتقاء مؤسساتها التعليمية الى المستوى الأفضل وفقاً الى معايير الاعتماد، اذ تدعو الحاجة الى تطوير الهيئة التدريسية دائماً لتناسب العملية التعليمية ويتم ذلك من خلال معايير الاعتماد التي ينبغي ان يمتاز بها التدريسي، اذ ان المدرس ينبغي الاهتمام بإعداده إعدادا شاملاً فالمدرس هو المسئول عن تخريج القوة القادرة على التفكير والتصميم والزراعة والتصنيع وغيرها من التخصصات ، وعلية أخذت على عاتقها وزارة التربية والتعليم إعداد العديد من المؤتمرات والندوات والدورات التدريبية والعمل على تطوير المؤسسات التي تعمل على إعداد المدرس من خلال البرامج التدريبية والتعليمية وإدخال كافة المستحدثات التكنولوجية التي تسهم في تطوير التعليم ، اذ ان الهدف الرئيسي هو الوصول الى تحسين المستوى المؤسسي وصولاً الى تحسين النظام التعليمي، فمن هنا ينبغي وضع معايير متطورة ومرنة تهدف الى تحقيق جودة الاداء والارتقاء بمستوى النوعية, ومن هنا يمكن صياغة مشكلة البحث من خلال التساؤل الرئيسي الاتي : "ما اهم معايير الاعتماد المقترحة لاعتماد مؤسسات إعداد المدرس الجامعي في ضوء تنمية العلم والتكنولوجيا " .

وتفرع منه مجموعة من التساؤلات الفرعية الاتية :

1. ما أهم المستحدثات التكنولوجية الحالية وأثرها على مؤسسات إعداد المدرس الجامعي؟
2. ما المقصود بالاعتماد ؟
3. ما اهم معايير الاعتماد ؟
4. ما التصور المستقبلي لمعايير اعتماد مؤسسات إعداد المدرس الجامعي ؟

خلفية المشكلة (problem background):

المجتمعات الإنسانية تتغير احتياجاتها ومطالبها وتتنوع مشكلاتها وتتوسع أمالها وتلجأ الى التنمية والتطوير لتبتعد عن افات الجهل والفقر والمرض وعليه ينبغي ان تشمل التنمية جميع قطاعات المجتمع وبالأخص قطاع التعليم (ابراهيم 2001، 48) وتعد الجامعة مؤسسة فكرية رائدة في المجتمع فهي التي تعمل على تغيير المجتمع وتحل مشكلاته وتحقق اماله وطموحة ان الجامعة بما تملكه من الكفاءات والمهارات والخبرات يمكن ان تسهم بفاعلية في بناء المجتمع ونظام تقني يقلص الفجوة التكنولوجية بين المجتمع والعالم المتقدم، وبناء الإمكانات العلمية والتكنولوجية محلياً في الدول النامية تعتبر غاية في الأهمية (اليونسكو،1984: 20)

ومع التقدم التكنولوجي اصبح لمؤسسات البحث العلمي الدور الريادي في التنمية الاقتصادية والاجتماعية وتحقق امال المجتمع .

ويعد البحث العلمي من اهم وظائف الجامعة ولا يقل أهمية عن وظائف الجامعة الأخرى ، وللبحث العلمي دور بارز في التنمية الوطنية في ظل التطورات العلمية والتكنولوجية السريعة ، الأمر الذي يجعل الجامعة مؤسسة علمية فكرية تعمل على تنمية الموارد البشرية على الابتكار والإنتاج ومواكبة التكنولوجيا، فنهوض الجامعة بوظيفتها البحثية يتضمن مسؤوليتها في تنمية العلم والتكنولوجيا (انور وعدنان ، 2008 : 133)

وكون ان المدرس هو النواة التي سوف تعمل على تدريب وتعليم العديد من الأجيال القادمة فعلى هذا المدرس ان يعد بأسلوب علمي وفق معايير تضمن الجودة في إعداده والجودة في ما سينتجه هو في المستقبل، لذا تأتي هذه الدراسة لإعداد معايير مقترحة في وضع معايير لمؤسسات إعداد المدرس الجامعي والذي تعتبر أساس للتنمية المجتمع وتنمية الاجيال القادمة ويمكن تلخيص اهداف الدراسة في النقاط التالية :

1. تسهم هذه الدراسة في وضع معايير اعتماد لمؤسسات إعداد المدرس الجامعي، حيث لا توجد معايير متعارف عليها يمكن الاستناد اليها في عمل هذه المؤسسات .
2. توفير معايير اعتماد البرامج المعدة داخل المؤسسات اعداد المدرس الجامعي من خلال محكات ومعاييرالتقييم
3. إيجاد اليه معايير كمدخل أساسي لضمان تحقيق جودة اعداد المدرس الجامعي والارتقاء بمستوى الخريجين
4. اهمية هذه الدراسة في وضع تصور مستقبلي لمعايير الاعتماد مؤسسات اعداد المدرس الجامعي في العراق وامكانية تعميمها الى الدول الاخرى .

أهداف الدراسة : تهدف الدراسة الى الاتي :

1. التعرف على مفهوم معايير الاعتماد لمؤسسات اعداد المعلم وأهدافه وأنواعه واهم تلك المعايير للارتقاء بمستوى المدرس الجامعي .
2. وضع الية وأنشطة وسياسات للجامعة لاداء وظيفتها .
3. التعرف على المتغيرات العالمية المعاصرة في مجال العلم والتكنولوجيا واثرها على الجامعة التي تعد المدرس الجامعي.

حدود وعينة البحث: يتحدد البحث الحالي بكليات الجامعات الحكومية في محافظة بغداد (جامعة بغداد، المستنصرية، النهرين، التكنولوجية) للعام الدراسي 2013-2014

عينة البحث: تم اخذ عينة من مجتمع البحث والمتمثل بجميع تدريسي جامعة (جامعة بغداد، المستنصرية النهرين، التكنولوجية) وتم اخذ نسبة 10% من المجتمع الأصلي ليكونوا العينة ، و بما ان مجتمع البحث صغير نسبياً ارتأت الباحثة اختيار عينة لا تقل عن (10%) من المجتمع الأصلي اذ أشار (عودة وفتحي ،1992) في

الدراسات الوصفية ان (20%) يتم أخذها من افراد مجتمع صغير نسبياً (بضع مئات)، و(10%) لمجتمع كبير (بضعة الإلف)، و(5%) لمجتمع كبير جداً (عشرات الإلف) . (عودة وفتحي ،1992: 168)

تحديد المصطلحات :

-معايير:

- (لسان العرب) " معاني (عاير) كما يلي، عاير الدنيا وازن به آخر وعاير الميزان والمكيال أي عايرهما وعاير بينهما معايرة وعيار قدرهما ونظر بينهما، ويقال عايروا ما بين مكاييلكم وموازينكم " . (ابن منظور، ١٩٩٠)
- (عوض،2001) "بأنه مجموعة من الأطر لها درجة من الثبات وهذه الأطر تكون ثقافية مشتقة من أوضاع المجتمع، بجانب أطر علمية موضوعية تتصل بحقائق لها صبغ عالمية، وهى قابلة للتطبيق ولا تتجاوز لظاهرة دون أخرى" . (عوض، 2001: 51)
- تتفق الباحثتان مع تعريف (عوض ، 2001)

-الاعتماد :

- (The Higher Learning Com mission, 2002) "هو الإجازة لجهة او مؤسسة تعليمية بالقيام بنشاطات تعليمية بعد أن تكون توفرت فيها الشروط الواجب توافرها فيمن سيقوم بمثل هذه المهمات". (The Higher Learning Com mission, 2002 :70)
- وتعرفه الباحثتين إجرائيا "مجموعة من الخطوات والإجراءات يتم من خلالها إعطاء تقييم شامل لمؤسسات إعداد المعلم نتبين من خلاله نقاط القوة والضعف داخل المؤسسة ،وذلك لإعطاء حكم حول مدى كفاءة المؤسسة للقيام بدورها على أكمل وجه ممكن وأدائه بصورة جيدة ومناسبة ".

-تنمية

- عرفها (داخل،1996) "العملية المتعددة الإبعاد والتي تتضمن اجراء تغيرات جذرية في الهياكل الاجتماعية والسلوكية والثقافية والنظم السياسية والادارية" . (داخل، 1996 :109)
- عرفها (مرزوق، 2010) "كافة العمليات والجهود المخططة التي تستهدف احداث سلسلة متتابعة من التغيرات الاجتماعية والاقتصادية المقصودة والرامية الى زيادة معدل رفاهية افراد المجتمع " (مرزوق ،2010 : 91)
- تتفق الباحثتين اجرائياً مع (مرزوق ، 2010)

-العلم :

- عرفه ملحس وعمر بانه " بناء من المعرفة العلمية المنظمة التي تم التوصل اليها عن طريق البحث العلمي" . (ملحس وعمر ،2007 : 15)
- (ابراهيم، 2001) "المعرفة الثابتة والقاطعة والمنظمة منهجياً والتي لا يعتريها الشك " (ابراهيم ،2001 :7)
- تتفق الباحثتين اجرائياً مع (ابراهيم، 2001)

- التكنولوجيا:

- عرفها (ابو شعيرة واخرون، 2007) "مجموعة المعارف والمهارات التي يمكن من انتاج سلعة او خدمة معينة " (ابو شعيرة واخرون ، 2007 : 379)
- عرفها (مرزوق ،2010) "الاستخدام الامثل للمعرفة وتطبيقها وتطويعها لخدمة الانسان ورفاهيته" (مرزوق،2010 ،75)
- تتفق الباحثتان مع تعريف (مرزوق ، 2010)

منهج الدراسة :

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي لوصف واقع مؤسسات إعداد المدرس الجامعي وذلك من خلال الاستفادة من الرؤى التنظيرية والواقعية والدراسات السابقة ، وهذا المنهج لا يقف عند حد جمع البيانات وتنظيمها ، وإنما يتعدى ذلك إلى تحليلها والربط بين مدلولاتها حتى يمكن الوصول إلى استنتاجات تساعد الباحث في فهم الواقع وتطويره .

الاطار النظري للدراسة :

هناك العديد من التغيرات التي تطرأ على العالم في كافة المجالات المادية والاجتماعية والثقافية والتكنولوجية والاقتصادية والتي يمكن ان تؤثر على إعداد المدرس الجامعي وفي مؤسسات إعداد المدرس الجامعي وفي مايلي نعرض بعض التغيرات :-

أ- ظاهرة العولمة: يتجه العالم بشكل متزايد ومتسارع نحو اتفاقيات الدولية وتوسع اعمال منظمة التجارة العالمية، وينطبق ذلك على نظام التعليم العالي بوجه عام، ومؤسسات اعداد المدرس الجامعي بشكل خاص، من هنا يمكن القول ان المؤسسات التعليمية بحاجة الى الانفتاح على العالم واتباع استراتيجيات التي تتخذها المؤسسات التعليمية والنظم والدوائر البحثية (عبد الحليم, 2003) .

ب- التطورات العلمية والتكنولوجية الشاملة: يعد هذا العصر عصر العلم والتكنولوجيا الذين أصبحا مصدرًا قويً للإنسان العصري، حيث أن التطورات العلمية والتقنية المستمرة تزداد عمقًا وتأثيرًا في جميع مجالات الحياة وبالقدر الذي تختلف فيه المجتمعات في نوعية التكنولوجيا التي تأخذ بالقدر الذي يحدث فيها تغيرات ثقافية علمية. (قمبر،1992 : 31)

ت- التعاون العالمي وتشابك المصالح الدولية : أصبحت جميع دول العالم مترابطة بدرجة كبيرة، وهذا ما يعبر عنه بحاجة الدول إلى بعضها وتشابك مصالحها، وأصبح لكل حدث معاصر انعكاساته الفورية في العالم أجمع ويعد التعليم العالي انطلاقة التطور التكنولوجي (بدراوى، ١٩٩٢ : ١٧٢) .

ث- الزيادة السكانية: نتج عن تزايد السكان كثير من المشكلات في كل ناحية من نواحي الحياة الاقتصادية والاجتماعية التي طرقت آثارها وانعكاساتها بدرجات متفاوتة على المؤسسات التعليمية بوجه عام (محمد وسلامه ،٢٠٠١ : ٥٤) ، ومن هنا كان من الضروري أن تتصدى المؤسسات التعليمية عن طريق مناهجها الدراسية إلى كيفية الاستثمار الأمثل للموارد الطبيعية بما يتناسب مع الزيادة السكانية حتى يتم تحقيق الاستفادة القصوى، وما يترتب عليها من مشكلات تعوق مسار عملية التنمية، وبذلك بدأت عمليات التحول نحو المعايير اعتماد المؤسسات التعليمية بما فيها من مختلف المجالات لإمكانية وضع التعليم العالي وفق المعايير العالمية.

مفهوم الاعتماد وانواعه: يقصد به مجموعة إجراءات يتم به إعطاء فكرة تقييميه شاملة للمؤسسة التعليمية والتي من خلالها يتبين نقاط القوة ونقاط الضعف التي توجد فيها مما يترتب عليه إعطاء حكم حول كفاءة جودة هذه المؤسسة للقيام بمسئولياتها المناطة بها والمفترض إنها تقوم بأدائها بصورة جيدة ومناسبة.

ومن الجدير بالذكر أن مفهوم الاعتماد يتداخل كثيرًا مع مفاهيم ومصطلحات أخرى كمفهوم ضمان النوعية، والتقويم، المراجعة الأكاديمية، والمساءلة والتقويم الخارجي والتي تهدف جميعها إلى تطوير مؤسسة التعليم العالي ونظام التعليم العالي وذلك لأنها جميعها تشترك في العناصر التالية (Moor 1993: 30) kenneth & Tullis,

- اعتماد معايير لضبط وضمان النوعية والجودة تستخدم لأغراض التقييم.
- تطبيق هذه المعايير على برنامج من البرامج التعليمية أو على مؤسسة تعليمية.
- محاولة تطوير وتحسين لاحق للبرامج أو المؤسسة وذلك في ضوء نتائج التقويم فعندما يكون هناك خلل ما يصبح القائمين على المؤسسة في الحالة قادرين على تبين هذا الخلل ومحاولة تصحيحه. (مروان ، ١٩٩٨ : ٤٣)

اهداف الاعتماد:

1. التأكد من رصانة المستوى العلمي للمؤسسة التعليمية وذلك بتحقيق مستوى جيد من الأداء الأكاديمي والمهني في البرامج المقدمة من قبل المؤسسة محل الاعتماد وبالتالي قدرة المؤسسة على تحقيق رسالتها التربوية .
2. إن فكرة إيجاد معايير وضوابط لمؤسسات التعليم بكافة أنواعها يحثها على القيام بالتقييم الذاتي بصورة دورية لبرامجها العلمية وقدراتها المعنوية والمادية .
3. أن من الأهداف التي يحققها الاعتماد الأكاديمي على المدى البعيد هو خدمة المجتمع وذلك بتشجيع التنافس المشروع بين مؤسسات التعليم من خلال منح الاعتماد على مستويات (ممتازة، جيد جدا، جيد) .
4. أن استخدام معايير للاعتماد يساهم مساهمة فعالة في فعالية استخدام وسائل التعليم والتدريب المتاحة في المؤسسات التعليمية على النحو الأمثل في جميع البلدان وكذلك في تنمية الموارد البشرية وزيادة فعاليتها لخدمة المجتمع وتطويره (محمود،١٩٩٨ : ١٤٣)

انواع الاعتماد :

1. الترخيص الاولى (الاعتماد العام) :

ان المؤسسة التعليمية على اعتبار إنها وحدات عاملة متكاملة ويمثل الحصول على هذا النوع من الاعتماد قد استوفت كل الشروط والمعايير العامة ومنها:

- معايير معمارية تخص المساحات والأبنية المتوفرة .
- معايير تخطيطية تخص الحرم الجامعي.
- (معايير إدارية) الهيكل الإداري، الموظفين، العاملين.
- (معايير أكاديمية) أعضاء الهيئة التدريسية، البرامج التعليمية، عدد الطلاب.
- (معايير مالية) الهيكل والموارد المالية والموازنة .
- النشاطات الصفية.

2. الاعتماد الاكاديمي المتخصص :

ويمنح هذا النوع من الاعتماد عادة للبرامج الأكاديمية المتخصصة وذلك بعد_حصول المؤسسة أو مرورها واجتيازها للترخيص الأولى أو الاعتماد العام ، لا يمنح إلا بعد مرور سنة واحدة من تخرج الدفعة الأولى على الأقل وذلك لضمان_الحصول على تقويم متكامل وفحص دقيق لكل مايتعلق بالبرنامج التعليمي. (وهبى،١٩٩٨ : ٨٣)

3. الاعتماد المهني المتخصص :

هذا النوع من الاعتماد للشهادات الأكاديمية والمهنية ذات الصبغة المتخصصة كالعلوم الطبية والمهنية والمحاماة وإدارة الأعمال، وذلك من قبل_مؤسسات اعتمادية تقوم بها الاتحادات والروابط والنقابات المهنية الخاصة بكل مهنة.

معايير الاعتماد :

المعايير هي عبارة عن مقاييس تستخدم للوقوف علي النتائج الفعلية وتستقي من الأهداف، وهي ترجمة لمستوى الأداء الذي يجب أن تكون عليه الأنشطة للوصول للأهداف،,وعلية يجب الاعتماد على مجموعة من المعايير التي تمثل الحكم علي المؤسسة التعليمية بأنها قامت بالدور الأساسي لها علي أفضل وجه وهذه المعايير هي:

أ-**مهمة المؤسسة التعليمية** :وهي إعطاء بيان يبين مهمة وأهداف هذه المؤسسة التعليمية.

ب-**الفعالية المؤسسة** :لابد أن يتوافر للمؤسسة مجلس إدارة له سياسة واضحة ونشر المعرفة وتشجع علي الترابط والتكامل في عملية التعليم والتعلم. (لزبيرج،١٩٩٩ : ١٥)

ج- البرامج التعليمية: تؤدى هذه البرامج الى تطوير قدرات ومهارات الطلبة وحصولهم على شهادات عالمية .

د- دعم وتنمية الطالب: وهي تحدد الحاجات المتنوعة لطلابها وتعمل علي خدمة هذه الحاجات من خلال البرامج التعليمية والأنشطة وخدمات الدعم التعليمي وتشجيع بيئة التعلم .

هـ- مصادر المعلومات والتعليم :هي عبارة عن مواد ومعدات تحقق الجودة والعمق والتنوع وتدعم الأنشطة الثقافية والعقلية للمؤسسة والبرامج التي تقدمها وعلي المؤسسة أن تقوم بتنفيذ تدريب لاستخدام هذه المصادر .

و- الادارة وهيئة التدريس : تقوم بدعم البرامج والخدمات التعليمية باستخدام الوسائل المتاحة لتحقيق الرسالة والهدف الذي تسعي المؤسسة لتحقيقه .

ي- الموارد المادية والمالية :وتقوم بصيانة ودعم البرامج والخدمات ومستوى الموارد المالية .

مراحل الاعتماد ومجالاته :

1. الدراسة الذاتية.
2. الزيارة الميدانية.
3. القرار النهائي.

التصور المستقبلي لمعايير اعتماد مؤسسات اعداد المدرس الجامعي:

1. تكامل جهود الاعتماد مع الإصلاحات التي تتم في المجتمع .
2. تحقق معايير الاعتماد التحسين المستمر في جميع مراحل وخطوات العمل داخل المؤسسة التعليمية .

ولتنفيذ هذه الرؤية المستقبلية والقيام بتنمية مؤسسات اعداد المدرس الجامعي تم وضع معايير الاعتماد المقترحة وهي كالاتي:

- ان يكون هناك لكل مؤسسة رؤية شاملة وواضحة تفسر البرنامج المهني الذي تقوم به .
- على المؤسسة ان تستخدم إجراءات لتقييم البرنامج التعليمي المتبع وفي ضوء ما يتوفر من بيانات حول إمكانية تحقيق الأهداف.
- ينبغي على كل مؤسسة ان توضح انجازاتها بعد تطبيقها للبرنامج التعليمي .
- على كل مؤسسة ان تعطي دليل على ان طلبتها ضمن اعلى المستويات الاكاديمية .
- توضح كل مؤسسة معايير القبول فيها وتكون متوافقة مع رؤيتها للمدرس المستقبلي الذي سيتخرج منها.
- على المؤسسة ان تخرج اشخاص يتمتعون بالقدرات والشخصية المناسبة لمهنة التدريس .
- ان يتوفر لدى المؤسسة اعضاء هيئة تدريسية من الاكفاء وذوي الخبرة التعليمية والكفايات العلمية .
- على المؤسسة ان توفر مصادر التمويل والموارد البشرية وان تحاول التغلب على كل الصعوبات التي تواجهها في اثناء تطبيق البرنامج التعليمي .

الدراسات السابقة :

دراسة جمال (1999) " التعليم الجامعي وإمكانية نقل التكنولوجيا الحديثة "

هدفت الدراسة بيان دور التعليم الجامعي في نقل التكنولوجيا وتعزيز الاستقلال الوطني التكنولوجي .

وقد تضمنت الدراسة مبحثين : مفهوم التكنولوجيا وقنوات نقل التكنولوجيا ,ودور التعليم الجامعي في تنمية الموارد البشرية ونقل التكنولوجيا.

توصلت الدراسة في المبحث الاول الى التميز بين المفهوم الضيق للتكنولوجيا المتمثل بالإطار المادي (المتجسد) وبين مفهومها الأشمل كونها المعرفة المتعلقة باستخدام وصيانة وتطوير وتوطين التكنولوجيا اعتماداً على خلاصة البحوث العلمية وأظهرت أن نقل التكنولوجيا يتم على المستوى الوطني بتحويل خلاصة البحوث المنجزة محلياً الى منتجات وخدمات مختلفة ويسمى ذلك بالنقل العمودي للتكنولوجيا، أو يتم على المستوى الدولي بالنقل الآلي من البلد المنتج الى بلد اخر لم يتمكن من التوسع العمودي بها ،ويسمى بالنقل الافقي للتكنولوجيا الذي من ابرز مساوئه تعميق التبعية العلمية والتقنية والاقتصادية وربما غيرها للبلدان الاخرى .

في المبحث الثاني بينت الدراسة القدرة الكامنة للجامعة في تنمية الموارد البشرية وتحسين الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية من خلال دورها في رفد الخطة الاقتصادية والاجتماعية بالقوى العاملة عالية المستوى في جميع التخصصات وفي تطوير الاساليب التكنولوجية المستخدمة في الانتاج بمختلف القطاعات والاستفادة

القصوى من الامكانيات المختلفة المتاحة بواسطة توظيف نتائج البحث العلمي .

ومن منطلق المبحثين قدم الباحث بعض التوصيات منها ضرورة ان تكون المؤسسات العلمية المسؤولية عن البحث العلمي تخطيطاً وتقريراً وتنفيذاً على دراية واضحة بإحتياجات ومشكلات وتطلعات المجتمع، أيضاً أوصت بإتباع سياسة وطنية علمية وتكنولوجية واضحة المعالم والصيغ تعزز أنشطة البحث العلمي وارتباطها بمتطلبات التنمية وتشجيع التوسع الرأسي وترشيد النقل الأفقي للتكنولوجيا (جمال ،1999 ،920-936)

دراسة داخل (2002) "**التعليم الجامعي ومواجهة بعض متطلبات العصر**"

استهدفت الدراسة توضيح جوانب التغيير في التعليم الجامعي لمواجهة المتطلبات الجديدة من خلال تركيزها على اهم متطلبات التنمية وهي التقدم العلمي والتطوير التكنولوجي من خلال البحث العلمي وتوظيف نتائجه ، أيضاً استهدفت توضيح اهمية التعريب الجامعي وسبل نشر العلوم والمعارف ،أوضحت الدراسة ان تقدم الامم مرهون بجودة نظمها التعليمية ، ناقشت الدراسة مفهوم نقل التكنولوجيا وضرورة استخدام مصطلح استنبات التكنولوجيا بدلاً عنه لتأكيد الحيادية والاعتماد الذاتي في تطويرها محلياً، ودعت الدراسة الى ضرورة تكوين بيئة بحثية سليمة يتجلى فيها الابداع والابتكار من خلال تطبيق منظومة مرنة للبحث العلمي تستفيد من معطيات العلوم والتقانة وتواكب المعايير العالمية للاعتماد والجودة الشاملة وتستجيب للمتطلبات التنموية المختلفة وأكدت الدراسة على ضرورة ايجاد فرص التعاون العلمي الفعال وتحقيق التنسيق والتكامل بين الأنشطة البحثية المختلفة وتحسين فرص الاستفادة من نتائجها ، فضلاً عن تعزيز التواصل العلمي للعلماء والباحثين من خلال قنوات الاتصال الفعالة وشبكات المعلومات المختلفة . (داخل،2002 ،45-53)

عرض النتائج ومناقشتها

وفي ما يأتي عرض النتائج التي تم التوصل إليها من خلال الدراسة الحالية، ومناقشتها:

من خلال ما تم التوصل اليه من البيانات الناتجة للتطبيق النهائي للاستبيان على عينة البحث، وفي ضوء العمليات الإحصائية المستخدمة، تم ترتيب فقرات الاستبيان ضمن مجالها من الأعلى الى الأدنى اعتمادا على قيم وسطها المرجح والوزن المئوي لغرض الوقوف عند اهم نتائج وتفسيرها ومعالجتها وكما يلي:

1- الصعوبات الإدارية: وشملت المجالات الاتية :-

أ- مجال التخطيط :

جدول (1) الأوساط المرجحة والأوزان المئوية لإستجابات عينة البحث لفقرات مجال التخطيط

ت	مضمون الفقرة	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	تعتمد ادارة الجامعة منهجية علمية في وضع خطط إستراتيجية للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي .	2.875	71.875
2	تضع الجامعة في مقدمة أولوياتها الاستجابة لمعطيات التطور المعرفي والتكنولوجي المعاصر.	2.875	71.875
3	تحدد ادارة الجامعة أهداف إستراتيجية واضحة للبحث العلمي .	2.850	71.250
4	يوازن نظام الجامعة بين المجالات العلمية التي تهتم بها انشطة البحث العلمي	2.800	70.000
5	تُشجع إدارة الجامعة التدريسيين والباحثين على الابداع والابتكار .	2,07	69,06
6	تعطي إدارة الجامعة للبحث العلمي الاولوية في سياساتها التعليمية	2.575	64.375
7	يعاني نظام الجامعة من قصور في تحديد احتياجات مؤسسات المجتمع من البحث العلمي	2.550	63.750
8	يوازن نظام الجامعة بين البحوث النظرية والبحوث التطبيقية .	1,78	59,5
9	تضع خططاً واقعية وعقلانية لتطوير إدارة البحث العلمي .	1,77	59,03
10	تعتمد ادارة الجامعة مبدأ الموازنة بين المهمات التعليمية والبحثية لاعضاء هيئة التدريس	1,76	58,9
11	تعتمد الادارة الجامعية سياسات تستقطب الكفاءات العلمية وإعادة المهاجرة منها.	1,72	57,5
12	تأخذ إدارة الجامعة بنظر الاعتبار الفرص والتحديات عند وضع سياسات البحث العلمي	1,72	57,4
13	تشجع الجامعة المنافسة العلمية بين الكليات والمراكز البحثية.	1,71	57,1
14	توفر رؤية مستقبلية واضحة لاتجاهات أنشطة البحث العلمي .	1,69	56,6
15	تواكب السياسات الخاصة بالبحث العلمي التغير المستمر في متطلبات المجتمع	1,65	55,1
16	تضع ادارة الجامعة خططاً لتطوير التكنولوجيا المستوردة .	1,62	54,2
17	تقدم ادارة الجامعة التسهيلات الإدارية لدعم الانشطة البحثية .	1,61	53,7

18	تضع الادارة الجامعية حوافز لتشجيع الباحثين المتميزين .	1,60	53,3
19	تتخطى خطط الجامعة المعيقات المختلفة لحركة البحث العلمي .	1,58	52,7
20	تهتم ادارة الجامعة بأختزال الأعمال الادارية النمطية .	1,55	51,9
21	تضع خططاً لانتاج التكنولوجيا وطنياً .	1,52	50,6
22	توفر الحوافز المناسبة لدعم التطبيقات العلمية والتطوير التكنولوجي.	1,46	48,9
23	تقدم ادارة الجامعة التسهيلات المادية لدعم الانشطة البحثية .	1,42	47,6

يوضح الجدول أعلاه ترتيب فقرات هذا المجال تنازلياً وفقاً لأوساطها المرجحة وأوزانها المئوية ، بناءاً على استجابات أفراد العينة ، وبمقارنة تلك الأوساط المرجحة والأوزان المئوية بالوسط نلاحظ ان اعلى نسبة حصلت عليها يجب ان تكون هنالك ادارة منهجية علمية في وضع خطط إستراتيجية للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي من قبل ألجامعه وتليها الفقرات حسب تسلسلها بناءا على استجابة افراد العينة.

ب- مجال التنظيم :

جدول (2) الأوساط المرجحة والأوزان المئوية لاستجابات عينة البحث لفقرات مجال التنظيم

ت	مضمون الفقرة	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	تمنح الادارة الجامعية المستوى اللازم من الحرية الأكاديمية في البحث العلمي	2,08	69,4
2	تضع الجامعة ضوابط مناسبة فيما يتعلق بالتفرغ العلمي لأعضاء هيئة التدريس	2,05	68,5
3	تحرص على تولي الكفاءات العلمية عالية المستوى مهمات تنفيذ برامج الدراسات العليا	1,99	66,4
5	تفوض الادارات العليا في الجامعة الصلاحيات المناسبة لتسيير شؤون البحث العلمي	1,97	65,7
6	تضع ادارة الجامعة ضوابط تنظم اصدار المجلات العلمية .	1,88	62,8
7	تعتمد إدارة الجامعة مبدأ التخصص والكفاءة في إسناد المهمات المتعلقة بالبحث العلمي	1,84	61,3
8	تتوزع المهمات المحددة للاقسام والشعب الادارية ذات العلاقة بالبحث العلمي بأسلوب مناسب	1,81	60,4
9	تعتمد آليات فاعلة تضمن فرص عادلة لمشاركة أعضاء الهيئة التدريسية في المؤتمرات والندوات العلمية .	1,80	60,2
10	تضع ضوابط موضوعية لارسال البعثات والزمالات والايفادات العلمية	1,77	59,1
11	تعتمد برامج التعليم والتدريب في الجامعة ثقافة البحث والتفكير العلمي	1,73	57,7
12	تعتمد اجراءات نمطية في نشر البحوث العلمية .	1,71	57,03
13	ترتبط الانشطة البحثية المختلفة للجامعة بالبرامج التنموية الوطنية .	1,67	55,7
14	تتكافئ السلطات الممنوحة للاداريين مع مسؤولياتهم تجاه البحث العلمي .	1,65	55
15	توفر الأجهزة والمستلزمات المختبرية والمكتبية اللازمة للبحث العلمي	1,62	54,1
16	تهتم الادارة الجامعية بتطوير معارف ومهارات الباحثين وفق الاتجاهات الحديثة.	1,62	54,2
17	تعتمد الكليات ومراكز البحوث التابعة للجامعة اسلوب الفرق البحثية المتكاملة.	1,57	52,3
18	تعتمد الجامعة آليات فعالة تشجع القطاع العام على الاستفادة من نتائج البحوث العلمية .	1,56	52,2
19	تهتم ادارة الجامعة بإعداد مساعدي الباحثين .	1,52	50,6
20	توفر البيئة التنظيمية المشجعة للبحث العلمي .	1,50	50,3
21	تعتمد الجامعة آليات فعالة تشجع القطاع الخاص على الاستفادة من نتائج البحوث العلمية .	1,41	47,1
22	تغطي التخصيصات المالية المحددة متطلبات الأنشطة البحثية .	1,39	46,6

في الجدول السابق يتضح ترتيب فقرات هذا المجال تنازلياً على وفق أوساطها المرجحة وأوزانها المئوية بناءاً على استجابات أفراد العينة، وبمقارنة تلك الأوساط المرجحة والأوزان المئوية بالوسط المرجح والتي حصلت على المرتبة الأولى وهي ان تمنح الإدارة الجامعية المستوى اللازم من الحرية الأكاديمية في البحث العلمي، تليها الفقرات التي تم الاستجابة عليها من افراد العينة وحسب أوساطها المرجحة

ج- مجال إتخاذ القرار :

جدول (3) الأوساط المرجحة والأوزان المئوية لإستجابات عينة البحث لفقرات مجال إتخاذ القرار

ت	مضمون الفقرة	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	يسيطر الروتين على القرارات المتعلقة بالبحث العلمي .	2.850	71.250
2	تأخذ الجامعة في نظر الاعتبار الأصالة والحداثة في إقرار مشاريع البحوث	2.800	70.000
3	ان القرارات المتخذة على مستوى الاقسام العلمية لا تمس جوهر البحث العلمي.	2,07	69,06
4	تتحدد الصلاحيات لرؤساء الاقسام العلمية بتنفيذ القرارات والتعليمات .	2.575	64.375
5	تتخذ ادارة الجامعة قرارات تمنع العناصر والمظاهر المسيئة في منظومة البحث العلمي .	2.550	63.750
6	تعتمد عملية الصرف على مشاريع البحث والتطوير على الجهات المركزية	1,88	62,9
7	تتأثر عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بالبحث العلمي بأراء افراد غير متخصصين.	1,85	61,8
8	تهتم ادارة الجامعة بقرارات تُعزز بناء قدرات وطنية قادرة على التعامل مع العلوم والتكنولوجيا المعاصرة .	1,84	61,3
9	تهتم ادارة الجامعة باتخاذ القرارات التي تعزز قدرتها في الاستجابة لمطالب العصر ومواجهة تحدياته .	1,84	61,3
10	يتمتع الإداري باستقلالية عند اتخاذ القرارات المتعلقة بالبحث العلمي .	1,82	60,7
11	ترتبط القرارات الخاصة بالبحث العلمي بالرؤية المستقبلية للبحث العلمي ودوره في التنمية الاقتصادية والاجتماعية.	1,81	60,5
12	تأخذ في الاعتبار مقررات المؤتمرات والندوات العلمية في القرارات المتخذة .	1,81	60,4

13	تتبنى الادارة الجامعية مبدأ المشاركة في عملية صنع القرارات المتعلقة بالبحث العلمي.	1,80	60,2
14	توازن قرارات الجامعة بين المهمات التعليمية والبحثية لإعضاء هيئة التدريس .	1,79	59,8
15	يمتلك الإداري رؤية واضحة لحدود سلطته في اتخاذ القرارات المتعلقة بالبحث العلمي.	1,77	59,03
16	تُشرك ادارة الجامعة اداراتها التنفيذية في عملية صنع القرارات الستراتيجية المتعلقة بالبحث العلمي .	1,77	59,03
17	تحرص ادارة الجامعة على الاخذ بنتائج البحوث والدراسات العلمية في القرارات المتخذة .	1,74	58,3
18	تصدر ادارة الجامعة قرارات تُحد من هجرة الكفاءات العلمية .	1,71	57,2
19	ترتبط القرارات الادارية والفنية بتهيئة البنى التحتية اللازمة للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي	1,68	56,1
20	تتصف عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بالبحث العلمي بالبطء الشديد .	1,64	54,7
21	تتخذ ادارة الجامعة قرارات جريئة لبحث مشكلات وموضوعات لم يسبق تناولها بالبحث محلياً .	1,63	54,6
22	تتبنى الجامعة مبدأ التكامل عند إقرار مشاريع بحوث طلبة الدراسات العليا.	1,62	54,1

في الجدول السابق يتضح ترتيب فقرات هذا المجال تنازلياً على وفق أوساطها المرجحة وأوزانها المئوية بناءاً على استجابات أفراد العينة، وبمقارنة تلك الأوساط المرجحة والأوزان المئوية بالوسط المرجح والتي حصلت على المرتبة الأولى وهي ان أن كثيراً من القرارات المتعلقة بالبحث العلمي تأخذ طابعا نمطياً، وقد يرجع ذلك الى إعتماد بعض أشكال التنظيمات التقليدية التي أصبحت غير ملائمة للمتطلبات المعاصرة، تليها الفقرات التي تم الاستجابة عليها من افراد العينة وحسب تسلسلها وفق أوساطها المرجحه وأوزانها المئوية.

د-مجال الاتصال :

جدول (4) الأوساط المرجحة والأوزان المئوية لإستجابات عينة البحث لفقرات مجال الاتصال

ت	مضمون الفقرة	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	تُساعد اساليب الاتصال على مواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي المتسارع عالمياً	1,92	64
2	تُستخدم الجامعة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة لإغراض البحث العلمي	1,87	62,6
3	تسعى الجامعة إلى عقد اتفاقيات التعاون العلمي مع جامعات أخرى	1,87	62,4
4	توفر الجامعة نظم معلومات وقاعدة بيانات فعالة لإدارة البحث العلمي .	1,83	61,2
5	تضمن قنوات الاتصال المعتمدة فرص التعاون العلمي بين كليات الجامعة ومراكزها البحثية .	1,82	60,8
6	تُقيم إدارة الجامعة قنوات اتصال فعالة بينها وبين المؤسسات العلمية الأخرى .	1,78	59,5
7	تقيم ادارة الجامعة قنوات اتصال فعالة بين الأقسام والشعب والوحدات الإدارية ذات العلاقة بالبحث العلمي .	1,77	59,03
8	تُستخدم وسائل الإعلام لإغراض التوعية بقدرات الجامعة في البحث العلمي والتطوير التكنولوجي.	1,76	58,9
9	تُمكن قنوات الاتصال المعتمدة في الجامعة من وصول الافكار والاراء الجديدة الخاصة بالبحث العلمي الى جهات ادارية اعلى .	1,72	57,5
10	توفر نظم المعلومات البيانات الكافية عن المتطلبات المختلفة للمجتمع المحلي	1,71	57,1
11	تستخدم ادارة الجامعة قنوات اتصال متعددة الاتجاهات بين مكونات منظومة البحث العلمي .	1,70	56,7
12	توفر إدارة الجامعة فرص التواصل العلمي للعلماء والباحثين .	1,69	56,5
13	تستخدم ادارة الجامعة وسائل الاتصال السريع بين منظومة البحث العلمي والمؤسسات الاقتصادية والاجتماعية.	1,67	55,7
14	تحرص إدارة الجامعة على ربط أنشطتها العلمية بأنشطة المؤسسات الإنتاجية والخدمية .	1,65	55
15	تضمن قنوات الاتصال السرعة اللازمة لتنفيذ القرارات والتعليمات الخاصة بالبحث العلمي .	1,61	53,9

في الجدول السابق يتضح ترتيب فقرات هذا المجال تنازلياً على وفق أوساطها المرجحة وأوزانها المئوية بناءاً على استجابات أفراد العينة، وبمقارنة تلك الأوساط المرجحة والأوزان المئوية بالوسط المرجح والتي حصلت على المرتبة الأولى وهي ان تُساعد أساليب الاتصال على مواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي المتسارع عالميا، ويدل ذلك على إن وسائل وأدوات وقنوات الإتصال المعتمدة في إدارة الجامعة يجب ان تكون ملائمة لمتابعة المستجدات العلمية، تليها الفقرات التي تم الاستجابة عليها من افراد العينة وحسب تسلسلها وفق أوساطها المرجحه وأوزانها المئوية.

هـ-مجال الرقابة والتقويم :

جدول (5) الأوساط المرجحة والأوزان المئوية لاستجابات عينة البحث لفقرات مجال الرقابة والتقويم

الرتبة	مضمون الفقرة	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	تهتم ادارة الجامعة بعمليات الرقابة والتقويم لانشطة البحث العلمي .	2.900	72.500
2	تستند الضوابط المعتمدة في ترقية أعضاء الهيئة التدريسية إلى معايير تضمن الجانب النوعي للبحوث المنجزة .	2.875	71.875
3	تستند معايير تقويم بحوث الترقية العلمية الى مبدأ الاصالة والحداثة .	2.875	71.875
4	تضع الجامعة معايير موضوعية لتقويم البحوث المنجزة .	2.675	66.875
5	يعد تطوير التكنولوجيا الوطنية في مقدمة اولويات الجامعة في تحديد معايير تقويم البحوث المتميزة	2.575	64.375
6	تضع الجامعة معايير ملائمة لقبول طلبة الدراسات العليا .	2.550	63.750
7	تتأثر قرارات تقويم بحوث طلبة الدراسات العليا بأعتبارات شخصية .	2.450	61.250
8	يغيب وضوح معايير التقويم العلمي لرسائل الماجستير واطاريح الدكتوراه .	1,82	60,9

9	يستفيد نظام الجامعة بموضوعية من تجارب الجامعات والمؤسسات العلمية الاخرى في مجال البحث العلمي .	1,80	60,2
10	تعتمد ادارة الجامعة معايير تُحكم انشطة التأليف والترجمة والنشر .	1,77	59,1
11	تفتقر منظومة البحث العلمي الى جهة ادارية مستقلة مسؤولة عن رقابة جودة البحث العلمي	1,73	57,7
12	تفتقر برامج الدراسات العليا الى محكات موضوعية تُقوم بها المستويات العلمية والادائية لخريجيها .	1,71	57,03
13	تستند معايير تقويم البحوث المنجزة على مستوى الجامعة الى مبدأ تعزيز القدرات التكنولوجية	1,67	55,7
14	تضع إدارة الجامعة معايير تتصف بالمرونة تجاه مطالب تطوير منظومة البحث العلمي .	1,65	55
15	تُوفر انشطة الرقابة المعتمدة في الجامعة تغذية مرتدة تساعد على إصلاح وتحديث منظومة البحث العلمي .	1,62	54,2
16	يفتقر نظام الجامعة الى معايير ترتقي بمناهج وبرامج الدراسات العليا الى المستوى المطلوب	1,57	52,3
17	تُحدث ادارة الجامعة التغيرات اللازمة في هيكلية منظومة البحث العلمي في ضوء نتائج التقويم .	1,57	52,3
18	تخضع الوحدات الإدارية والفنية ذات العلاقة بالبحث العلمي لرقابة فعالة	1,56	52,2
19	تضع ادارة الجامعة معايير تُلزم بانتاج معارف وابتكار تكنولوجيا تعالج مشكلات قائمة أو تلبي احتياجات مستقبلية متوقعة .	1,52	50,6

في الجدول السابق يتضح ترتيب فقرات هذا المجال تنازلياً على وفق أوساطها المرجحة واوزانها المئوية بناءا على استجابات افراد العينة وبمقارنة تلك الأوساط المرجحة والأوزان المئوية بالوسط المرجح والتي حصلت على المرتبة الأولى وهي اهتمام إدارة الجامعة بعمليات الرقابة والتقويم لأنشطة البحث العلمي" وهذا يدل على إن اهتمام إدارة الجامعة بعمليات الرقابة وتقويم أنشطة البحث العلمي بمستوى فوق المتوسط, تليها الفقرات التي تم الاستجابة عليها من افراد العينة وحسب تسلسلها وفق أوساطها المرجحه وأوزانها المئوية.

الإستنتاجات :

1) إفتقار إدارة الجامعة الى المستوى اللازم من الصلاحيات الفنية والإدارية فيما يتعلق بشؤون البحث العلمي وتطبيقاته تخطيطاً وتنظيماً .
2) انخفاض مستوى مشاركة الإدارات الوسطى والتشغيلية في الجامعة في صناعة القرارات المتعلقة بالبحث العلمي وتطبيقاته .
3) إن نظام الجامعة يعمل في شبه عزلة عن المجتمع المحيط به محلياً والتطورات العلمية والتكنولوجية المتسارعة عالمياً، فضلاً عن انخفاض كفاية قنوات الاتصال الداخلية ووسائله الضرورية لتنشيط حركة البحث والتطوير.
4) ضعف عملية الرقابة وأدوات تقويم الأنشطة العلمية وتطبيقاتها على الرغم من تقدم عملية الرقابة والتقويم في الجامعة على العمليات الإدارية الأخرى .
5) إن مستوى أداء إدارة الجامعة للعمليات الإدارية المتعلقة بالبحث والتطوير بشكل عام دون المستوى المطلوب.
6) إن التخصصات المالية للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي غير كافية لإستيفاء متطلبات الإنفاق اللازمة .
7) إن أساليب وصيغ وآليات العمل الإداري والتنظيمي المعتمدة حالياً لا تهيئ لتنشيط حركة البحث العلمي والتطوير التكنولوجي، إن لم تعوقها .

التوصيات : هناك بعض المعايير المقترحة هي :

1) إدخال التقنيات الحديثة اللازمة للنهوض بالبحث العلمي .
2) الاهتمام بالبيئة التربوية داخل الجامعة وأساليب التواصل والتوصيل.
3) إيجاد الوسائل اللازمة لتفعيل دور مؤسسات التربية والتعليم في إكتشاف الموهوبين والمبتكرين وتوفير الظروف المناسبة لرعايتهم وتنمية قدراتهم .
4) إعادة النظر في سياسات قبول الطلبة الجامعيين ولاسيما طلبة الدراسات العليا من ناحية الكم والكيف
5) اعتماد آليات أكثر فاعلية للمفاضلة بين المتقدمين للدراسات العليا .
6) العمل على وضع برامج تدريبية خاصة بعمداء الكليات ورؤساء الأقسام والدوائر الإدارية في الجامعة .
7) تحقيق مستوى من استقلالية الجامعة في الشؤون الفنية وبشكل يضمن جودة وملائمة مخرجات الجامعة لاحتياجات المجتمع .
8) الحرص على إيجاد بيئة أكاديمية صالحة للبحث العلمي وتطبيقاته ومشجعة للابتكار والإبداع .
9) توفير الرعاية الوطنية للبحث والتطوير وتشجيع وتنمية القدرات الإبتكارية محلياً.
10) ترشيد النقل الأفقي للتكنولوجيا باستحداث مركز وطني لنقل وتوطين التكنولوجيا
11) التقليل من الاعتماد على الخبرات الأجنبية .
12) فرض رسوم أو ضرائب محددة على مؤسسات القطاع الخاص توجه لأنشطة البحث العلمي .
13) زيادة اهتمام الجامعة العربية الأمريكية بمتطلبات المجتمع المحلي.
14) الاهتمام بالبحث العلمي التطويري في مجال التعليم عن بعد والتعليم المفتوح وإدارة الجودة الشاملة للتصدي للمشكلات وإيجاد البدائل وابتداع أساليب ومفاهيم جديدة للتطوير

المقترحات :

1) إجراء دراسة تستهدف تفعيل وظيفة الجامعة في التنمية البشرية .
2) إجراء دراسة تستهدف تفعيل الدور الريادي للجامعة في خدمة مجتمعها المحلي.

3) إجراء دراسة تستهدف الوصول الى آليات تستقطب استثمار القطاع الخاص في البحث العلمي وإيجاد مصادر إضافية لتمويل البحث والتطوير في الجامعة .
4) إجراء دراسة تستهدف تعزيز قدرة الجامعة في إستنبات التكنولوجيا محلياً وتوطين التكنولوجيا المستوردة .

الخلاصة : هدف هذا البحث وضع معايير اعتماد مقترحة لمؤسسات إعداد المدرس الجامعي كانت وفق وجهة نظر هيئات التدريس المتواجدين في الجامعات والصعوبات التي يواجهونها في إعداد المدرس الجامعي ، وكيف يتم تنظيم نشاطاتهم العلمية وفقاً الى معايير الاعتماد وفي اطار تنمية العلم والتكنولوجيا والتطورات والمستحدثات العلمية التي ينبغي ان تعمل على تطوير التعليم .

المصادر :

1- إبراهيم، كاظم إبراهيم، (2001)، *التخطيط والتنمية والتعليم العالي – رؤية مستقبلية*، الطبعة 1، دار زهران، عمان.
2- ابن منظور، (1990) ، معجم *لسان العرب*، دار صادر، بيروت، لبنان.
3- أبو شعيرة، خالد محمد و ثائر أحمد غباري، (2010)، *نحو مفاهيم تربوية معاصرة في الألفية الثالثة*، الطبعة 1، مكتبة المجتمع العربي، عمان .
4- أحمد، إسماعيل حجى، (1998)، الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، الطبعة الاولى، دار الفكر العربي، القاهرة.
5- أمي، محمود، (1998)، رؤية فريدة لجامعة المستقبل" معايير الترخيص وأسس التقييم لمؤسسات التعليم العالي الخاص في البلدان العربية، الرباط .
6- أنور حسين عبد الرحمن وعدنان حقي زنكنة، (2008)، الأسس التصورية والنظرية في مناهج العلوم الانسانية والتطبيقية، الطبعة الاولى، المكتبة الوطنية، بغداد .
7- بدراوى، همام، (1992)، إدارة الوقت مدخل مستقبلي لزيادة فعالية التعليم، المؤتمر العلمي الرابع نحو تعليم أساسي أفضل، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، الجامعة العمالية، القاهرة .٦ أغسطس ١٩٩٢، 56-78
8- جمال، عزيز,(1999) "التعليم الجامعي وإمكانية نقل التكنولوجيا الحديثة ،مجلة الاستاذ، العدد 15، الجزء الثاني .
9- _____ ، حسن، (1996)، التنمية العلمية والتقنية في عراق ما بعد الحصار، مجلة المجمع العلمي ، الجزء الثاني – المجلد 43، بغداد .
10- داخل، حسن جريو، (2002)، التعليم الجامعي ومواجهة بعض متطلبات العصر، مجلة بحوث مستقبلية، العدد 5 .
11- دلال ملحس، عمر موسى سرحان استيته، (2007)، تكنولوجيا التعليم والتعليم الالكتروني، الطبعة1، دار وائل، عمان .
12- عبدالحليم، أحمد عبدالفتاح، (2001)، نظام الدراسات العليا الأمريكي، ورقة عمل مقدمة لندوة تطوير آليات وفعاليات الدراسات العليا والبحوث، جامعة الزقازيق، ٢٥ يونية .
13- عودة، احمد سليمان، وفتحي حسن ملكاوي، (1987): اساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية عناصره ومناهجه والتحليل الاحصائي لبياناته، ط1، مكتبة المنار، بغداد.
14- عوض، صالح، (2001)، المعيارية في التعليم العالي، مجلة جامعة عمان للعلوم والتكنولوجيا، المجلد السادس، العدد الأول، الإمارات .
15- قمبر، محمود، (١٩٩٢)، التربية وتربية المجتمع – دراسات في التربية، الطبعة 1, دار سعاد الصباح، القاهرة.
16- ليزبرج، آمى كلير، (1998)، مراقبة الجودة في المؤسسات الأمريكية من خلال الاعتماد الأكاديمي، ورقة عمل مقدمة لندوة التعليم العالي بين الواقع والتفعيل في دول الخليج العربي، الدوحة، جامعة قطر، 20-22.
17- محمد، جمال وسلامه عبدالعظيم، (٢٠٠١)، الإشراف التربوي في ضوء تحديات العولمة، الطبعة 1، دار النهضة العربية، القاهرة .
18- مرزوق، سماح عبد الرزاق، (2010)، تكنولوجيا التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة، الطبعة 1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان .
19- مروان، كمال، (1998)، ورقة عمل عن المعايير مقدمة الى ندوة معايير الترخيص وأسس التقييم بمؤسسات التعليم العالي الخاص في البلدان العربية، الرباط، المغرب، 6-9.
20- النعيمي، علي عبد الوهاب علي، (2013): "انموذج التنظيم الاداري لوظيفة الجامعة في تنمية العلم والتكنولوجيا وفق منظور نظمي، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية للعلوم الصرفة / ابن الهيثم، جامعة بغداد .
21- وهبى، فايزة، (1998)، اعتماد وتقييم مؤسسات التعليم العالي الخاص في الولايات المتحدة الأمريكية، ندوة معايير الترخيص وأسس التقييم لمؤسسات التعليم العالي الخاص في البلدان العربية، الرباط.
22- اليونسكو، (1984)، التربية العلمية والتكنولوجية في التنمية الوطنية، ترجمة أحمد شفيق الخطيب، مكتبة لبنان
23- The Higher Learning, (2002): Proposed New Criteria for Accreditation A commission of The

North Central Association of Colleges and School Chicago.

24- Moor, Kenneth, D. Hopkins and Tullis, Ricahrd: NCATE Accreditation: Vision of Excellence, Journal of research and development in Education, Vol. 27, No. 1, 1993.

تصور مقترح لتطوير جودة الخطط الدراسية في برامج الدراسات العليا بالجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة

د. حسام الدين حسن عطية حمدونه
كلية المجتمع والعلوم التطبيقية – غزة

د. نبيل إبراهيم يوسف الغول
جامعة القدس المفتوحة – غزة

hosam_ha_2011@hotmail.com

الملخص:

*هدفت الدراسة إلى التعرف على التصور مقترح لتطوير جودة الخطط الدراسية في برامج الدراسات العليا بالجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة، وتنبع أهمية الدراسة من كونها تفيد هذه الدراسة في لفت أنظار المسئولين فى الجامعات الفلسطينية لما تشكله من أهمية وما تؤديه من دور ايجابي في تعزيز المستوي الأكاديمي، بناءا على طبيعة الدراسة والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها فقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، والذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كيفيا وكميا، تكون **عينة الدراسة** من الطلبة في الجامعات الفلسطينية المسجلين فى الدراسات العليا وعددهم (150) طالب وطالبة تم إعداد إستبانة حول" تصور المقترح لتطوير جودة الخطط الدراسية في برامج الدراسات العليا في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة توصلت الدراسة إلى النتائج التالية توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أراء أفراد العينة في تصور مقترح لتطوير جودة الخطط الدراسية في برامج الدراسات العليا في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة تعزى للبرنامج وذلك لصالح الذين برنامج التربية،و تعانى طلبة أقسام الدراسات العليا فى الجامعات الفلسطينية من ضعف في التنسيق والتكامل في المساهمة في هيكلية الأقسام فى الكليات وذلك ناتج لعدم مشاركتهم فى كافة الإدارات المرتبطة بموضوع التطوير، وتوصلت الدراسة إلى التوصيات التالية: ضرورة عمل دورات متخصصة لأعضاء الهيئة التدريسية والطلبة الجامعيين لتوضيح مفاهيم التطوير، والعمل على المراجعة المستمرة والدورية لخطط الدراسات العليا لمعرفة مدى كفاءة وفاعلية تلك البرامج والخطط، وضرورة وضع ميزانية مستقلة فريق عمل لمراجعة لمناهج الدراسات العليا حتى يسهل الحصول على الإمكانيات المادية والبشرية المطلوبة من الإدارات والأقسام الأخرى فى الجامعة، توفير الكوادر البشرية ذات الكفاءة والخبرة العالية لدى معدي الخطط لإعداد سيناريوهات محتملة لتطوير المناهج والخطط باستمرار.*

Abstract

This study aims to identify the perception of a proposal to develop the quality of study plans for the Palestinian postgraduate programmes in the Gaza Strip universities. The importance of the study is to draw the attention of officials in the Palestinian universities as this study plays a positive role in promoting the academic level. Based on the nature and objectives of this study which seeks to achieve, the researchers used the descriptive analytical method to study and describe accurately and express it in a qualitative and quantitative way.

The study sample consists of students in the Palestinian universities enrolled in postgraduate programmes and their number is 150 female and male students. A questionnaire was developed about a perception for developing the quality of study plans in postgraduate programs in light of recent global trends.

The study found the following results:

There were no significant differences at the level significance ($\alpha \leq 0.05$) between the views of respondents in the perception of a proposal to develop the quality of the study plans in postgraduate programmes in light of recent global trends attributed to the programme for the benefit of those studying in the education programme.

The Palestinian postgraduate students suffers from poor coordination and integration in contributing in structure of departments in colleges, this is related to the non-participation in all departments related to the topic of development.

The study reached the following recommendations:

There is a need for carrying out specialized courses for faculty members and university students to illustrate the development concepts.

There is a need to work on reviewing the ongoing and periodic plans for postgraduate studies to determine the efficiency and effectiveness of these programs and plans.

There is a need to allocate an independent budget to review the curricula of the postgraduate studies in order to facilitate access to physical and human capabilities required from administration and other departments at the university.

There is a need to provide cadres who have high efficiency and expertise among the authors of plans to prepare possible scenarios for the development of curricula and plans constantly.

الكلمات المفتاحية: *جودة الخطط الدراسية، برامج الدراسات العليا، التوجهات الحديثة، الأسس تطوير خطط برامج الدراسات العليا.*

مقدمة:

شهد القرن الحادي والعشرين تحولات واضحة في الدراسات العليا على المستويات القومية،والمستويات العالمية، حيث أخذت برامج الدراسات العليا على المستوي الدولي في الأهمية والظهور، وقد ازدادت الحاجة إلى التعامل معها في العصر الحالي الذي يتسم بالتغير الشديد والسريع على المتغيرات المستحدثة, مما يتطلب استراتيجيات وبدائل وأساليب جديدة للتعامل مع الواقع الفلسطيني الجديد .(بدح،2003 :67)

تعتبر برامج الدراسات العليا احد الدعائم الأساسية، وأحد الأذرع الفاعلة في الجامعات الفلسطينية ،وتحتل منذ القدم مكانة خاصة في الجامعات الفلسطينية ،ونظرًا لأهمية الخطط التي تقوم بها واعتبارها أحد المقومات الأساسية للعملية التربوية في فلسطين فهي تحتاج شأنها شأن العمليات التربوية الأخرى إلى التقويم، والتعديل والتطوير، وذلك بسبب التغيرات السريعة التي تشهدها الجامعات الفلسطينية في عالمنا المعاصر والتي كان وراءها التقدم العلمي والتقدم التكنولوجي .(جولي،2003: 50)

وهذا يتطلب إعادة نظر جذرية في المواضيع التي تتعلق بالخطط الدراسات العليا فى المناهج الدراسية ومدى جودة هذه المواضيع، وذلك من خلال تخطيط المناهج ،وبنائها وتطويرها، وهذا بدوره يبرز الحاجة إلى مناهج عصرية لمواجهة التغيرات العالمية .

وتقوم خطط الدراسات العليا بدور فعال في المحافظة على التراث الثقافي الفلسطيني ونقله من الأجيال السابقة إلى الأجيال اللاحقة بغية الحفاظ على التواصل الثقافي، والحضاري بين أجيال بين الجامعات الفلسطينية ،حيث ان التراث الثقافي الفلسطيني نتائج عن خطط الدراسات العليا وهو تراث غني يعكس حضارة إنسانية خالدة.

ونظرًا لأهمية الخطط الدراسية في الجامعات الفلسطينية، واعتبارها أحد المقومات الأساسية للعملية التربوية في فلسطين فهي تحتاج شأنها شأن العمليات التربوية الأخرى إلى التقويم، والتعديل، والتطوير، وذلك بسبب التغيرات السريعة التي تشهدها القضية الفلسطينية في عالمنا المعاصر والتي كان وراءها التقدم العلمي، والتقدم التكنولوجي، فيؤخذ بالاعتبار إعداد الطلبة الفلسطينيين بالأحداث والتغيرات المتسارعة .

وهذا يتطلب إعادة نظره جذرية في المواضيع التي تتعلق بالخطط الدراسات العليا فى المناهج التربوية ومدى جودة هذه المواضيع، وذلك من خلال تخطيط المناهج وبنائها وتطويرها، وهذا بدوره يبرز الحاجة إلى مناهج تربوية عصرية لمواجهة التغيرات العالمية.

منذ أواخر القرن الماضي والعالم يشهد تغيرات ملحوظة في بنية، وأشكال وطبيعة، جودة الخطط الدراسية لبرامج الدراسات العليا،هذه التغيرات لم تكن سوى نتيجة لتغيرات حدثت في أطر أضيق أي داخل الجامعة نفسها، حيث يوفر تقييم البرامج الوحدات الدراسية فى الدراسات العليا فرصاً لإثبات الذات في مجالات المعرفة المختلفة ، ويجعلهم قادرين على حل المشكلات المختلفة التي تواجه الجامعات الفلسطينية ، كما يوفر لهم خبرات استكشافية عامة يتعرضون من خلالها لموضوعات وأفكار وقضايا معرفية جديدة ، كما و يقدم للقائمين على تقييم للخطط فرصاً لاستكشاف محتوى علمي جديد .

يعد تطوير خطط الدراسات العليا مطلب أساسي وجوهري للجامعات الفلسطينية،حيث يتطلع إليه القائمين والموظفين فى الجامعات، وهو مطلب تسعى إليه لتضمن تناغم موظفيها وتعاونهم لتحقيق الرفاهية والتقدم والازدهار. (طرابليسية،2003: 95)

ولما كانت برامج الدراسات العليا تحددها طبيعة الجامعات الفلسطينية ، وفقا لما تراه مناسباً لاحتياجاتها، فإن تطبيق مناهجها يساعدها على فهم طبيعة النظام الثقافي والتربوي للجامعات الفلسطينية ، إذاً فالأمر يدفع القائمين على تبني طرائق وأساليب تدريس جديدة لتدريس الطلبة، مغايرة لما اعتاد عليه الطلبة والأكاديميون بشكل يكفل رفع مستوى فاعلية البرامج وزيادة جدواها (الزيان،2002: 54)

إن الوضع الفلسطيني الخاص الذي تمر فيه الجامعات الفلسطينية يحتاج الى ريادية البرامج والخطط المتنوعة، ويتضح من خلال مقابلات موجه ومعمقة مع المسئولين على تلك البرامج والخطط، وبعض أراء المهتمين على الصعيد الجامعي يتضح أن البرامج الجامعية برغم تنوعها لا أنها لم تصل إلى درجة الأداء المطلوب منها ، وذلك أدي إلى تدني في قدرة تلك البرامج على مسايرة الإحداث التعليمية المتطورة، مما يؤثر في النواتج التعليمية، خاصة في ضوء الظروف السياسية والمعيشية والحصار المفروض على قطاع غزة .

- يتضح ما استخلصه الباحثان من الدراسة الاستطلاعية من خلال عدد كبير من القائمين على تلك البرامج والخطط الجامعية النقاط التالية :
- أنه لا يوجد رؤية واضحة حقيقة حول تجديد تلك الخطط وفق لما هو جديد .

- ضعف دعم الجامعات الفلسطينية لتطوير تلك البرامج والاعتماد على النمطية.
- عدم استغلال القدرات والمعارف الموجودة وفق نمط التشاركية لاستحداث الأفضل للوصول نحو الإبداع
- لا تتبنى الجامعات الفلسطينية خطة للتحسين المستمر في عمليات البرامج والخطط
- عدم ربط البرامج والخطط الجامعية باحتياجات طلبة الدراسات العليا .

فقد واجهت تطوير البرامج و الخطط في الجامعات في قطاع غزة العديد من المعوقات التي حالت دون مواجهتها ،وحيث أن تطوير البرامج له الدور الكبير في رسم نشاطها من خلال تهيي الكوادر والمهارات والخبراء الفنيين والإداريين للقيام النشاطات، لذلك يتوجب على الجامعات الفلسطينية أن تتبنى نموذج خاص لتطوير البرامج الجامعية للوصول إلى كفاءة البرامج التعليمية والتميز وتعزيز القدرات التنافسية لها فى الجامعات المختلفة

حيث تبرز مشكلة البحث في ضعف فاعلية البرامج والخطط فى الجامعات الفلسطينية ، وقد أشارت بعض الدراسات السابقة إلى أن بعض الجامعات الفلسطينية لديها دور فى رسم البرامج والخطط الجامعية، وهذا يعمل نحو تحقيق هدف عام جماعي لدى الجامعات الفلسطينية، من اجل تلبية الاحتياجات المشتركة لدى الجامعات،

فقد لاحظ الباحثان من خلال عملهما فى الجامعات الفلسطينية، واستطلاع أراء بعض المهتمين عدم توفر نماذج ناجحة للبرامج والخطط الجامعية، إلا بشكل المحدود أو ذو فعالية ضعيفة، نظرا لضعف التمويل الذاتي ، وإحجام المؤسسات المالية الفلسطينية عن دعم الجامعات.

مما دفع الباحثان للقيام بهذه الدراسة كإستراتيجية لدراسة البرامج وخطط الدراسات العليا لكي تكون فعالة، وتساعد على تكوين بنية معرفية تتصف بالثبات،والوضوح ، والتنظيم مما يسهل اكتساب المعلومات، ويطيل مدة الاحتفاظ بها ويجعل من السهل استدعاءها، وتوظيفها في مواقف جديدة، استناداً إلى ما سبق فقد شعر الباحثان أنه لكي تقوم برامج الدراسات العليا بتحقيق أهداف تدريسها تحتاج إلى إثراء، وبناء وحدات دراسية حتى يمكن للطلاب التعامل مع هذه المواد الدراسية بصورة جديدة بناء على النظرة المتكاملة للعلم كمادة وطريقة ،ولا يمكن ان يتم هذا إلا من خلال نظرة جديدة للمناهج الجامعية المطبقة ، وتحليل محتواها لتحديد ما به من فجوات وثغرات والعمل على سدها بأنشطة إثرائية تزرع داخل المناهج الجامعية حسب حاجة الموضوعات العلمية من أجل تحقيق الأهداف المنشودة ، بناء على ما سبق, حاول الباحث في دراسته إلقاء الضوء على تصور مقترح لتطوير جودة الخطط الدراسية في برامج الدراسات العليا بالجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة .

مشكلة الدراسة:

وفى ضوء ما سبق تم تحديد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي :

- **ما التصور المقترح لتطوير جودة الخطط الدراسية في برامج الدراسات العليا بمحافظة غزة ؟**

ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

- ما الصيغة الملائمة للاستفادة من تطوير جودة المناهج والخطط فى برامج الدراسات العليا فى الجامعات الفلسطينية؟
- كيف يمكن توظيف برامج الدراسات العليا لمواجهة التحديات التعليمية فى الجامعات الفلسطينية ؟
- ما أوجه الضعف والقوة في برامج وخطط الدراسات العليا فى الجامعات الفلسطينية ؟
- ما أهم الاستراتيجيات والإجراءات المقترحة لمتخذي القرارات لتفعيل برامج الدراسات العليا فى الجامعات الفلسطينية ؟
- ما أهم المعوقات التي تحول دون تطوير برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية ؟

فرضيات الدراسة :

من واقع مشكلة الدراسة وتساؤلاتها، يمكن صياغة مجموعة من الفرضيات القابلة للدراسة وهى كالتالي :

تتحدد فرضيات الدراسة في الفرضية الرئيسية التالية:

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq .05$) حول التصور المقترح لتطوير جودة الخطط الدراسية في برامج الدراسات العليا بالجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة

ويتفرع من الفرضية الرئيسية الفرضيات الفرعية التالية:

الفرضية الأولي : توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq .05$) حول لتطوير جودة الخطط الدراسية في برامج الدراسات العليا بالجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة تبعا لمتغير الخطط المتعلقة بالتخطيط

الفرضية الثانية : توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq .05$) حول تطوير جودة الخطط الدراسية في برامج الدراسات العليا بالجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة تبعا لمتغير الخطط المتعلقة بتوافر الكادر البشرية

الفرضية الثالثة : توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq .05$) حول تطوير جودة الخطط الدراسية في برامج الدراسات العليا بالجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة تبعا لمتغير الخطط المتعلقة بالمواد الدراسية

الفرضية الرابعة : توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq .05$) حول تطوير جودة الخطط الدراسية في برامج الدراسات العليا بالجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة تبعا لمتغير الخطط المتعلقة الناحية التطبيقية

الفرضية الخامسة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq .05$) حول لتطوير جودة الخطط الدراسية في برامج الدراسات العليا بالجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة تبعا لمتغير الخطط المتعلقة بالمستلزمات الفنية والمالية

الفرضية السادسة: هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq .05$) حول تقديرات لتطوير جودة الخطط الدراسية في برامج الدراسات العليا في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة تعزى لمتغيرات (العمر، نوع البرنامج، معدلات الطلبة)

أهداف الدراسة :

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف على الصيغة الملائمة للاستفادة من تطوير خطط المناهج فى برامج الدراسات العليا وتدعيمها لتعزيز مستوى الطلبة في الجامعات الفلسطينية .
- التعرف على كيفية توظيف برامج الدراسات العليا لمواجهة التحديات التعليمية في الجامعات الفلسطينية.
- إلقاء الضوء على أوجه الضعف والقوة في برامج الدراسات العليا فى الجامعات الفلسطينية.
- التعرف على الفروق الدالة إحصائيا حول تطوير برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية.
- التعرف على الاستراتيجيات والإجراءات المقترحة لمتخذي القرارات لتفعيل برامج الدراسات العليا فى الجامعات الفلسطينية .
- التعرف على المعوقات التي تحول دون تطوير برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية .

أهمية الدراسة :

- تنبع أهمية هذه الدراسة في أنها تناولت موضوعاً لم ينل قسطاً كافياً من البحث .
- تقدم هذه الدراسة أفاقاً للباحثين الجدد والطلبة والأكاديميين في الجامعات الفلسطينية الذين لهم علاقة في موضوع البرامج الدراسات العليا
- تمكن هذه الدراسة أساتذة الجامعات من الإطلاع على توصيات ونتائج الدراسة والاستفادة منها عند تطوير برامج الدراسات العليا .
- تنبع أهمية هذه الدراسة من الناحية التطبيقية في أنها تقدم رؤية حقيقية عن برامج الدراسات العليا.
- يمكن أن تفيد هذه الدراسة في لفت أنظار المسئولين فى الجامعات الفلسطينية لما تشكله من أهمية وما تؤديه من دور ايجابي في تعزيز المستوي الأكاديمي.

مصطلحات الدراسة:

- **التصور المقترح** : منظومة من المبادئ العامة التي تمكن من معرفة السلوك الإداري،وتفسيره وتصنيفه، والتنبؤ به بطريقة أفضل من الاعتماد على الصدفة بحيث يمكن القول الى ان المبادئ سليمة إثناء التطبيق العلمي .

التطوير: هي ظاهرة طبيعية تقوم على عمليات إدارية ينتج عنها إدخال تطوير بدرجة ما على عنصر، أو أكثر، ويمكن رؤيته كسلسلة من المراحل التي من خلالها يتم الانتقال من الوضع الحالي الى الوضع الجديد (الناجي،2000 :75)

برامج الدراسات العليا: مجموعة من الموضوعات الدراسية التي يلزم المتعلم بدراستها في مدة زمنية محددة قد تتراوح بين فصل دراسي واحد، أو عام دراسي كامل وفق خطة محددة والتي تؤهله لنيل درجة علمية معينة (مرزوق،85:2006).

التطور: بان جهد ونشاط طويل المدى ويستهدف تحسين قدرة الجامعة على حل مشكلاتها وتجديد ذاتها من خلال إدارة مشاركة وتعاونية وفعالة لمناخ التنظيم، تعطي تأكيداً خاصاً للعمل الجماعي الشامل.(العديلي، 1995 : ٣٨٣) .

تطوير برامج الدراسات العليا : المحاولة طويلة المدى لإدخال التغيير والتطوير بطريقة مخططة معتمدين في ذلك على أسلوب تشخيص المشكلات بطريقة يشارك فيها أعضاء المنظمة بصورة جماعية (عبد الباقي، ٢٠٠٣ ، ص ٣٨٣)

الجامعات الفلسطينية: هي مؤسسات علمية مستقلة ذات هيكل تنظيمي معين، وأنظمة وأعراف، وتقاليد أكاديمية معينة، وتتمثل وظائفها الرئيسية في التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، وتتألف من مجموعة من الكليات،والأقسام ذات الطبيعة العلمية المتخصصة، وتقدم برامج دراسية متنوعة في تخصصات مختلفة، منها ما هو على مستوى البكالوريوس، ومنها ما هو على مستوى الدراسات العليا، ويمنح بموجبها درجات علمية للطلاب (جودة،2004: 63)

الدراسات السابقة :

حظي الدراسات العليا وما زال باهتمام كبير من قبل الباحثين، باعتباره أحد المتطلبات الأساسية للتقدم، ونالت برامج الدراسات العليا نصيبها من اهتمام الباحثين ودراساتهم سواء من حيث رصد واقع هذه الخطط، أو تقويمها ، أو تطويرها.

اجري(عقل، 2005: 65) دراسة بعنوان : المشكلات الدراسية التي تواجه طلبة الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية وسبل التغلب

عليها هدفت إلى التعرف على المشكلات الدراسية التي تواجه طلبة الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية و سبل التغلب عليها، ومعرفة أثر كل من الجنس والكلية والتفرغ للدراسة على هذه المشكلات، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٥) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة الأصلي من طلبة الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية الذين اعتمدت خططهم لدى عمادة الدراسات العليا حتى أكتوبر ٢٠٠٤ ، والبالغ عددهم (١٥٦) طالباً و طالبة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق استبانة واحدة تتكون من (٥١) فقرة موزعة على أربعة مجالات ولخص الباحث إلى مجموعة من التوصيات منها: الاهتمام بربط برامج الدراسات العليا بالخطط التنموية للمجتمع من حيث الأهداف و السياسات و مقدار الحاجة إلى تلك البرامج و المواد الدراسية و طبيعة الرسائل الجامعية ومخرجاتها بالإضافة إلى تمويل برامج الدراسات العليا، وتخفيض تكلفة الدراسات العليا من خلال مجموعة من الإجراءات على اعتبار أن عملية تدريب تأهيل باحثين في شتى مجالات العلوم هو هدف تسعى إليه الجامعة وتعمل بالتعاون مع القوى الحية في داخل المجتمع الفلسطيني وخارجه على دعم والعمل على تطوير المكتبة لتتلاءم ومتطلبات البحث العلمي.

ودراسة عفانة (1999) هدفت الى التعرف الأخطاء الشائعة لدى طلبة الدراسات العليا في تصميم خطط ورسائل الماجستير في جامعات الأقصى والأزهر والإسلامية بغزة، واشتملت عينة الدراسة على (52) خطة، ورسالة ماجستير، وأعد الباحث بطاقة ملاحظة لرصد الأخطاء الشائعة في تصميم البحوث التربوية في ضوء آراء المناقشين، وقد أسفرت النتائج عن وجود أخطاء في أساسيات البحوث، وكذلك أخطاء شائعة مشتركة في تصميم البحوث التربوية وعلى مستوى الجامعات الثلاث، وفي مجال تقويم واقع برامج الدراسات العليا ومخرجاتها البحثية من رسائل وبحوث علمية

فقد أجرى الأستاذ (2004) دراسة هدفت إلى تعرف واقع القيم البحثية ومستواها لدى طلبة الدراسات العليا, واستخدم الباحث المنهج الوصفي , وتكونت عينة الدراسة من (40) عضو هيئة تدريس في الجامعات الفلسطينية بغزة، وأشارت النتائج إلى أن مستوى القيم البحثية لدى طلبة الدراسات العليا منخفض وأقل من (80%) وأن ترتيب المجالات القيمية البحثية التي يتملكها طلبة الدراسات العليا هي على الترتيب: مجال قيم الموضوعية والتسامح الفكري, ثم قيم الأمانة العلمية ,ثم قيم العقلانية واحترام المنطق, ثم قيم البصيرة الفكرية, وأخيرا مجال قيم الرغبة الملحة في المعرفة والبحث, كما أشارت النتائج إلى عدم وجود أثر لنوع الجامعة أو للتخصص التربوي في مستوى القيم البحثية لدى طلبة الدراسات العليا .

دراسة عسقول (2005) هدفت إلى رصد واقع الدراسات العليا في كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، وتقديم المقترحات المطلوبة لتطوير الدراسات العليا فيها، وقد أشارت الدراسة إلى وجود عدد من العقبات والتحديات التي تعترض طريق الدراسات العليا في كلية التربية بالجامعة الإسلامية من أبرزها:قلة عدد الكفاءات العلمية في بعض التخصصات منها الإدارة التربوية، والتداخل الإداري بين صلاحيات رؤساء الأقسام ومشرف الدراسات العليا بالكلية، كما تشكل التكاليف عائقا أمام فتح شعب دون الحد الأدنى من عدد الطلاب، وقلة توفر التقنية الكافية لتقديم المحاضرات لطلبة الماجستير في الكلية.

دراسة العاجز ونشوان(2005) هدفت إلى تعرف المشكلات التي تواجه برامج الدراسات العليا وكيفية مواجهتها، ولقد كشفت النتائج عن أن المشكلات توزعت على عدة محاور كان من بينها مشكلات أعضاء هيئة التدريس تمثلت في اختلاف معايير تقويم الدراسات العليا تبعا لاختلاف التدريس، والنقص الشديد في الخدمات البحثية من كتب ومراجع ودوريات، وضعف الاتصالات بين الجامعات ومراكز الأبحاث، ومشكلات تتعلق بأداء الطلبة تحددت في ضعف قدرات الطالب البحثية وعدم بلورة خطة البحث بشكل مناسب، ومشكلات تتعلق بالتمويل، ومشكلات تتعلق بالبحث العلمي.

دراسة الحارثي (2008) هدفت إلى قياس مدى تمكن طلبة الدراسات العليا من المعارف الأساسية اللازمة لإعداد خطة البحوث، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث قام بتطبيق اختبار تشخيصي على عينة بلغت (268 طالبا وطالبة) من طلبة الماجستير بكلية التربية بجامعة أم القرى، وأظهرت النتائج تدنياً واضحاً في مدى تمكن الطلبة من المهارات الفرعية التي تضمنها الاختبار مثل: كتابة خطة البحوث التربوية، وفي الصياغة الدقيقة لعنوان البحث، وصياغة مشكلة البحث، وتحديد أهدافه, وفي الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث, وفي صياغة فروض البحث, وفي إجراءات البحث وتصميمه, وأيضاً في الدرجة الكلية للاختبار.

دراسة النيرب(2010) هدفت إلى تحديد متطلبات برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية بغزة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي مطبقا استبانته على أساتذة كليات التربية في هذه الجامعات، و قد كشفت نتائجها عن وجود الكثير من متطلبات توظيف الإنتاجية الأكاديمية التربوية، وتنوعت هذه المتطلبات فكان من بينها متطلبات تتعلق بالتخطيط على مستوى الجامعة، ومتطلبات تتعلق بظروف المجتمع واستقراره، ومتطلبات تتعلق بالباحثين، ومتطلبات تتعلق بالجانب المادي، ومتطلبات تتعلق بالإنتاج الأكاديمي التربوي، ومتطلبات تتعلق ببرامج الدراسات العليا، بالإضافة إلى متطلبات تتعلق بالميدان التربوي.

دراسة (رلال، ١٩٩٨) هدفت الى التعرف على الرضا عن الدراسة في برنامج الدراسات العليا من وجهة نظر الطلاب والطالبات في بعض الجامعات السعودية "، هدفت إلى الكشف عن رضا بعض الطلاب والطالبات الدارسين في كليات التربية بجامعة الملك عبد العزيز بالمدينة المنورة، وجامعة أم القرى بمكة المكرمة، وجامعة الملك سعود بالرياض، واختار الباحث ثلاثة تخصصات هي أصول التربية، والإدارة التربوية، والمناهج وطرق (التدريس)، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد استبانه مكونة من (٢٧) عبارة، وزعت على عينة قدرها (٩٠) طالبا وطالبة من طلبة الدبلوم الخاص والماجستير بكليات التربية في الجامعات الثلاث، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج الى عدم وجود أثر دال إحصائيا لمتغير الجنس في الرضا عن الدراسة ، وكذلك متغير التخصص، وأن هناك مستوى عال من الرضا عن الدراسة في برنامج الدراسات العليا.

دراسة (عبد المنيع، ١٩٩١) هدفت الى تقويم الدراسات العليا بجامعة الملك سعود من خلال تحليل بعض السجلات الطلابية"، وهي دراسة نظرية هدفت إلى تقويم الدراسات العليا بجامعة الملك سعود، باستخدام تحليل بعض السجلات الطلابية للإجابة عن الأسئلة التالية ما هو واقع الدراسات العليا في جامعة الملك سعود وبعض الدول العربية ، ما هو حجم التسرب لطلبة الدراسات العليا في الجامعة ما هي مدى مساهمة الدراسات العليا وأقسامها في القطاعات التعليمية ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية من بين معوقات التوسع في الدراسات العليا بجامعة الملك سعود قلة التخصصات العلمية والتطبيقية، –تعتبر المدة التي يقضيها طالب الدراسات العليا بجامعة الملك سعود أطول من المدة التي يقضيها في بعض جامعات الدول العربية والأجنبية ، ويرجع ذلك إلى طول الإجراءات التي يمر بها طالب الدراسات العليا منذ التحاقه بالجامعة ، إلى موافقة المشرف على صلاحية الرسالة.

بعد عرض الدراسات السابقة يمكن تلخيص النقاط التالية ما يلي:

- لا يوجد أي دراسة سابقة في حدود علم الباحثان تناولت تطوير الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية.
- أشارت العديد من الدراسات السابقة إلى وجود جوانب قصور متعددة في برامج الخطط فى الدراسات العليا، الأمر الذي يستلزم العمل على تطويرها.
- استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في جوانب عدة ولاسيما في بناء استبانه والإطار النظري وتفسير النتائج، وتناولت في هذا الجزء وصفا للمنهج المتبع ومجتمع وعينة الدراسة، وكذلك أداة الدراسة المستخدمة وطريقة إعدادها وكيفية بنائها وتطويرها، ومدى صدقها وثباتها، كما يتضمن وصفا للإجراءات التي قام بها الباحثان في تصميم أداة الدراسة وتقنينها، والأدوات التي استخدمها لجمع بيانات الدراسة، والمعالجات الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات واستخلاص النتائج , وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات.

حدود الدراسة:

- الحد الموضوعي اقتصرت هذه الدراسة على التصور المقترح لتطوير جودة الخطط الدراسية في برامج الدراسات العليا في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة.
- الحد البشري اقتصرت الدراسة على الطلبة الجامعين ممن هم مسجلين فى الدراسات العليا فى الجامعات الفلسطينية.
- الحد الزماني: طبقت هذه الدراسة خلال عام 2014
- الحد المكاني: اقتصرت الدراسة على طلبة الجامعات الفلسطينية .

الاستراتيجيات والمقترحات لدى القائمين على الدراسات العليا

- التركيز على القيادة بدلاً من الإدارة، ويتضمن ذلك السعي لبناء وتطوير رؤية مستقبلية مشتركة للجامعات ، وغرس التغيير في ثقافة الجامعات.
- السعي الجاد لتوفير التسهيلات المادية والفنية والتقنية المساعدة في التهيئة لعملية التغيير وتنفيذها.
- التأكيد على تنمية الموارد البشرية بصورة متكاملة في الجامعات الفلسطينية بالعمل على تنمية الأنماط القيادية الفاعلة والمنتجة التي تمتاز بالقدرة على الإبداع والابتكار.
- توفير الحد الأقصى من البيانات الكمية والنوعية للعاملين كافة، فيما يتعلق بماهية التغيير ومحتواه ومسوغاته، وتوضيح كيفية تنفيذه ومراحل إنجازه.

تطوير الدراسات العليا يتم من خلال النقاط التالية :

1. **زيادة ثقافة موضوعات الدراسات العليا عند أساتذة الجامعات** بالكليات المختلفة من خلال حث الكليات على تنظيم محاضرات، وورش عمل، وتشجيع عمل مجموعات بحثية متخصصة داخل الجامعات والتعاون فيما بينها .
2. **توجيه الدراسات العليا لخدمة المجتمع المحلي في فلسطين** من خلال الانفتاح على بما في ذلك الوزارات المختلفة ومراكز الأبحاث والجامعات المحلية وأصحاب الأعمال لإشراك الجميع وتبادل الخبرات معهم في مجال التنمية
3. **تعزيز الثقافة وممارسة الدراسات العليا** عند أساتذة الجامعات من خلال مخاطبة الكليات في الجامعات الفلسطينية لإضافة مساق أدبيات البحث العلمي كمادة دراسية في جميع الأقسام
4. **زيادة الإنتاج البحث الأصيل المتخصص لأعضاء الهيئة التدريسية**، بكليات الجامعات الفلسطينية من خلال مخاطبة

المختصين وعمل دراسات عن النشاطات البحثية المختلفة وتوفير الدعم الداخلي والإعلان عن منح دعم أبحاث من قبل الجامعات الفلسطينية ودراسة الطلبات وتقديم المنح للأبحاث المتميزة .

5. **الاهتمام بحاجات الطلبة** وتحقيق رغبات وطموحاتهم في الحصول علي المعرفة والمهارات التي تلبي الدراسات العليا.
6. مسايرة التقدم العلمي والتكنولوجي المتسارع من خلال تضمن تطوير المناهج لكافة المعارف التي تجعل الفرد قادرا علي استيعاب هذا التقدم والتفاعل معه بالإضافة إلي التحقيق من كل ما هو آت من ثقافة وتنقيحها وإبراز القدرة علي استيعابها بحيث تتلاءم مع الأصالة العربية والإسلامية .
7. الاستفادة من أدوات العلم وأجهزته في طرائق التعليم والتعليم مثل الاستفادة من التقنيات التربوية الحديثة.
8. المعوقات التي تواجه تطوير خطط الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية وسبل التغلب عليها:

1. **الإفراط في ممارسة الإدارة الجامعية** : إن السبب الرئيس في فشل العديد من جهود أقسام الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية هو الإفراط في ممارسة الإدارة الجامعية وغياب الدور القيادي، فمعظم القائمين يتقنون دور المدير بصورة جيدة، ولكنهم لا يمارسون دور المبارد بشكل فعال، فهم يقومون بعملية التخطيط، ووضع الموازنات، والتنظيم، وإدارة شؤون الأفراد، والرقابة، وحل مشكلات العمل اليومية، أي ممارسة جميع المهمات التي تدخل في صلب العملية الجامعية التي تحقق الأهداف على المدى القصير (عباس،2004: 84).
2. **غياب فلسفة واضحة للخطط للدراسات العليا** : يرجع السبب في ذلك إلى أنهم يشتقون مشكلاتهم وبحوثهم من النظرية التربوية ويستخدمون نفس المناهج والأدوات السائدة في الغرب مما لا يؤدي إلى إسهام حقيقي في حل مشكلاتهم العلمية ولا زيادة الوعي لديهم .
3. **طبيعة مجال خطط الدراسات العليا:** فهي مجال واسع مرامي الأطراف مختلف باختلاف العوامل التي تؤثر فيه من حيث الفلسفة، أو النظرية، أو من حيث التطبيق
4. **قلة المخصصات المالية المخصصة للدراسات العليا** على المستوى الفلسطيني على وجه الخصوص
5. **غياب سياسات الدراسات العليا** :فالجهود في مجال البحث متناثرة لا يضمها إطار ولا تشملها خطة
6. **ضعف المهارات بمتطلبات برنامج الدراسات العليا:** وتشمل المعارف العامة، والمهارات الفنية، والمهنية،والخلفية العامة عن الوظيفة والمجالات المرتبطة بها.
7. **غياب النوعية الخطط:** وتتمثل في مدى ما يدركه عن عمله الذي يقوم به، وما يمتلكه من رغبة ومهارات وبراعةٍ، وقدرة على التنظيم وتنفيذ العمل دون الوقوع في الأخطاء..

ومن العوامل الهامة التي تساعد على تشجيع وتطوير برامج الدراسات العليا مايلي:

1. **تحسين المناخ العام للجامعات الفلسطينية** وجعله أكثر انفتاحاً وتبادلاً للخبرات وتقبلاً للرأي الآخر.
2. **تشجيع الأداء الابتكاري لدى واضعي الخطط** ودعم المبدعين وتبني أفكارهم ودراستها بشكل جاد.
3. **التخلص من الخطط الروتينية المعقدة في برامج الدراسات العليا** التي تحول دون انطلاق الأفكار والإبداع.

التوجهات الحديثة لتطوير خطط الدراسات العليا :

1. **ادارج التغيير فى الدراسات العليا:** نمط إداري يبني الالتزام، ويخلق الدافعية ويزرع لديهم الأمل بالمستقبل، والإيمان بإمكانية التخطيط للأمور المتعلقة بنموهم المهني وإدارته. (Roberts, 1985 ,30)
2. **هندسة برامج الدراسات العليا (الهندرة):** من خلال إعادة تصميم العمليات الإدارية بصفة جذرية بهدف تحقيق تحسينات جوهرية فائقة ليست هامشية تدريجية في معايير الأداء الحاسمة مثل التكلفة والجودة والخدمة والسرعة (اللوزي،2001: 65).

- **إدارة الجودة في خطط وبرامج الدراسات العليا:** يعد مفهوم الجودة الشاملة مدخل يهدف إلى إحداث تغيير فكري وسلوكي للاكاديمين لتحويلهم من منطق كشف الأخطاء إلى منطق منع الأخطاء ، هذه الأمور الأساسية لخلق مستوى عال من الثقة بين أقسام الدراسات العليا بالإضافة إلى زيادة الثقة بين الجامعات الاخري، وتطوير إستراتيجية واضحة لإدارة الجودة الشاملة من اجل دراسة الأهداف بعيدة المدى،و التركيز على التحسين المستمر للعمليات ، والتحول من الطريقة الفردية لأداء العمل إلى الطرق الجماعية (الهباش،2005: 84)
- **الاختراق الثقافي** آلية متطورة تسعى إلى تكريس منظومة معينة من القيم الوافدة تتفاعل داخل الطلبة وتسري ببطء ولكن بثبات داخل منظومة القيم فتعمل على تفتيتها وتمزيقها من الداخل، وتقوم في إعاقة نمو مستقبل للمجتمع سواء اقتصادياً أو ثقافياً، وهو بنية ثقافية فاعلة تعمل في المدى المتوسط والبعيد على خلق رأي عام مساند ومتقبل الأفكار وقيم الثقافات

الوافدة والتي يتم بثها وترويجها مما يخلق مزيداً من العوائق التي تحول دون امتلاك المجتمعات للمقومات العلمية والفكرية والثقافية (جريس،2004: 55)

- **تقوية مجتمع المعرفة فى برامج الدراسات العليا** وهو امتلاك، وتخزين، وتشغيل وبث، ونشر المعلومات إلى توليد أنماط جديدة ومتطورة من المعرفة التي يمكن استخدامها لبناء السياسات، وتنفيذ القرارات وتقييمه، من خلال تبنى السياسة الواضحة من قبل الجامعات الفلسطينية من طرح البدائل، والاستراتيجيات في دعم المستجدات الأبحاث العلمية، واتخاذ قرار حاسم في ذلك من خلال الإجماع بين الجامعات على قرار موحد(عبد القادر،2003: 68)
- **تنمية رأس المال الفكري** : قدرة تتفرد وتتفوق بها الجامعات الفلسطينية على منافسيها من تكامل مهارات مختلفة وهي مصدر من مصادر الميزة التنافسية، ولقد تزايدت الأهمية الخاصة بتطبيق مبادئ واليات حوكمة الخطط الجامعية لتلبية رأس المال الفكري خاصة في ظل العولمة التعليمية، وزيادة حدة المنافسة للبحث عن دور ملائم يتيح له دعم الأداء والقدرة التنافسية فى الخطط الجامعية .

الأسس التي ترتكز عليها خطط تطوير برامج الدراسات العليا

1. **أن ترتبط خطط برامج الدراسات العليا بالهدف الذي نقومه:** فإذا بعدنا عن الأهداف فإن المعلومات التي سنحصل عليها من أدوات التقويم لن تكون صادقة أو مفيدة.
2. **لابد أن يكون الخطط شاملاً لكل أنواع ومستويات الأهداف:** وتمثل نظاما تؤثر أجزاؤه بعضها في بعض .
3. **الاتساق مع الأهداف:** ونعني بذلك أن تتناسب الخطط مع الأهداف ؛ لأن غاية المقرر والهدف من وضعه، هو تحقيق الأهداف المتنوعة التي يشملها المقرر .
4. **الشمول والتكامل** : أن تتكامل الخطط فيما بينها،كما يجب أن تتصف بالشمول أيضا .
5. **الحكم على قيمة الأهداف التعليمية:** التأكد من مراعاتها لخصائص وطبيعة ولفلسفة وحاجات الدراسات العليا، وطبيعة الخطط كما يساعدها على وضوح هذه الأهداف ودقتها وترتيبها حسب الأولوية.

يشعر الباحثان بوجود فجوة في مستوى أداء الدراسات العليا فى الجامعات الفلسطينية، ووجود فجوة بين الوضع المرغوب والوضع الراهن تتمثل بضعف عام في الهياكل التنظيمي، وفي تصميمها وغياب عملية التخطيط الاستراتيجي، الأساليب التكنولوجية المتبعة، والثقافة التنظيمية والمهام، والأنشطة واتجاهات ومهارات الموظفين فى الدراسات العليا،كل ذلك يحد من نشاطها واستقلاليتها وحريتها في الحركة وآلية اتخاذ القرار فيها وتوضع قيوداً على إدارتها.

الصيغة الملائمة لتطوير برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية .

- العمل على تكوين مرتكزات لتطوير برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية.
- أن يتضمن التطوير إتباع فلسفة واضحة .
- توظيف منظومة لمواجهة التحديات التي يواجهها تطوير برامج الدراسات العليا فى ضوء المستجدات والتغيرات التربوية
- تحتاج تطوير خطط الدراسات العليا إلى أسس وتصورات إستراتيجية تمثل السياسات والآليات لتنفيذ برامج الدراسات العليا .(أبو عطايا، 2004: 2)

التصور المقترح لتطوير خطط وبرامج الدراسات العليا في ضوء المستجدات والتغيرات التربوية

- النهوض بواقع الدراسات العليا وتعزيز الاهتمام ببرامجها وخططها المعدة.
- أن يتضمن التصور المقترح إتباع فلسفة واضحة عند لدى القائمين على الخطط الدراسات العليا .
- أن يتم إعداد أهداف برامج الدراسات العليا استنادا إلى فلسفة المجتمع الفلسطيني، وطبيعته،بحيث تتضمن جميع الأسس التي يتم في ضوئها صياغة الأهداف الوطنية .
- تطوير مناهج الدراسات العليا من خلال تتبنى رؤية شمولية تؤدي إلى تؤازر مكوناتها وتناسق خططها وتوثيق روابطها وتفاعلها مع الأنشطة .
- الاستمرار في نقل وتوطين واستحداث الأساليب والوسائل العلمية الناجحة لتطوير وتعزيز القدرات الوطنية لتقييم واختيار الخبرات العربية والأجنبية .
- تطوير أنظمة برامج الدراسات العليا لتتلاءم مع المتطلبات الحالية والمستقبلية .
- تحديد الأهداف العامة المشتركة، والتركيز على التغيرات الضرورية والأولويات في الجامعات الفلسطينية .
- وضع الرؤية الواضحة لتحديد الأهداف طويلة المدى وتأكيد التزام الدراسات العليا حول البحوث العلمية .
- النهوض بواقع الكادر المختص بالدراسات العليا كي نتمكن من الاستجابة العملية والعلمية .
- العمل على تكوين مرتكزات لتطوير برامج الدراسات العليا وأهمها الإبقاء على عمليات التطوير باعتباره ارثا وطنيا.
- العمل على التشاركية في إعداد مشروع التطوير بين أقسام الدراسات العليا فى الجامعات الفلسطينية

منهج الدراسة :

بناءا على طبيعة الدراسة والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها فقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي, والذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كيفيا وكميا، كما لا يكتفي هذا المنهج عند جمع المعلومات المتعلقة بالظاهرة من أجل استقصاء مظاهرها وعلاقاتها المختلفة, بل يتعداه إلى التحليل والربط والتفسير للوصول إلى استنتاجات يبني عليها التصور المقترح بحيث يزيد بها رصيد المعرفة عن الموضوع.

وقد استخدم الباحثان مصدرين أساسين للمعلومات:

1. **المصادر الثانوية:** حيث اتجه الباحثان الى معالجة الإطار النظري للبحث إلي مصادر البيانات الثانوية والتي تتمثل في الكتب والمراجع العربية والأجنبية ذات العلاقة، والدوريات والمقالات والتقارير، والأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدارسة، والبحث والمطالعة في مواقع الإنترنت المختلفة.
2. **المصادر الأولية:** لمعالجة الجوانب التحليلية لموضوع البحث لجأ الباحثان إلي جمع البيانات الأولية من خلال الإستبانة كأداة رئيسة للبحث، صممت خصيصاً لهذا الغرض، ووزعت على (150) طالب وطالبة ممن هم مسجلين في قسم الدراسات العليا خلال الفصل الاول لعام 2014

- مجتمع **الدراسة :**

يعرف بأنه جميع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحثان، وبناءا على مشكلة الدراسة وأهدافها فان المجتمع المستهدف يتكون من الطلبة فى الجامعات الفلسطينية المسجلين فى الدراسات العليا وعددهم (150) طالب وطالبة .

عينة الدراسة :

قام الباحثان باستخدام طريقة العينة العشوائية،حيث تم توزيع (150) إستبانة على عينة الدراسة .

- **أداة الدراسة:**

تم إعداد إستبانة حول" تصور المقترح لتطوير جودة الخطط الدراسية في برامج الدراسات العليا في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة

تتكون إستبانة الدارسة من قسمين رئيسين هما:

القسم الأول: وهو عبارة عن البيانات الديموغرافية عن المستجيب.

القسم الثاني: وهو عبارة عن مجالات الدراسة، ويتكون من (50) فقرة، موزع على 5 مجالات:

المجال الأول: الخطط المتعلقة بالتخطيط، وتتكون من (10) فقرات.

المجال الثاني، الخطط المتعلقة بتوافر الكادر البشرية . وتتكون من (10) فقرات.

المجال الثالث : الخطط المتعلقة بالتكنولوجية والمواد الدراسية . ويتكون من (10) فقرات.

المجال الرابع: الخطط المتعلقة بالجوانب التطبيقية ويتكون من (10) فقرات.

المجال الخامس: الخطط المتعلقة بالمستلزمات الفنية والمالية ويتكون من (10) فقرات.

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لقياس استجابات المبحوثين لفقرات الاستبيان حسب جدول (1):

جدول (1): درجات مقياس ليكرت الخماسي

الاستجابة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
الدرجة	1	2	3	4	5

اختار الباحثان الدرجة (1) للاستجابة "غير موافق بشدة" وبذلك يكون الوزن النسبي في هذه الحالة هو20% وهو يتناسب مع هذه الاستجابة.

- المعالجات **الإحصائية المستخدمة في الدراسة:**

تم تفريغ وتحليل الإستبانة من خلال برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) Statistical Package for the Social Sciences، اختبار التوزيع الطبيعي Normality Distribution Test ، تم استخدام اختبار كولمجوروف- سمرنوف (K-S) Kolmogorov-Smirnov Test لاختبار ما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي من عدمه، وكانت النتائج كما هي مبينة في جدول (2).

جدول (2)

يوضح نتائج اختبار التوزيع الطبيعي

م	المجال	القيمة الاحتمالية (Sig.)
.1	**المجال الأول:** الخطط المتعلقة بالتخطيط	0.479
.2	**المجال الثاني**, الخطط المتعلقة بتوافر الكادر البشرية .	0.768
.3	**المجال الثالث:** الخطط المتعلقة بالتكنولوجية والمواد الدراسية .	0.446
.4	**المجال الرابع:** الخطط المتعلقة بالجوانب التطبيقية.	0.227
.5	**المجال الخامس:** الخطط المتعلقة بالمستلزمات الفنية والمالية	0.926
	جميع مجالات الاستبانة	0.368

واضح من النتائج الموضحة في جدول (2) أن القيمة الاحتمالية (Sig.) لجميع مجالات الدراسة كانت أكبر من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ وبذلك فإن توزيع البيانات لهذه المجالات يتبع التوزيع

الطبيعي وبذلك سيتم استخدام الاختبارات المعملية للإجابة على فرضيات الدراسة المتعلقة بهذه المجالات.

- صدق الاستبيان:

يقصد بصدق الإستبانة أن تقيس أسئلة الإستبانة ما وضعت لقياسه، من خلال صدق المقياس وهو الاتساق الداخلي ،يقصد بصدق مدى اتساق كل فقرة من فقرات الإستبانة مع المجال الذي تنتمي إلية هذه الفقرة، وقد قام الباحثان بحساب الاتساق الداخلي للإستبانة وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجالات الإستبانة والدرجة الكلية للمجال نفسه، الصدق البنائي ،يعتبر الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ويبين مدي ارتباط كل مجال من مجالات الدراسة بالدرجة الكلية لفقرات الإستبانة.

- ثبات الإستبانة Reliability:

يقصد بثبات الإستبانة أن تعطي هذه الإستبانة نفس النتيجة لو تم إعادة توزيع الإستبانة أكثر من مرة تحت نفس الظروف والشروط، أو بعبارة أخرى أن ثبات الإستبانة يعني الاستقرار في نتائج الإستبانة وعدم تغييرها بشكل كبير فيما لو تم إعادة توزيعها على أفراد العينة عدة مرات خلال فترات زمنية معينة.

أ- نتائج الاتساق الداخلي

- ثبات الإستبانة Reliability:

يقصد بثبات الإستبانة أن تعطي هذه الإستبانة نفس النتيجة لو تم إعادة توزيع الإستبانة أكثر من مرة تحت نفس الظروف والشروط، أو بعبارة أخرى أن ثبات الإستبانة يعني الاستقرار في نتائج الإستبانة وعدم تغييرها بشكل كبير فيما لو تم إعادة توزيعها على أفراد العينة عدة مرات خلال فترات زمنية معينة.

وقد تحقق الباحثان من ثبات إستبانة الدراسة من خلال:

معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha Coefficient :

استخدم الباحثان طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الإستبانة، .

جدول (5)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الإستبانة

م	المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	الصدق*
.6	المجال الأول: الخطط المتعلقة بالتخطيط	10	0.921	0.960
.7	المجال الثاني, الخطط المتعلقة بتوافر الكادر البشرية .	10	0.899	0.948
.8	المجال الثالث: الخطط المتعلقة المواد الدراسية .	10	0.916	0.957
.9	المجال الرابع: الخطط المتعلقة بالتكنولوجيا التطبيقية .	10	0.913	0.955
.10	المجال الخامس: الخطط المتعلقة المستلزمات الفنية والمالية	10	0.884	0.940
	جميع مجالات الاستبانة	50	0.975	0.988

*الصدق = الجذر التربيعي الموجب لمعامل ألفا كرونباخ

واضح من النتائج الموضحة في جدول (5) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ كانت مرتفعة لكل مجال حيث تتراوح بين (0.884،0.921) لكل مجال من مجالات الإستبانة. كذلك كانت قيمة معامل ألفا لجميع فقرات الإستبانة (0.975). وكذلك قيمة الصدق كانت مرتفعة لكل مجال حيث تتراوح بين (0.940،0.960) لكل مجال من مجالات الإستبانة. كذلك كانت قيمة الصدق لجميع فقرات الإستبانة (0.988) وهذا يعنى أن معامل الثبات مرتفع.

اختبار فرضيات الدراسة:

لاختبار فرضيات الدراسة فقد تم استخدام الاختبارات المعملية اختبارT للعينة الواحدة, اختبار التباين الأحادي- ذو الاتجاه الواحد) هذين الاختبارين مناسبين حيث أن توزيع البيانات يتبع التوزيع الطبيعي.

اختبار الفرضيات حول متوسط (وسيط) درجة الإجابة يساوي درجة الحياد (درجة الموافقة المتوسطة) الفرضية الصفرية: اختبار أن متوسط درجة الإجابة يساوي 3 وهي تقابل موافق بدرجة متوسطة (محايد) حسب مقياس ليكرت المستخدم.

الفرضية البديلة: متوسط درجة الإجابة لا يساوي 3 . إذا كانت Sig > 0.05 (Sig أكبر من 0.05) (حسب نتائج برنامج SPSS) فإنه لا يمكن رفض الفرضية الصفرية ويكون في هذه الحالة متوسط آراء أفراد العينة حول الظاهرة موضع الدراسة لا يختلف جوهرياً عن موافق بدرجة متوسطة وهى 3 (محايد)، أما إذا كانت Sig<0.05 (Sig أقل من 0.05) فيتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة القائلة بأن متوسط آراء أفراد العينة يختلف جوهرياً عن درجة الموافقة المتوسطة (محايد)، وفي هذه الحالة يمكن تحديد ما إذا كان متوسط الإجابة يزيد أو ينقص بصورة جوهرية عن درجة الموافقة المتوسطة (المحايد)، وذلك من خلال قيمة الاختبار فإذا كانت قيمة الاختبار موجبة فمعناه أن المتوسط الحسابي للإجابة يزيد عن درجة الموافقة المتوسطة (المحايد) والعكس صحيح.

الفرضية الأولي : توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq .05$) حول لتطوير جودة الخطط الدراسية في برامج الدراسات العليا بالجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة تبعا لمتغير الخطط المتعلقة بالتخطيط

تم استخدام اختبار T لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الاستجابة قد وصلت إلي درجة الموافقة المتوسطة (المحايد) وهي 3 أم لا. النتائج موضحة في جدول (12).

جدول (12)

المتوسط الحسابي وقيمة الاحتمال (.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال"الاول

الخطط المتعلقة بالتخطيط

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الرتبة
.1	يتوفر لدى طلبة الدراسات العليا قسم خاص لتعرف على برامجهم الدراسية	3.94	73.33	3.97	*0.016	7
.2	يتم دراسة الخطط الدراسية من قبل الطلبة بشكل دوري لاكتشاف نقاط الضعف والقوة في الخطط.	4.67	76.67	3.64	*0.002	3
.3	يحرص طلبة الدراسات العليا على حضور دورات تدريبية .	4.00	70.10	2.97	*0.000	9
.4	يشارك طلبة الدراسات العليا لإعداد الخطط ليكونوا على دراية بأحدث التطورات .	3.39	74.95	4.32	*0.000	5
.5	يستثمر طلبة الدراسات العليا أنشطة التدريب المختلفة .	3.67	71.38	3.57	*0.000	8
.6	يستخدم طلبة الدراسات العليا طرق تقليدية في جمع وتخزين واسترجاع المعلومات .	4.97	69.97	3.67	*0.011	10
.7	يساعد طلبة الدراسات العليا على تقييم البرامج في الجامعات لتنمية مهاراتهم.	3.29	79.67	4.99	*0.017	1
.8	يستخدم الطلبة نموذج لتقييم الخطط المقدمة.	3.67	73.68	4.88	*0.003	6
.9	يتيح طلبة الدراسات العليا على خلق فرص للمشاركة في وضع الخطط المستقبلية.	3.88	78.94	3.09	*0.000	2
.10	يرغب طلبة الدراسات العليا على طرح أفكار جديدة لتحسين الخطط.	3.30	75.00	3.61	*0.000	4
	جميع فقرات المجال معاً	3.66	74.27	3.98	*0.000	

*** المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوي دلالة** $\alpha = 0.05$.

من جدول (12) يمكن استخلاص ما يلي:

– المتوسط الحسابي للفقرة السابعة " يساعد طلبة الدراسات العليا على تقييم البرامج في الجامعات لتنمية مهاراتهم. يساوي 3.29 (الدرجة الكلية من 5) أي أن المتوسط الحسابي النسبي79.67%قيمة الاختبار 4.99 وأن القيمة الاحتمالية (.Sig) تساوي 0.000 لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة قد زاد عن درجة الموافقة المتوسطة (المحايد) وهي 3 وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة على هذه الفقرة ويعزو الباحثان أن طلبة يقومون بتحسين مهاراتهم بما يتواءم مع التغيرات المستجدة.

– ان المتوسط الحسابي للفقرة السادسة " يستخدم طلبة الدراسات العليا طرق تقليدية في جمع وتخزين واسترجاع المعلومات يساوي 4.97 أي أن المتوسط الحسابي النسبي 69.97%، قيمة الاختبار 3.67وأن القيمة الاحتمالية (.Sig) تساوي 0.011 لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة قد زاد عن درجة الموافقة المتوسطة (المحايد) وهي 3 وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة على هذه الفقرة، ويعزو الباحثان أن طلبة الدراسات العليا لا يحرصون على توفير قاعدة بيانات تستوعب مهاراتهم في جمع المعلومات عند إعداد الخطط والبرامج بحيث لا يتم توظيفها، من خلال تبويب المعلومات حسب الحاجة .

الفرضية الثانية : توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq .05$) حول تطوير جودة الخطط الدراسية في برامج الدراسات العليا بالجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة تبعا لمتغير الخطط المتعلقة بتوافر الكادر البشرية

تم استخدام اختبار T لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الاستجابة قد وصلت إلي درجة الموافقة المتوسطة (المحايد) وهي 3 أم لا. النتائج موضحة في جدول (13).

جدول (13)

المتوسط الحسابي وقيمة الاحتمال (.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال الخطط المتعلقة بتوافر الكادر البشرية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الرتبة
.1	يخضع طلبة الدراسات العليا لفترة التجربة تحدد مستوياتهم العلمية	3.62	75.00	6.38	*0.000	4
.2	يشارك طلبة الدراسات العليا في عملية اختيار الخطط بالشفافية والعلانية والوضوح .	4.68	75.37	4.37	*0.000	3
.3	يمارس طلبة الدراسات العليا باختيار الخطط بنزاهة وحيادية	3.67	70.88	6.67	*0.000	8
.4	يساهم طلبة الدراسات العليا بالخطط الكافية والجاهزة للتطوير.	3.01	79.94	4.28	*0.000	1
.5	توجد اتفاقيات ثنائية في طلبة الجامعات فى الدراسات العليا ذات الصلة.	4.67	73.50	6.67	*0.000	5
.6	يحصل طلبة الدراسات العليا على الإمكانيات المطلوبة لتطوير الخطط.	3.67	71.13	4.25	*0.000	7
.7	يتولي طلبة الدراسات العليا مهمة المفاضلة والاختيار من بين الخطط المقدمة	3.67	69.54	-2.11	*0.018	9
.8	يتسم الطلبة فى برامج الدراسات العليا بالمرونة الكافية لاستحداث الأفضل .	4.22	72.28	4.65	*0.000	6
.9	يتبنى طلبة الدراسات العليا سياسة الباب المفتوح عند تطوير البرامج	2.27	68.32	7.67	*0.000	10
.10	توجد تعليمات لدى طلبة الدراسات العليا تحدد كيفية وإجراءات تطوير الخطط.	3.11	76.57	4.87	*0.000	2
	جميع فقرات المجال معاً	3.46	74.33	5.68	*0.000	

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوي دلالة $\alpha = 0.05$.

من جدول (13) يمكن استخلاص ما يلي:

–المتوسط الحسابي للفقرة الرابعة " يساهم طلبة الدراسات العليا بالخطط الكافية والجاهزة للتطوير يساوي 3.01 (الدرجة الكلية من 5) أي أن المتوسط الحسابي النسبي79.94%، قيمة الاختبار 4.28, وأن القيمة الاحتمالية (.Sig) تساوي 0.000 لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة قد زاد عن درجة الموافقة المتوسطة (المحايد) وهي 3 وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة على هذه الفقرة، حيث يعزو الباحثان ذلك إلي أن طلبة الدراسات العليا يقومون بتقديم كافة أنواع الدعم التطويري حسب الإمكانيات المتاحة لديهم .

– المتوسط الحسابي للفقرة التاسعة " يتبنى طلبة الدراسات العليا سياسة الباب المفتوح عند تطوير البرامج " يساوي 2.27 أي أن المتوسط الحسابي النسبي68.32%، قيمة الاختبار 7.67, وأن القيمة الاحتمالية (.Sig) تساوي 0.018 لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة قد انخفض عن درجة الموافقة المتوسطة (المحايد) وهي 3 وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة على هذه الفقرة ،يعزو الباحثان ذلك أن طلبة اقسام الدراسات العليا لا يسمح لهم بالتسهيلات الواسعة عند اعداد الخطط .

الفرضية الثالثة : توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى(05. ≥α) حول تطوير جودة الخطط الدراسية في برامج الدراسات العليا بالجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة تبعا لمتغير الخطط المتعلقة بالمواد الدراسية

تم استخدام اختبار T لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الاستجابة قد وصلت إلي درجة الموافقة المتوسطة (المحايد) وهي 3 أم لا. النتائج موضحة في جدول (14)

جدول (14)

المتوسط الحسابي وقيمة الاحتمال (.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال الخطط المتعلقة بالمواد الدراسية.

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الرتبة
.1	تعد خطط الدراسات العليا كما يراها الطلبة بأنها روتينية	3.25	78.33	6.29	*0.000	3
.2	يستفيد طلبة الدراسات العليا من التجارب السابقة في المشاركة في إعداد الخطط .	3.67	73.99	6.37	*0.000	6
.3	يهتم طلبة الدراسات العليا بنشر قنوات الاتصال بين طلبة الجامعات الاخري .	3.28	69.67	8.70	*0.000	9
.4	يستعين طلبة الدراسات العليا بخبراء في اعداد الخطط المقدمة في الدراسات العليا .	4.37	80.11	5.47	*0.000	1
.5	يشرك طلبة الدراسات العليا بميزانية مستقلة عند إعداد الخطط	3.67	70.67	2.37	0.128	8
.6	يتم إشراك طلبة الجامعات الفلسطينية بعمليات تنفيذ خطط الدراسات العليا .	3.07	75.64	5.67	*0.000	4
.7	يساهم طلبة الدراسات العليا بالأساليب التقويم للمتابعة المستمرة فى اعداد الخطط .	3.67	74.39	3.54	*0.019	5
.8	تطلع الدراسات العليا طلبتها على نتائج الدراسات المتعلقة بسوق العمل	3.19	79.37	4.44	*0.000	2
.9	يساهم طلبة الجامعات بتقييم المعارف والمهارات والقدرات لمعرفة الاحتياجات الحالية والمستقبلية فى الخطط.	3.24	68.65	4.31	*0.000	10
.10	تستفيد طلبة الدراسات العليا من تجارب الغير في الإصلاح والتطوير المستقبلي للخطط.	3.37	72.20	2.89	*0.002	7
	جميع فقرات المجال معاً	3.61	73.81	4.38	*0.000	

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوي دلالة $\alpha = 0.05$.

من جدول (14) يمكن استخلاص ما يلي:

– المتوسط الحسابي للفقرة الرابعة " يستعين طلبة الدراسات العليا بخبراء في اعداد الخطط المقدمة في الدراسات العليا يساوي 4.37 (الدرجة الكلية من 5) أي أن المتوسط الحسابي النسبي 80.11%، قيمة الاختبار 5.47, وأن القيمة الاحتمالية (.Sig) تساوي 0.000 لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة قد زاد عن درجة الموافقة المتوسطة (المحايد) وهي 3 ، ويعزو الباحثان ذلك حتي يستفيدوا طلبة الجامعات الفلسطينية من التجارب النافعة ومحاولة تجريبها على واقعنا الفلسطيني .

– المتوسط الحسابي للفقرة التاسعة " يساهم طلبة الجامعات بتقييم المعارف والمهارات والقدرات لمعرفة الاحتياجات الحالية والمستقبلية فى الخطط. يساوي 3.24 أي أن المتوسط الحسابي النسبي 68.65%، قيمة الاختبار4.31, وأن القيمة الاحتمالية (.Sig) تساوي 0.000 لذلك تعتبر هذه الفقرة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة يختلف جوهريا درجة الموافقة المتوسطة (المحايد) وهي 3 وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة متوسطة (حياد) من قبل أفراد العينة على هذه الفقرة ويعزو الباحثان ذلك الى ان الطلبة لا يقومون بتقييم البرامج والخطط بشكل دوري كمحاولة لتفادى السلبيات للتوصل الى المعارف والمهارات .

الفرضية الرابعة : توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq .05$) حول تطوير جودة الخطط الدراسية في برامج الدراسات العليا بالجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة تبعا لمتغير الخطط المتعلقة الناحية التطبيقية

تم استخدام اختبار T لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الاستجابة قد وصلت إلي درجة الموافقة المتوسطة (المحايد) وهي 3 أم لا. النتائج موضحة في جدول (15).

جدول (15)

المتوسط الحسابي وقيمة الاحتمال (.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال البرامج من الناحية التطبيقية.

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	قيمة الإختبار	القيمة الاحتمالية (Sig.)	الرتبة
.1	تستفيد طلبة الدراسات العليا من التجارب الأجنبية الإصلاح والتطوير فى الخطط.	3.84	81.11	4.62	*0.000	3
.2	يقوم طلبة الدراسات العليا بتحديد الاحتياجات اللازمة للتخطيط للبرامج .	3.67	74.24	6.38	*0.000	7
.3	تتوافر لدى طلبة الدراسات العليا الرغبة الأكيدة لتطبيق جودة البرامج المقدمة	3.92	80.64	5.64	*0.000	4
.4	يهتم طلبة الدراسات العليا بتشخيص المشاكل المتعلقة بالبرامج لوضع الحلول المناسبة .	3.67	82.67	4.51	*0.000	1
.5	يتنافس طلبة الدراسات العليا على إعداد خطط الدراسات العليا .	4.52	72.95	5.46	*0.000	8
.6	يواجه طلبة الدراسات العليا إستراتيجية واضحة للمساهمة فى تطوير الخطط	3.61	76.38	7.62	*0.000	6
.7	يواجه طلبة الدراسات العليا وضيق الوقت مما يعوق التفرغ فى المشاركة فى وضع الخطط.	3.62	80.37	6.37	*0.000	2
.8	يتجاوز طلبة الدراسات العليا قنوات الاتصال فى الجامعات .	3.28	70.70	7.34	*0.000	10
.9	توفر لدى طلبة الدراسات العليا قاعدة بيانات بكلياتها يمكن الرجوع إليها بسهولة	3.62	71.29	6.24	*0.000	9
.10	يواجه طلبة الدراسات العليا ندرة الإمكانات المالية والمادية للمساهمة فى تحسين الخطط الدراسات العليا	4.21	79.62	5.37	*0.000	5
	جميع فقرات المجال معاً	3.99	75.54	6.61	*0.000	

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوي دلالة $\alpha = 0.05$.

من جدول (15) يمكن استخلاص ما يلي:

– المتوسط الحسابي للفقرة الرابعة " يهتم طلبة الدراسات العليا بتشخيص المشاكل المتعلقة بالبرامج لوضع الحلول المناسبة يساوي 3.67 (الدرجة الكلية من 5) أي أن المتوسط الحسابي النسبي75.00%، قيمة الاختبار 4.51 وأن القيمة الاحتمالية (.Sig) تساوي 0.000 لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة قد زاد عن درجة الموافقة المتوسطة (المحايد) وهي 3 وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة على هذه الفقرة يعزو الباحثان يشاركون فى معرفة المشكلات المتعلقة بالخطط والبرامج وايجا الحلول المناسبة لها .

– المتوسط الحسابي للفقرة الثامنة " يتجاوز طلبة الدراسات العليا قنوات الاتصال فى الجامعات . " يساوي 3.28 أي أن المتوسط الحسابي النسبي 70.70%، قيمة الاختبار 7.34 وأن القيمة الاحتمالية (.Sig) تساوي 0.000 لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة قد زاد عن درجة الموافقة المتوسطة (المحايد) وهي 3 وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة على هذه الفقرة، يعزو الباحثان الطلبة الدراسات العليا بينهم علاقات كبيرة وافاق مشتركة من خلال تكوين شبكة معلوماتية داخلية أو خارجية لتبادل الآراء والمعارف حول الخطط المقدمة.

الفرضية الخامسة : توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq .05$) حول لتطوير جودة الخطط الدراسية في برامج الدراسات العليا بالجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة تبعا لمتغير الخطط المتعلقة المستلزمات الفنية والمالية

تم استخدام اختبار T لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الاستجابة قد وصلت إلي درجة الموافقة المتوسطة (المحايد) وهي 3 أم لا. النتائج موضحة في جدول (16)

جدول (16)

المتوسط الحسابي وقيمة الاحتمال (.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال الخطط المتعلقة من الناحية المستلزمات الفنية والمالية "

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الرتبة
.1	يقوم طلبة الدراسات العليا بتقييم خطط الدراسات العليا بقصد تطويرها وتحسينها .	3.73	74.50	9.64	*0.000	1
.2	يمتلك الطلبة فى اقسام الدراسات العليا الخبرة والكفاءة في الحكم على فاعلية الخطط المقدمة	3.69	73.75	9.06	*0.000	2
.3	يجري طلبة الدراسات العليا تقييم دوري لأداء أعضاء القائمين على البرامج والخطط .	3.63	72.50	8.44	*0.000	5
.4	ينتهج طلبة الدراسات العليا مبدأ التطوير المستمر لعمليات التعليم والتعلم .	3.61	72.13	7.84	*0.000	7
.5	يطرح طلبة الدراسات العليا برامج تعليمية تلبي حاجات المجتمع الفلسطيني	3.49	69.88	6.15	*0.000	9
.6	يستحدث طلبة الدراسات العليا آليات لتطوير برامجها لمواكبة المستجدات.	3.67	73.38	8.97	*0.000	3
.7	يتم إعطاء الطلبة كافة الصلاحيات وتفويض السلطات لفريق تطوير الخطط والبرامج .	3.56	71.19	7.31	*0.000	8
.8	يجري طلبة الدراسات العليا مراجعة المقررات والبرامج في ضوء المستجدات العلمية.	3.63	72.63	7.83	*0.000	4
.9	يتخذ طلبة الدراسات العليا إجراءات محددة لتطوير أساليب التقويم بناء الخطط المقدمة .	3.40	68.00	4.86	*0.000	10
.10	يفتح طلبة الدراسات العليا قنوات اتصال مع الجامعات الفلسطينية .	3.62	72.38	7.86	*0.000	6
	جميع فقرات المجال معاً	3.60	72.04	9.84	*0.000	

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوي دلالة $\alpha = 0.05$.

من جدول (16) يمكن استخلاص ما يلي:

– المتوسط الحسابي للفقرة الأولى يقوم طلبة الدراسات العليا بتقييم خطط الدراسات العليا بقصد تطويرها وتحسينها " يساوي 3.73 (الدرجة الكلية من 5) أي أن المتوسط الحسابي النسبي74.50%، قيمة الاختبار 9.64 وأن القيمة الاحتمالية (.Sig) تساوي 0.000لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة قد زاد عن درجة الموافقة المتوسطة (المحايد) وهي 3 وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة على هذه الفقرة، ويعزو الباحثان ان طلبة الجامعات يشاركون ادارة الجامعات بتطوير واعداد الخطط الجامعية .

– المتوسط الحسابي للفقرة التاسعة " تت يتخذ طلبة الدراسات العليا إجراءات محددة لتطوير أساليب التقويم بناء الخطط المقدمة. " يساوي 3.40 أي أن المتوسط الحسابي النسبي 68.00%، قيمة الاختبار 4.86 وأن القيمة الاحتمالية (.Sig) تساوي 0.000 لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة قد زاد عن درجة الموافقة المتوسطة (المحايد) وهي 3 وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة على هذه الفقرة ويرى الباحثان الطلبة لا يساهمون فى اعداد الأساليب التقويمية التى تمكنهم وضع الضوابط واستخلاص الدروس والعبر لإعداد الخطط

تحليل جميع المجالات السابقة معا **تم استخدام اختبار T لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الاستجابة قد وصلت إلي درجة الموافقة المتوسطة (الحياد) وهي 3 أم لا. النتائج موضحة في جدول (17).**

جدول (17)

المتوسط الحسابي وقيمة الاحتمال (.Sig) لجميع المجالات السابقة

المجال	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)
جميع المجالات السابقة معاً	4.11	74.01	4.01	*0.000

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوي دلالة $\alpha = 0.05$

من جدول (17) يمكن استخلاص ما يلي:

– المتوسط الحسابي لجميع الفقرات السابقة يساوي 4.11 (الدرجة الكلية من 5) أي أن المتوسط الحسابي النسبي74.01%، قيمة الاختبار4.01 وأن القيمة الاحتمالية (.Sig) تساوي 0.000 لذلك تعتبر جميع الفقرات السابقة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لجميع الفقرات السابقة قد زاد عن درجة الموافقة المتوسطة (المحايد) وهي 3 وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة على جميع الفقرات السابقة.

الفرضية السادسة: هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند (α≤.05) حول تقديرات لتطوير جودة الخطط الدراسية في برامج الدراسات العليا في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة تعزى لمتغيرات (العمر، نوع البرنامج، معدلات الطلبة)

تم استخدام اختبار " التباين الأحادي –ذو الاتجاه الواحد " لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية وهذا الاختبار معلمي يصلح لمقارنة 3 متوسطات أو أكثر.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq$ (0.05) بين أراء أفراد العينة في حول تصور المقترح لتطوير جودة الخطط الدراسية في برامج الدراسات العليا في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة يعزى العمر

من النتائج الموضحة في جدول (18) يمكن استنتاج ما يلي: تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار" التباين الأحادي – ذو الاتجاه الواحد " أكبر من مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ لجميع المجالات وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول هذه المجالات تعزى إلى العمر ويعزو الباحثان ذلك إلى أن طبيعة البرامج يحتاج إلى الى الخبرة والممارسة والدراية الشاملة للموظف في الدراسات العليا بالقسم التابع له لها أثر كبير على رأيه ومعرفته.

جدول (19): نتائج اختبار " التباين الأحادي – ذو الاتجاه الواحد " – العمر

المجال	المتوسطات					قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (Sig.)
	أقل من 25 سنة	من 25 إلى أقل من 30 سنة	من 30 إلى اقل من 35 سنة	إلى 35 من 40اقل من سنة	40 سنة فما فوق		
المجال الأول: الخطط المتعلقة بالتخطيط	3.21	3.31	3.06	3.35	3.34	0.486	0.746
المجال الثاني, الخطط المتعلقة بتوافر الكادر البشرية .	3.34	3.44	3.39	3.50	3.49	0.216	0.929
المجال الثالث: الخطط المتعلقة التكنولوجية والمواد الدراسية .	3.43	3.39	3.39	3.54	3.36	0.335	0.854
المجال الرابع: الخطط المتعلقة من الناحية التطبيقية.	3.63	3.48	3.74	3.56	3.61	0.304	0.875
المجال الخامس:الخطط المتعلقة من الناحية المستلزمات الفنية والمالية	3.39	3.52	3.61	3.68	3.63	0.476	0.753
جميع المجالات السابقة معا	3.40	3.43	3.44	3.53	3.49	0.130	0.971

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq$ (0.05) بين أراء أفراد العينة في حول التصور المقترح لتطوير جودة الخطط الدراسية في برامج الدراسات العليا في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة يعزى البرنامج، من النتائج الموضحة في جدول (20) يمكن استنتاج ما يلي:

تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار"التباين الأحادي– ذو الاتجاه الواحد" أكبر من مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ لجميع المجالات وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول هذه المجالات تعزى إلى البرنامج وذلك لصالح الذين برنامج التربية.

جدول (20): نتائج اختبار " التباين الأحادي – ذو الاتجاه الواحد " البرنامج

المجال	المتوسطات				قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (Sig.)
	برنامج الهندسة	برنامج العلوم الشرعية	برنامج التجارة	برنامج التربية		
المجال الأول: الخطط المتعلقة بالتخطيط	3.09	3.35	3.17	3.31	0.315	0.815
المجال الثاني: الخطط المتعلقة بتوافر الكادر البشرية .	3.24	3.55	3.40	3.46	0.375	0.771
المجال الثالث: الخطط المعلقة بالتكنولوجية	3.36	3.53	3.51	3.39	0.301	0.825
المجال الرابع: الخطط من الناحية التطبيقية .	3.54	3.53	3.85	3.58	0.786	0.503
المجال الخامس: الخطط من الناحية المستلزمات الفنية والمالية	3.45	3.54	3.81	3.59	0.611	0.609
جميع المجالات السابقة معا	3.34	3.50	3.55	3.46	0.184	0.907

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq$ (0.05) بين أراء أفراد العينة في التصور المقترح لتطوير جودة

الخطط الدراسية في برامج الدراسات العليا في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة يعزى معدلات الطلبة من النتائج الموضحة في جدول (21) يمكن استنتاج ما يلي:

تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار" التباين الأحادي – ذو الاتجاه الواحد " أكبر من مستوى الدلالة $0.05 \geq \alpha$ والمجالات مجتمعة معا , وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول هذه المجالات تعزى إلى معدلات الطلبة فقد تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) أقل من مستوى الدلالة $0.05 \geq \alpha$ وبذلك يمكن استنتاج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول هذا المجال تعزى إلى معدلات الطلبة

جدول (21): نتائج اختبار " التباين الأحادي – ذو الاتجاه الواحد

المجال	المتوسطات					قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (Sig.)
	دون75%	75-80	80-85	85-90	90 فما فوق		
المجال الأول: الخطط المتعلقة بالتخطيط	3.21	3.44	3.64	3.17	3.35	0.894	0.469
المجال الثاني: الخطط المتعلقة بتوافر الكادر البشرية .	3.39	3.57	3.73	3.43	3.48	0.639	0.636
المجال الثالث: الخطط المتعلقة بالتكنولوجية والمواد الدراسية .	3.40	3.41	3.76	3.45	3.35	0.375	0.826
المجال الرابع: الخطط المتعلقة الناحية التطبيقية.	3.62	3.57	3.99	3.59	3.36	0.744	0.564
المجال الخامس: الخطط المتعلقة بالمستلزمات الفنية والمالية	3.55	3.65	3.97	3.57	3.60	0.521	0.721
جميع المجالات السابقة معا	3.43	3.53	3.82	3.44	3.43	0.544	0.704

من النتائج الموضحة في جدول (21) يمكن استنتاج ما يلي:

تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار" التباين الأحادي – ذو الاتجاه الواحد " أكبر من مستوى الدلالة $0.05 \geq \alpha$ والمجالات مجتمعة معا , وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول هذه المجالات تعزى إلى معدلات الطلبة ،أما بالنسبة لمجال الخطط المتعلقة بالتكنولوجية والمواد الدراسية " فقد تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) أقل من مستوى الدلالة $0.05 \geq \alpha$ وبذلك يمكن استنتاج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول هذا المجال تعزى إلى معدلات الطلبة

أولا/ النتائج :

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج التالية :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين أراء أفراد العينة في التصور المقترح لتطوير جودة الخطط الدراسية في برامج الدراسات العليا في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة تعزى لمتغيرات (العمر، معدلات الطلبة)
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين أراء أفراد العينة في تصور مقترح لتطوير جودة الخطط الدراسية في برامج الدراسات العليا في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة تعزى للبرنامج وذلك لصالح الذين برنامج التربية
- تعانى طلبة اقسام الدراسات العليا فى الجامعات الفلسطينية من ضعف في التنسيق والتكامل في المساهمة فى هيكلية الاقسام فى الكليات وذلك ناتج لعدم مشاركتهم فى كافة الإدارات المرتبطة بموضوع التطوير .
- يقوم طلبة اقسام الدراسات العليا بمشاركة الكليات بالمعلومات التي تم الحصول عليها لتقوية نظام المعلومات من مراكز اتخاذ القرارات لضمان تغذيتها أول بأول بالمعلومات التي يحتاجها في عملية اتخاذ القرارات ، ويحرص طلبة الدراسات العليا على توفير قاعدة بيانات يتم توظيفها فى التعامل مع عمليات التطوير فى الجامعات الفلسطينية .

التوصيات:

1. توجيه المزيد من الدعم المادي والمعنوي لخطط الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية ، من أجل تفعيل وتطوير المناهج الجامعية من خلال تقديم دعم ضمن خطة سنوية دورية .
2. تحسين نوعية التعليم فى مناهج الدراسات العليا وكذلك التقويم المستمر للأهداف .

3. ضرورة عمل دورات متخصصة لأعضاء الهيئة التدريسية والطلبة الجامعيين لتوضيح مفاهيم التطوير
4. ضرورة تشكيل إدارة أو فريق كامل من طلبة الدراسات العليا لتوضيح مفاهيم الاستحداثات الجديدة فى المناهج الدراسات العليا
5. العمل على المراجعة المستمرة والدورية لخطط الدراسات العليا لمعرفة مدى كفاءة وفاعلية تلك البرامج والخطط
6. ضرورة وضع ميزانية مستقلة فريق عمل لمراجعة لمناهج الدراسات العليا حتى يسهل الحصول على الإمكانيات المادية والبشرية المطلوبة من الإدارات والأقسام الأخرى فى الجامعة
7. توفير الكوادر البشرية ذات الكفاءة والخبرة العالية لدى معدي الخطط لإعداد سيناريوهات محتملة لتطوير المناهج والخطط باستمرار
8. ضرورة توفير برامج ودورات تدريبية كافية للطلبة والاكاديميين في مجال إعداد مناهج الدراسات العليا وحثهم على حضورها عند عقدها، والعمل على تحفيزهم بالانتظام بها.
9. عقد مؤتمرات علمية سنوية حول برامج تطوير مناهج الجامعية فى الدراسات العليا لمناقشة التطورات المستحدثة التي يواجهها الجامعات الفلسطينية وتقييم الأساليب والأدوات التي أتبعت لمواجهتها .
10. ضرورة تدعيم التفاعل بين اقسام الدراسات العليا الجامعات الفلسطينية، وذلك من خلال سيادة روح العمل كفريق والتعاون بين الإدارات والأقسام المختلفة.
11. ضرورة أن تتعامل الدراسات العليا مع جامعات استشارية توفر له معلومات حول أخر المستجدات الخارجية والمراكز المختصة لموافاتهم بآخر المستجدات.
12. توفير الكوادر البشرية ذات الكفاءة والخبرة العالية لإعداد الخطط للدراسات العليا للتعامل المستقبلي .
13. الاستفادة من تجارب وخطط الجامعات الاخري في الدول الأجنبية ، وذلك لزيادة كفاءة وفعالية الخطط التطويرية .

المراجع :

1. الأستاذ، محمود والحجار، رائد (2005) نحو خريطة بحثية تنموية في البحث التربوي الأكاديمي، مجلة جامعة سلسلة العلوم الإنسانية الأقصى . غزة، المجلد التاسع، العدد الأول
2. الصوفي ، محمد عبد الله (2003): تقرير التنمية الإنسانية العربية ، نحو إقامة مجتمع المعرفة ، بعض ملامح الوضع الحالي للتعليم العالي والبحث العلمية في الوطن العربي، فلسطين، غزة
3. الصوفي ، محمد عبد الله (2003) ملامح الوضع الحالي للتعليم العالي والبحث العلمية في الوطن العربي ،تقرير التنمية الإنسانية العربية نحو إقامة مجتمع المعرفة، القاهرة
4. المشوخي , حمد سليمان (2002) : تقنيات ومناهج البحث العلمي تحليل أكاديمي لكتابة الرسائل والبحوث العلمية الطبعة الاولي، مكتبة دار الفكر العربي , القاهرة
5. جودة، محفوظ (2004) إدارة الجودة الشاملة مفاهيم وتطبيقات ، الطبعة الأولي دار وائل للنشر والتوزيع. عمان: الأردن.
6. حارب، سعيد (1999) البحث العلمي تحديات العصر، دبي الندوة الثانية جريدة البيان بشبكة الانترنت.
7. عفانه، عزو (2011) أخطاء شائعة في تصاميم البحوث التربوية لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية،المقدم إلى مؤتمر البحث العلمي مفاهيمه.. أخلاقياته ..توظيفه في الفترة من 10-11مايو ، بالجامعة الإسلامية، غزة .
8. مؤتمن عماد الدين، منى" (2003) إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير، الطبعة الاولي، مركز الكتاب الأكاديمي عمان.
9. أبو حطب ، ناصر (2003). نحو تطوير القيادة التغيرية ، الطبعة الثانية، الإسكندرية: دار المطبوعات الحديثة.
10. الهباش منال ،(2005). نمط القيادة وفعالية التغيير في الموسسات الحكومية – كلية التربية – جامعة الزقازيق
11. أل ناجى ، هاني(2000). قيادة التعيير . مفاهيم وآفاق، الطبعة الثانية، عمان: دار وائل للنشر.
12. حريم، حسين(2004) السلوك التنظيمي ، سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال الأردن، عمان : دار الحامد للنشر والتوزيع.
13. عباس، سهيلة(2004) القيادة الابتكارية والأداء المتميز، حقيبة تدريبية لتنمية الإبداع الإداري دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
14. مؤتمن عماد الدين،منى" (2003) إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير، مركز الكتاب الأكاديمي عما
15. اللوزي، موسى (1998) اتجاهات العاملين في المؤسسات الحكومية الأردنية نحو إدارة التغيير، دراسات العلوم الإدارية، المجلد ٢٥
16. العاجز، فؤاد ونشوان، جميل (2005). المشكلات التي تواجه خطط برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية، اليوم الدراسي الدراسات العليا بالجامعات الفلسطينية في ضوء التحديات المعاصرة" الجامعة الإسلامية، غزة، 17/مايو 2005.

17. عطوان، أسعد (2011)." مستوى جودة البحوث التربوية لبرامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية"، قدم للمؤتمر التربوي بعنوان " الدراسات العليا ودورها في خدمة المجتمع " المنعقد في الجامعة الإسلامية بغزة في الفترة من 19 _ 20 / 4 / 2011 م
18. عفانة ، عزو (1999). أخطاء شائعة في تصاميم البحوث التربوية لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد (57).
19. عسقول، محمد(2005). الدراسات العليا في كلية التربية بين الواقع والطموح، اليوم الدراسي " الدراسات العليا بالجامعات الفلسطينية في ضوء التحديات المعاصرة" الجامعة الإسلامية، غزة، 17/مايو 2005.
20. عفانة، عزو(2005). الرسائل العلمية التربوية في الجامعات الفلسطينية بين الواقع وتطلعات المستقبل، اليوم الدراسي(الدراسات العليا بالجامعات الفلسطينية في ضوء التحديات المعاصرة) المنعقد في 17 مايو بالجامعة الإسلامية،غزة.
21. الأستاذ، محمود (2004). النسق القيمي البحثي المصاحب لإنتاج الخطاب التربوي الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا كمؤشر لجودة التعليم في الجامعات الفلسطينية، مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين في الفترة 3-5 يوليو.
22. بدح، احمد (2003) إدارة الجودة الشاملة: نموذج مقترح للتطوير الإداري وإمكانية تطبيقه في الجامعات الأردنية (رسالة دكتوراة غير منشورة) جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان: الأردن.
23. جولي، مها (2002) "المتطلبات التربوية لتحقيق الجودة التعليمية" الإسكندرية: مصر، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ص: (41-106).
24. خفاجي، عباس (1995) "الجودة الشاملة" عمان: الأردن، جامعة الإسراء.
25. فليه، فاروق، والزكي، أحمد (2004) "معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً " الإسكندرية: مصر، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
26. النجار، فريد (1999) "إدارة الجامعات بالجودة الشاملة" القاهرة: مصر ايتراك للنشر والتوزيع.
27. جودة، محفوظ (2004) "إدارة الجودة الشاملة مفاهيم وتطبيقات" عمان: الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع.
28. جريس، إيمان (2004) إدارة الجودة الشاملة وإمكانياتها التطبيقية في جامعة بيرزيت (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة القدس: فلسطين.
29. طرابلسية، شيراز (2003) إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في مجال التعليم العالي، دراسة تطبيقية على جامعة تشرين (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة تشرين: سوريا.
30. عبد القادر، علي (2003) التعليم العالي والجودة الشاملة، مقال نشر في جريدة اليوم بتاريخ 5-1-2003 على موقع شؤون التعليم.
31. الرقب، حماد (2008) واقع إدارة التغيير لدى وزارات السلطة الفلسطينية، عزة: الجامعة الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة
32. اللوزي، موسى (1998) اتجاهات العاملين في المؤسسات الحكومية الأردنية نحو إدارة التغيير، دراسات العلوم الإدارية، المجلد ٢٥ .
33. العديلي، ناصر محمد السلوك الإنساني والتنظيمي ومنظور كلي مقارن ، السعودية الرياض :مطابع معهد الإدارة العامة، 1995
34. الهبيل، أحمد (2008) واقع إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين غزة: الجامعة الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة
35. حريم، حسين (2004) السلوك التنظيمي، سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال الأردن، عمان :دار الحامد للنشر والتوزيع.
36. عباس، سهيلة(2004) القيادة الابتكارية والأداء المتميز، حقيبة تدريبية لتنمية الإبداع الإداري دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
37. عماد الدين،منى مؤتمن" (2003) إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير، مركز الكتاب الأكاديمي عمان
38. فهمي ، أمين فاروق (2004) المدخل المنظومي وإدارة التغيير"، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد العاشر، عدد 35، المكتب الجامعي الحديث : الإسكندرية.
39. مرزوق، ابتسام (2006) فعالية متطلبات التطوير التنظيمي وإدارة التغيير لدى المؤسسات غير الحكومية الفلسطينية غزة : الجامعة الإسلامية ، رسالة ماجستير غير منشورة

أثر جودة الخدمة الإدارية في جامعة القدس المفتوحة باستخدام مقياس SERVPERF على رضا وولاء الطلبة

أ. رائد احمد أبوعيد
كلية العلوم الدراية والاقتصادية/ جامعة القدس المفتوحة– فرع الخليل
rabueid@qou.edu

الملخص:

لقد هدف البحث إلى التعرف على اثر جودة الخدمة الإدارية في جامعة القدس المفتوحة باستخدام مقياس SERVPERF على رضا وولاء الطلبة ، وقد قام الباحث بتصميم استبانه مكونة من ستة أبعاد، وقد تم توزيع الاستبانة على عينة طبقية عشوائية وعددها (300) طالب وطالبة من طلبة جامعة القدس المفتوحة في فرع الخليل، ثم عولجت البيانات إحصائيا من خلال برنامج SPSS وخلصت الدراسة إلى أن مستوى جودة الخدمة الإدارية حسب مقياسSERVPERF من وجهة نظر الطلبة بشكل عام متوسط على جميع مجالات الدراسة، وحصلت جودة الخدمة المقدمة عن بعد الأمان على مستوى عالي من بين جميع الابعاد الأخرى وتوصلت الدراسة ان رضا وولاء الطلبة للجامعة كان عاليا حيث يعتز ويفتخر الطلبة بانتمائهم للجامعة ورغبتهم في إكمال الدراسات العليا في الجامعة في حال توفرت الفرصة لهم ،وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام الجامعات برضا الطلبة عن جودة الخدمة الإدارية وذلك لان قياس رضا الطلبة يشكل ركن أساسي من أركان الجودة محليا وعالميا ، وان يتم اعتماده من ضمن معايير الجودة، وان تعتبر الجامعات عملية تقييم جودة الخدمة الإدارية المقدمة للطلبة عملية مستمرة وبصورة دورية وتعدهم شركاء اساسيين في عملية التطوير، لانها تؤثر على سمعة الجامعة وعلى الكلمة المنطوقة عنها والذي بدوره يؤثر تاثيرا مباشرا على حصة الجامعة من الطلبة الجدد.

الكلمات المفتاحية : جودة الخدمة ، مقياس SERVPERF ، رضا الطلبة ، ولاء الطلبة.

Abstract:

The current study aims at measuring the impact of the quality level of management service in Al-Quds Open University based on service performance on the student satisfaction and loyalty. The Questionnaire was formed and consists of Six dimensions and distributed to the stratified sample of (300) students in Al-Quds Open University – Hebron Branch. The results were analyzed by SPSS. The study findings indicate The quality level of management service based in SERVPERF from the student prospective in general is medium for all dimensions of the study, The service quality level for security dimension is high from all dimensions ,The study conclude that the students satisfaction and loyalty were high and the students are proud for their enrolment to the University and their desired levels to complete their high studies in the University if they get the opportunity .The study recommended that the Universities must take more care in the students satisfaction of the quality level of management service because this is one of standards of the quality locally and globally which should be considered one of the quality standards at the University level . The universities must evaluate the quality level of management services continually and periodically and should be considered as core partners in the process of development, because this has an effect on the reputation and the word mouth of the University and this has direct impact on the market share of the University from new students.

Keywords: *Service Quality, Service Performance measure, Student Satisfaction, Student Loyalty.*

مقدمة:

يمر العالم بتحولات سريعة وخاصة مع انتشار العولمة التي غزت جميع دول العالم حيث تحول العالم إلى قرية صغيرة باستخدام الانترنت، وهذا فرض على الدول والمنظمات تغييرات معينة حتى تساير التطورات السائدة في العالم، حيث تحول اقتصاد العالم بالتدريج إلى قطاع الخدمات، وهذا يظهر من خلال الدراسات والبحوث والتي تشير إلى أن قطاع الخدمات في الاقتصاد الغربي يمثل 60% من مجموع القطاعات الاقتصادية الأخرى ، ونتيجة لذلك ظهرت مصطلحات جديدة في الواقع، ومنها مفهوم الجودة في عمليات تصنيع وتقديم السلع والخدمات، حتى تحافظ المنظمات على وجودها واستمرارها من خلال تلبية رغبات وحاجات الزبائن المتجددة.

لذلك تعتبر الجامعات من أهم المنظمات الخدمية وهي تعتبر العمود الفقري لصناعة الخدمة، فهي التي تمتلك الكوادر البشرية المؤهلة، وهي التي تخرج الأجيال وتصنع المستقبل من خلال إمداد هؤلاء الطلبة بالمعرفة والمهارة اللازمة، لكي ينطلقوا إلى الواقع العملي في السوق لقيادة المنظمات على اختلاف أنشطتها، وقد بادرت الجامعات ومنها الجامعات الفلسطينية إلى تطبيق الجودة الشاملة . وقد احتلت الجودة الشاملة وتطبيقاتها في الآونة الأخيرة أهمية خاصة على المستوى العالمي

والعربي ، حيث عدت من الأنماط الإدارية السائدة والمرغوبة في الفترة الحالية، وقد وصفت بأنها "الموجة الثورية الثالثة بعد الثورة الصناعية وثورة الحواسيب" (المناصير ،1994).

ولكون الجامعات تقع في موقف خاص فهي صانعة الكوادر الوطنية التي تخطط للتنمية، وهي العقل المفكر الذي لا يبخل على بلده في تقديم الخبرات وحل المشكلات وتوجيه العمل في مختلف القطاعات ولقد كانت الجامعات في تاريخ الإنسانية وما زالت في الكثير من البلدان مركز إشعاع، بل وكانت مركزا أنشئت حوله مدن وتكونت لخدمته مؤسسات، من هنا كان من اللازم تعهد الجامعات بالتطوير المستمر والحرص على تحقيق مستويات من الجودة ترضى عنها الشعوب وتضمن لها الوفاء بالرسالة التي أنشئت الجامعة من اجلها.(طعيمة ، 2006).

مشكلة الدراسة وأسئلتها :

وبما أن الجامعات الفلسطينية تعتبر منارة للعلم والمعرفة في فلسطين وتعمل على تطبيق المفاهيم الحديثة وخاصة في مجال تطبيق الجودة الشاملة، فقد لاحظ الباحث من خلال عمله في إحدى الجامعات الفلسطينية وهي جامعة القدس المفتوحة أنها تطبق الجودة الشاملة على مختلف العمليات الإدارية والأكاديمية التي تقوم بها الجامعة، انطلاقا من دورها الريادي في خدمة المجتمع وايمانا منها بان البقاء والاستمرار للمنظمات التي تواكب التطورات العالمية وتكيف نفسها مع هذه التطورات، حيث لاحظ الباحث بان أعداد الطلبة الملتحقين بالجامعة في تناقص عن السنوات السابقة وهذا يؤدي الى تقليل حصتها السوقية من الطلبة، كما انه له تأثير سلبي على اداء واستمرار وتطور الجامعة في مسيرتها، وذلك لان رسوم الطلبة هي المورد المالي الرئيس للجامعة، خاصة وان الدعم المخصص من الحكومة لهذه الجامعة يمثل نسبة ضئيلة في ميزانية الجامعة، وكما هو معروف فان الجامعة من اكبر الجامعات الفلسطينية من حيث أعداد الطلبة، وكما بين Kotller فان وجود المنظمة مقرون بوجد الزبون (وجود الجامعة مقرون بوجود الطلبة)، لذلك يعتبر رضا الطلبة عن جودة الخدمات الأكاديمية والإدارية التي تقدمها الجامعة من المؤشرات الهامة التي يجب آخذها بالحسبان من قبل الادراة العليا للجامعة، ولكون الخدمات الإدارية التي يحصل عليها الطالب من الجامعة مهمة جدا وتنعكس بشكل مباشر على رضا الطلبة وولائهم للجامعة، وهي لا تقل أهمية عن الخدمات الأكاديمية، بل و تنعكس على التحاق الطلبة الجدد للجامعة ، لان الطالب الجديد يتأثر بالكلمة المنطوقة من الطالب الملتحق بالجامعة. لذلك يحاول الباحث من خلال هذا البحث الاصغاء لصوت الطلبة في جودة الخدمة الإدارية التي تقدمها الجامعة لهم، ومعرفة مدى رضا الطلبة عن هذه الخدمات، وقد قام بصياغة أسئلة البحث كما يلي:

1. ما مستوى جودة الخدمة الإدارية التي تقدمها الجامعة حسب مقياسSERVPERF من وجهة نظر الطلبة ؟
2. ما اثر جودة الخدمة الإدارية التي تقدمها الجامعة على رضا وولاء الطلبة للجامعة ؟
3. هل يختلف مستوى جودة الخدمة الإدارية حسب مقياس SERVPERF من وجهة نظر الطلبة تبعا لاختلاف المتغيرات الديمغرافية (العمر، الجنس، التخصص، المستوى...)

أهداف البحث

لقد حدد الباحث أهداف هذا البحث بالشكل التالي :

1. التعرف على مستوى جودة الخدمة الادارية التي تقدمها جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الطلبة.
2. تسليط الضوء على جودة الخدمة الإدارية التي تقدمها الجامعة وأثرها على رضا وولاء الطلبة للجامعة
3. دراسة مستوى اختلاف جودة الخدمة الادارية في الجامعة باختلاف المتغيرات الديمغرافية (العمر، الجنس ، التخصص، المستوى ،..)
4. وضع بعض التوصيات والمقترحات حول جودة الخدمة الادارية التي تقدمها الجامعة وذلك لتحسينها وتطويرها.

أهمية البحث

1. تكمن أهمية البحث النظرية من خلال الإطلاع على الكتب والدراسات التي تناولت موضوع جودة الخدمة الادارية ورضا وولاء الطلبة عنها بحثاً ودراسة بهدف ملء البحث العلمي لمساعدة الباحثين والمهتمين في هذا المجال .
2. تتجسد الأهمية العلمية لهذا البحث من خلال الدور الذي تلعبه جودة الخدمة الإدارية في رضا وولاء الطلبة للجامعة وتأثيره على الجامعة، في ظل ما يتوصل إليه من نتائج وتوصيات، يؤمل أن تستفيد منها الجامعات الفلسطينية بشكل عام وجامعة القدس المفتوحة بشكل خاص بوصفها محور وإهتمام هذا البحث وذلك من خلال تطبيق النتائج والتوصيات التي اسفر عنها البحث.
3. يسعى هذا البحث إلى توضيح أهمية جودة الخدمة الادارية المقدمة من الجامعة للطلبة، وتحسين وتطوير الخدمة المقدمة لتحوز على رضا وولاء الطلبة، ولتحديد نقاط القوة والضعف في الخدمة الإدارية ، وكذلك لتلافي القصور والإهمال الناتج عن قصور الإدراك البشري أو المتعمد مما يزيد من فاعلية الأداء وتحقيق أفضل النتائج المرجوة .

حدود البحث: تم تحديد حدود البحث كما يلي :

- الحدود البشرية : اقتصر على عينة من الطلبة المسجلين في فرع جامعة القدس المفتوحة في الخليل
- الحدود المكانية : شمل فقط الطلبة في فرع الخليل
- الحدود الزمانية : طبق البحث خلال الفصل الأول من العام الجامعي 2014 في شهر أيلول .
- الحدود الموضوعية : اقتصر على قياس اثر جودة الخدمة الإدارية باستخدام مقياس SERVPERF على رضا وولاء الطلبة للجامعة.

مصطلحات البحث :

جودة الخدمات : تعرف بأنها نوعية الخدمات المقدمة والمتوقعة والمدركة والتي تمثل المحدد الرئيسي لرضا المنتفع أو عدم رضاه (الصميدعي، العلاق ،2002)

جامعة القدس المفتوحة: بدأت الجامعة في عام 1991 وباشرت خدماتها التعليمية في فلسطين متخذة من مدينة القدس الشريف مقرا رئيسا لها ولها فروعاً ومراكز دراسية في معظم المدن الفلسطينية، يوجد في الجامعة خمسة كليات تمنح درجة البكالوريوس وهي: كلية التكنولوجيا والعلوم التطبيقية، كلية الزراعة،كلية التنمية الاجتماعية والأسرية، كلية العلوم الإدارية والاقتصادية، كلية التربية http://www.qou.edu/arabic/index

الرضا : هو الشعور بالسعادة والابتهاج الذي يحصل عليهما الفرد نتيجة إشباع حاجة أو رغبة ما(الحسنية ،2009)

الولاء : يستخدم للإشارة إلى تفضيل الزبائن لشراء منتجات مؤسسة محددة دون سواها وهو مقياس لدرجة معادوة الشراء من علامة معينة من قبل الزبون . (الطائي والعبادي ،2009) .

الإطار النظري والدراسات السابقة

لقد أورد الباحثين والكتاب العديد من التعاريف للجودة فقد عرفت بأنها القدرة على تحقيق رغبات المستهلك بالشكل الذي يتطابق مع توقعاته وتحقق رضاه التام.(الصيرفي ،2003)

كما عرفتها منظمة الايزو العاملية بأنها الوفاء بجميع المتطلبات المتفق عليها بحيث تنال رضا العميل (الجبوري ،2010)، وهذا يدل على أن الجودة تحقيق رغبات وحاجات العميل في السلعة أو الخدمة حتى تنال على رضا وولاء الزبون لها .

لقد تنامى الاهتمام بمفهوم جودة الخدمة في منظمات صناعة السلعة، كمرتكز أساسي في بناء ميزة تنافسية مستدامة يصعب مضاهاتها تساهم في نجاح، ونمو، وبقاء المنظمات. ثم ازداد تركيز ذلك الاهتمام في العقدين الأخيرين على أهمية الجودة في قطاع الخدمة تحديدا"،ومع اختلاف وتعدد مفاهيم جودة السلعة، تزداد صعوبة تحديد مفهوم جودة الخدمة باختلاف الأفراد، والوقت ، والموقف ، ويعزى ذلك إلى طبيعة خصائص الخدمة، ومن أهمها الزوال (Perishability) لعدم إمكانية تخزينها واللاملموسية (Intangible) إذ لاينتج عنها تملك شئ ، ولاتنتقل حيازتها ، كذلك عدم انفصال (Inseparability) الخدمة عن مقدمها كونها تقدم وتستهلك في الوقت ذاته ، ومن ثم التباين (Variability) أو عدم التجانس (Heterogeneity) لاعتماد الخدمة على من يقدمها،اين؟ ومتى تقدم، ولكونها غير معيارية تزداد صعوبة قياس جودتها ، لا سيما وأن الزبون يشكل جزا" أساسيا" من عملية إنتاج وتقديم ومن ثم تقييم تلك الجودة. (Kotller ,Philip, 2003)

وكون الطالب يعد زبونا" طويل الأمد في عملية التعليم، كونه مدخلا" إليها ومخرجا" منها ، يشارك بفاعلية في تصميم وإنتاج منتج المنظمة التعليمي ، لذلك كان لابد للجامعات أن تولي أهمية كبيرة لرضا الطالب عن الخدمة الإدارية المقدمة له، ويعرف الرضا بشكل عام بأنه الشعور بالسعادة والابتهاج (الحسنية،2009)، وبناء على ذلك فان رضا الطالب في هذا البحث هو شعور الطالب بالسعادة والابتهاج نتيجة لالتحاقه بالجامعة التي توفر له جميع الحاجات والرغبات التي تفوق توقعاته وآماله وتولد لديه الولاء للجامعة، وقد عرف (Kotler,2003) الولاء على انه مقياس الزبون ورغبته في مشاركة الموالين لها ، فيما عرفه (Sparks ,et al,2001) تعرفي شامل بأنه ارتباط نفسي دائم من الزبائن تجاه مقدمي الخدمة ، والذي يؤدي بالنتيجة إلى عدم تحول زبائن المنظمة نحو المنافسين مع وجود تفضيل لمقدم الخدمة على المنافسين الآخرين، لذلك نستنتج أن الولاء للجامعة هو السلوك الذي ينتج عن الرضا عن الخدمة المقدمة ويمكن أن يرى بأشكال مختلفة : مثل استمرار العلاقة مع الجامعة بعد التخرج مثل دراسة الماجستير، الكلمة المنطوقة من فم الزبون أو التوصية إلى زبائن جدد أو معارف، ..الخ.

لذلك إذا ركزت الجامعات على إشباع حاجات الطلبة في الخدمة المقدمة فان ذلك سيساعد الجامعات على جني فوائد كثيرة منها، ميزة تنافسية، سمعة جيدة للجامعة، زيادة الإقبال على الجامعة، ..الخ ، وهذا سينعكس على الكلمة المنطوقة الجيدة (positive word-of-mouth) بين الطلبة الملحقتين بالجامعة الحاليين والمحتملين (Alves and Raposo,2009)، وهذا كله سيقود إلى الولاء للجامعة المنقطع النظير .

وقد أورد الباحثين والكتاب مجموعة من المقاييس لقياس جودة الخدمة من وجهة نظر المستفيد ، ونورد اشهر هذه المقاييس وطريقة تطورها :

1. مقياس SERVQUAL الذي طوره كل من Zeithaml, Parasuraman Berry,1985 وقد كان في البداية مكون من عشرة معايير لقياس الفجوة بين ادارك العميل لمستوى الأداء الفعلي للخدمة وتوقعاته حول جودة الخدمة ، ثم بعد ذلك قاموا بدراسة جديدة وتمكنوا من دمج هذه الأبعاد العشرة في خمسة معايير وهي : الجوانب الملموسة (وتشمل جميع المظاهر المادية الملموسة) ، الاعتمادية (وتعني قدرة المنظمة على أداء الخدمة بالشكل الذي وعدت به) ، الاستجابة (وتمثل استجابة الشركة الفورية لمساعدة العملاء) ، الأمان (وتتمثل بمدى مدى قدرة المنظمة على بث الثقة والأمان في نفوس الزبائن عند التعامل معهم)، التفاني (التعاطف) في خدمة العميل (وتعني مدى اهتمام المنظمة بخدمة الزبون)
2. مقياس SERVPERF الذي طوره (Cronin and Taylor, 1992) حيث رفضوا نموذج الفجوات الذي يقوم على طرح توقعات العميل للخدمة من الإدراك لمستوى الخدمة للوصول إلى الفجوة في مستوى الخدمة ، وقالوا أن المقياس الذي توصلوا إليه ابسط في التعامل وهو يقيس أداء الخدمة المقدمة الفعلي.

لذلك يعتبر الطالب هو محور عمل الجامعة وهو يعتبر بالنسبة للجامعة مثل الماء للسمك ويتوقف وجود الجامعة واستمرارها وتطورها على وجود الطالب ولان جميع سياسات الجامعة الإدارية والأكاديمية تستهدف الطالب ، وقد أجريت العديد من الدراسات والأبحاث على مستوى العالم تتناول رضا الطلبة عن الخدمات المقدمة لهم باستخدام مقاييس مختلفة، ومن أشهرها مقياس SERVPERF والذي تم استخدامه في هذه الدراسة انطلاقا من أن جودة الخدمة التعليمية تقدم لأول مرة للزبون، وقياس جودتها يتم بناء على أداء الخدمة الفعلي ، وقد استخدم في العديد من الدراسات والبحوث، ونورد مجموعة من هذه الدراسات والبحوث التي أجريت على قياس جودة الخدمات وهي :

فقد اجرى مجلس التعليم العالي في انجلترا استطلاعا سنويا يقيس فيه درجة رضا الطلبة عن الجامعات ، وتصنيف الجامعات، وقد حصلت جامعة التعليم المفتوح على معدل 95% في حين حصلت جامعة لندن للفنون على 63% بتاريخ 23/8/2006 www.bbcnews.net وقد أورده (الحسنية ،2009).

كما أجرى (Kara, and Deshield , 2004) في الولايات المتحدة دراسة على رضا الطلبة لقياس العلاقة بين رضا طلبة إدارة الأعمال في جامعة بنسلفانيا ونيتهم في البقاء في الجامعة، حيث تم توزيع الاستلانة على الطلبة في الجامعة وتم تحفيزهم على تعبئة الاستلانة من خلال منحهم علامة إضافية وقد وجد أن هناك علاقة ايجابية بين المتغيرين ، واستنتج أن مؤسسات التعليم ذات التوجه نحو الاهتمام بالطالب يكون لديها فرصة اكبر لإشباع حاجات طلابها ورغباتهم ، ومن ثم الاحتفاظ بهم حتى تخرجهم .

كذلك توصل (AL-Rahimy,2013) في دراسته التي أجراها على الجامعات الأردنية العامة والخاصة والتي هدفت إلى التعرف على رضا الطلبة عن جودة الخدمة في هذه الجامعات وقد استخدم الاستبيان لمعرفة رضا الطلبة عن جودة الخدمة في الجامعات حيث اظهرت النتائج ان هناك اثر ذو دلالة إحصائية بين جودة الخدمة في الجامعات الأردنية ورضا الطلبة يختلف باختلاف مستوى تقديم الخدمة بين الطلبة الملتحقين في الجامعات العامة والخاصة ، وان مستوى رضا الطلبة عن جودة الخدمة المقدمة في الجامعات العامة أعلى من الجامعات الخاصة .

أجرى (Saepudin, Marlina,2013) دراسة على طلبة إحدى الجامعات الاندونيسية حيث استخدم في هذه الدراسة الاستبيان والمقابلة والملاحظة لقياس تأثير جودة الخدمة على رضا الطلبة، وقد واستخدم مقياس (**SERVPERF**)، وقد أظهرت النتائج ان جودة الخدمة المقدمة من الجامعة بشكل عام كان لها تأثير على رضا الطلبة عن الجامعة ، وان المعيارين اللذين كان لهم تأثير اكبر من بين معايير الجودة الخمسة التي استخدمت في قياس رضا الطلبة كان المعولية والاستجابة وان باقي المعايير كان تأثيرها اقل في رضا الطلبة .

كما بين (Khan,Ahmed,Nawaz,2011) في دراسته على طلبة الجامعات العامة الباكستانية والتي قامت بدراسة رضا الطلبة عن جودة الخدمة في مؤسسات التعليم العالي الباكستانية العامة ، وذلك باستخدام مقياس (SERVQUAL) من خلال خمسة أبعاد وهي الضمان والتعاطف والاستجابة والموثوقية والملموسية، وتوصلت إلى أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من أبعاد جودة الخدمة وهي: الموثوقية، الضمان، الاستجابة، والتعاطف ورضا الطلاب، في حين أن الملموسية كان لها علاقة ضئيلة مع رضا الطلاب. ولوحظ أيضا أنه كلما كان مستوى رضا الطلاب اكبر ينعكس على استعدادهم لبذل جهود كبيرة نحو دراستهم.

Songsathaphorn, Chen, and Ruangkanjanases

أجرى دراسة على العوامل التي تؤثر على رضا الطلبة الصنيين اتجاه الجامعات التايلندية، حيث قامت هذه الدراسة بدراسة العوامل التي تؤثر على رضا الطلبة الصينيين في جامعة بانكوك في تايلند عن جودة الخدمة، وقد قام الباحثان في هذه الدراسة بناء على الدراسات السابقة ببناء نموذج لقياس العوامل التي تؤثر على رضا الطلبة ، بحيث تم تقسيم عوامل الرضا إلى: عوامل داخلية وهي

أعداد الطالب قبل السفر للدراسة في الخارج ، وعوامل خارجية وهي: التعليم، الأمان، صورة وهيئة الجامعة، الدعم الثقافي والاجتماعي، الدعم الادراي والبنية التحتية، والاعتبارات الاقتصادية، وقد تم توزيع الاستبيان على الطلبة الصينيين الذين يدرسون في الجامعات التايلندية العامة والخاصة، وتوصلت إلى أن أربعة عوامل فقط لها تأثير ايجابي على رضا الطلبة الصينيين، وهي على التوالي: التعليم، الأمان، صورة وهيئة الجامعة، وإعداد الطالب قبل السفر للدراسة .

كما قام (عاشور، والعبادلة ،2007) بإجراء دراسة هدفت إلى تقييم دور الجامعات الفلسطينية في تقديم خدمات التعليم العالي من خلال دراسة حالة برنامج الماجستير إدارة الأعمال في الجامعة الإسلامية بغزة، وذلك بتطبيق نظرية الفجوة، حيث تقوم مشكلة الدراسة على محاولة تقييم جودة الخدمة التعليمية المقدمة من خلال برنامج الماجستير، من حيث الفرق ما بين ما يتوقعه الطلبة من خدمة تعليمية وبين ما يتلقونه فعلاً. تم جمع بيانات البحث باستخدام الاستلانة(**SERVQUAL**)، وتم استخدام أسلوب الحصر الشامل، وقد أمكن جمع خمسين استبانه صالحة للتحليل أي بنسبة 67% من أفراد المجتمع الأصلي. وقد توصلت الدراسة إلى أن الجامعة استطاعت تحقيق 83% من توقعات الطلبة، مما يعني أن هناك مجالاً لتحسين الأداء.

كذلك اجرى (الحسنية ،2009) دراسة عن مدى رضا طلبة كلية الاقتصاد في جامعة حلب عن مستوى الأداء الإداري والأكاديمي لكليتهم في سوريا ، وقد تكونت أداة البحث من عشرة مجالات مختلفة تقيس مدى رضا الطلبة عن الأداء الادراي والأكاديمي ، وقد توصلت الدراسة إلى أن رضا الطلبة تراوح بين الجيد في مجال اعضاء الهيئة التدريسية ، ومقبول في مجال البحث العلمي ، وضعيف في باقي المجالات ، كما بين انه لا توجد فروق جوهرية في مستوى الرضا تعود إلى المتغيرات الديمغرافية .

أما دراسة (سلمان ،2012) فقد هدفت إلى التعرف على جودة الخدمات الجامعية كما يدركها طلبة جامعة الأقصى من خلال ستة أبعاد وهي : العناصر الملموسة ، الاعتمادية الاستجابة ، الأمان، التعاطف ، وخصوصية الجامعة . وتوصلت الدراسة إلى أن جودة الخدمات الجامعية كما يدركها طلبة الجامعة تراوحت بين الضعيف والمتوسط في معظم الأبعاد، وقد احتل بعد العناصر الملموسة الترتيب الأول بين الأبعاد الستة، كما احتل بعد خصوصية الجامعة المرتبة الأخيرة .

اجرى (الغدير ، حداد، جودة ، 2011) دراسة هدفت الى معرفة مستوى الجودة المدركة والمتوقعة من قبل المستفيدين من مكتبة امانة عمان الكبرى، وتحديد الفجوات بين المستويين ومقارنتهما مع كل من ابعاد الجودة، حيث استخدم مقياس)(**SERVFERF** لقياس جودة الخدمة ، حيث اعتبرت مدينة عمان مجتمع البحث لكون المستفيدين من الخدمة هم سكانها جميعا ، ووزعت الاستبانة على عينة مكونة من 365 فرد ممن سبق لهم الاستفادة من خدماتها ، وتوصلت الدراسة الى ان الفرق بين متوسط الادراك والتوقعات كان سلبيا لكل بعد من ابعاد الجودة ،مما يدل على ان مستوى الجودة المدركة بعد تلقي الخدمة اقل من مستوى الجودة المتوقعة قبل تلقي الخدمة ولجميع الابعاد .

كما قام (الحدابي وقشوة ،2009) باجراء دراسة هدفت الدراسة الى التعرف على جودة الخدمة التعليمية من وجهة نظر طلبة الاقسام العلمية، وقد شملت جميع طلبة الاقسام العلمية (فيزياء، كيمياء، احياء) بالمستويين الاول والرابع وقد تم استخدام الاستبيان الذي تكون من تسعة محاور وهي (المادة العلمية، اعضاء هيئة التدريس، المكتبة، الموظفون، القبول والتسجيل، الانشطة الطلابية، الصورة الذهنية للجامعة ، التوظيف، البنية التحتية)، وقد اظهرت النتائج ان جودة الخدمة في كلية التربية بحجة – جامعة عمران دون المستوى المطلوب ، وانه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في جودة الخدمة تعزى لمتغير الجنس، ويوجد فروق ذات دلالة احصائية بين جودة الخدمة ومتغير التخصص.

اجرى (حمدان ،2012) دراسة عن جودة الخدمة التعليمية واثرها على رضا الطلبة على طلبة جامعة العلوم التطبيقية الخاصة ، وقد استخدم الباحث الاستبانة لقياس رضا الطلبة ، وتوصل الى ان مستوى جودة الخدمة المقدمة من وجهة نظر الطلبة مرتفعا ، حيث حصلت فقرة تلتزم الجامعة والعاملين فيها بتقديم افضل الخدمات لطلبتها على المرتبة الاولى، في حين حصلت فقرة العاملين واعضاء هيئة التدريس لديهم قدرة عالية ومعرفة في الاجابة على استفسارات الطلبة على المربة الاخيرة ، كما كان رضا الطلبة عن جودة الخدمة مرتفعا، حيث حصلت فقرة الرضا عن المعدات المتوفرة المرتبة الاولى، في حين حصلت فقرة الرضا عن العملية التعليمية المرتبة الاخيرة .

دراسة عبد المحسن تقي وآخرون (2008) والتي اوردها (الحسنية ، 2009) ، والتي هدفت الى التعرف على انطباعات الطلبة عن جودة الخدمة في جامعة الكويت والتعليم التطبيقي والجامعات الخاصة حيث استخدم مقياس جودة الخدمة **SERVQUAL** **Parasurman** وقد عبر 60 % من أفراد العينة عن عدم رضاهم عن الخدمة المقدمة ، كما عد 30% من افراد العينة ان الخدمة مقبولة أي تساوي ما هو متوقع، و10% من افراد العينة قالوا ان الخدمة كانت افضل مما هو متوقع، كما بينت النتائج ان طلبة الجامعات الخاصة اكثر رضاعن خدمات جامعاتهم من طلبة

الجامعات الحكومية ، وان الطلبة صغار السن اكثر رضا من كبار السن ، وان الكور اكثر رضا من الاناث .

لذلك يلتقي هذا البحث مع الدراسات السابقة اما في مجال رضا الطلبة أو في مجال التطبيق أو أداة البحث المستخدمة، ويختلف عنها في ان هذا البحث طرق باب الخدمة الادارية فقط وليس الاكاديمية لان الخدمة الادارية اكثر تاثيرا على الطالب اثناء وجوده في الجامعة وهي تلعب دورا بارزا في تكوين صورة جيدة عن الجامعة لديه، كما ان ذلك سينعكس على الكلمة المنطوقة عن الجامعة بشكل ايجابي في اقناع الطلبة الجدد في الالتحاق بالجامعة وتوسيع حصتها السوقية من الطلبة ، كذلك لم يكتفي فقط بدراسة رضا الطلبة وإنما سعى لمعرفة مستوى جودة الخدمة الادراية المقدمة للطلبة ومدى الولاء للجامعة ، مما اكسب هذا البحث مزيدا من التفرد والتميز .

منهجية البحث :

منهج البحث : استخدم الباحث في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي ، والذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيرا كيفيا وكميا، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها ، أما التعبير الكمي فيعطي وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الاخرى ، ولا يتوقف هذا المنهج عند جمع المعلومات بل يتعداه إلى التحليل والربط والتفسير للوصول إلى استنتاجات يبنى عليها التصور المقترح .

مجتمع وعينة البحث : قام الباحث بزيارة قسم التسجيل في فرع الخليل – جامعة القدس المفتوحة للحصول على احصائية باعداد الطلبة المسجلين في الفصل الاول للعام الجامعي 2014-2015م، وبناء على هذه القائمة تحدد مجتمع البحث من جميع الطلبة المسجلين في الفرع للفصل الاول، وقد بلغ عدد الطلبة المسجلين (4817) طالب موزعين على خمسة كليات في فرع الخليل ، وقد تم استثناء طلبة دبلوم التاهيل التربوي وطلبة السنة التحضيرية، وذلك حسب إحصائية قسم التسجيل في الفرع ، وقد تم استخدام العينة الطبيقية العشوائية، بحيث تم تقسيم الكليات الى طبقات وحساب نسبة كل طبقة من مجموع المجتمع .

أداة البحث : استخدم الباحث الاستبيان كوسيلة لجمع البيانات، بعد إطلاع الباحث على عدد من الدراسات السابقة والأدوات المستخدمة وعلى الادب النظري المتعلق بموضوع الدراسة وأهدافها ، قام بتطوير استبانه خاصة من أجل التعّرف على اثر جودة الخدمة الادارية في جامعة القدس المفتوحة باستخدام ابعاد مقياس SERVPERF على رضا وولاء الطلبة، وقد استرشد الباحث ببعض الاسئلة من استبانات الدراسات السابقة كما اعتمد بشكل رئيسي على استبانة (سلمان، 2012)، وذلك بعد إعادة صياغة بعض الاسئلة وتعديلها لتكون ملائمة ومناسبة لأغراض البحث، وقد تكونت الأداة في صورتها النهائية من قسمين هما:

القسم الأول: تضمن بيانات شخصية أولية عن المفحوصين.

القسم الثاني: البيانات الأساسية ومكون من محورين وهما:

المحور الأول: جودة الخدمة الادارية: ويتكون من خمسة ابعاد وهي: العناصر الملموسة، الاعتمادية الاستجابة، الامان، والتعاطف.

المحور الثاني: رضا وولاء الطلبة للجامعة .

وقد تم تصميم الاستبانة على أساس مقياس ليكرت (**Likert Scale**) خماسي الأبعاد وقد بنيت الفقرات بالاتجاه الإيجابي وأعطيت الأوزان للفقرات كما هو آت: بدرجة كبيرة جدا خمس درجات، بدرجة كبيرة أربع درجات، بدرجة متوسطة ثلاث درجات، بدرجة ضعيفة درجتين محايد درجة واحدة. كما استخدم الباحث بناء على اطلاعه على الدراسات السابقة في تفسيره للنتائج وتحليلها الرتب الاتية :

- اذا كانت قيمة المتوسط الحسابي اقل او يساوي 2.5 يكون مستوى الرضا منخفضا
- اذا كانت قيمة المتوسط الحسابي اكبر من 2.51 واقل من 3.5 يكون مستوى الرضا متوسط
- اذا كانت قيمة المتوسط الحسابي اكبر من 3.51 يكون مستوى الرضا عالي

صدق الأداة : استخدم الباحث صدق المحكمين أو ما يعرف بالصدق المنطقي وذلك بعرض الاستبانة على (10) محكمين، من ذوى الاختصاص بهدف التأكد من مناسبة الاستبانة لما أعدت من أجلها وسلامة صياغة الفقرات وانتماء كل منها للمجال الذي وضعت فيه ، وقد أخذ الباحث بآراء المحكمين وحذفت الفقرات التي لا تنسجم مع أهداف .

ثبات الأداة : قام الباحث باحتساب ثبات الأداة عن طريق قياس ثبات التجانس الداخلي (**Consistency**): وهذا النوع من الثبات يشير إلى قوة الارتباط بين الفقرات في أداة البحث ، ومن أجل تقدير معامل التجانس استخدم الباحث طريقة (كرونباخ ألفا) (**Cronbach Alpha**) حيث كانت درجة الثبات 0.95 وهذا يشير إلى أن الأداة تمتع بدرجة جيدة من الثبات. والجدول (1) يبين نتائج إختبار معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا على محاور الإستبانة المختلفة.

جدول (1) يبين نتائج إختبار معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا على مجالات البحث المختلفة

الرقم	البعد	كرونباخ ألفا	عدد الفقرات
1	العناصر الملموسة	0.81	11
2	التعاطف	0.69	5
3	الامان	0.85	6
4	الاعتمادية	0.65	3
5	الاستجابة	0.82	7
6	رضا وولاء الطلبة للجامعة	0.84	8

يتضح من الجدول (1) أن قيمة معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا لمحاور المقياس المختلفة تراوحت بين (0.65-0.85) وهذا يشير إلى أن الأداة تمتع بدرجة جيدة من الثبات.

إجراءات تطبيق البحث : قام الباحث بمساعدة بعض الزملاء في قسم التسجيل والمحاسبة والتعيينات بتوزيع (300) استبانة على طلبة الجامعة على مدى اسبوع كامل في فرع جامعة القدس المفتوحة في مدينة الخليل ، ثم تم جمع الاستبانات من الطلبة، وقد بلغت حصيلة الاستبانات المسترجعة (275) استبانه ثم تم فرز الاستبانات المستوفية لشروط الاستجابة والبالغ عددها (269) استبانه وتم استبعاد (6) استبانات فقط لعدم صلاحيتها للتحليل الإحصائي، ثم تم تبويب البيانات وترميزها وإدخالها في الحاسوب ثم عولجت احصائيا.

متغيرات البحث : يشتمل البحث على المتغيرات التالية :

- المتغير المستقل : ويشتمل على المتغيرات التالية : العناصر الملموسة ، الاعتمادية، الاستجابة ، الامان ، التعاطف
- المتغير التابع: رضا وولاء الطلبة للجامعة .

المعالجة الإحصائية: من أجل معالجة البيانات استخدم برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (**SPSS**) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، التكرارات والنسب المئوية، معادلة كرونباخ ألفا لحساب الثبات (**Cronbach Alpha**).

النتائج ومناقشتها :

خصائص العينة الديمغرافية : بعد إتمام عملية جمع البيانات وصلت حصيلة الجمع (275) إستبانة ، استبعد منها (6) استبانات بسبب عدم صلاحيتها للتحليل الإحصائي لكي يصبح عدد أفراد مجتمع البحث (269) مبحوثا من طلبة الجامعة في فرع الخليل، والجدول رقم (2) يبين وصف عينة البحث الديمغرافية.

جدول رقم (2) عينة البحث الديمغرافية

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	99	36.9
إناث	170	63.1
المجموع	**269**	**100.0**
الكلية	**العدد**	**النسبة المئوية**
الادارة	95	35.3
التربية	102	37.9
الزراعة	28	10.4
التكنولوجيا	18	6.7
التنمية الاجتماعية والاسرية	26	9.7
المجموع	**269**	**100.0**
المستوى	**العدد**	**النسبة المئوية**
اولى	70	26.0
الثانية	99	36.8
الثالثة	61	22.7
الرابعة	39	14.5
المجموع	**269**	**100.0**

وقد اتضح من الجدول رقم (2) أن توزيع المبحوثين تبعا للجنس تبين ان نسبة الإناث من المبحوثين احتلت الترتيب الأول حيث بلغت نسبتهن (63.1%) بواقع (170) مفردة من مجتمع البحث ، في حين جاءت نسبة المبحوثين من الذكور في الترتيب الثاني حيث بلغت نسبتهم (36.9%) بواقع(99) مفردة من مجتمع البحث. وفيما يتعلق بتوزيع المبحوثين تبعا للكلية فقد تبين أن كلية التربية احتلت الترتيب الأول بنسبة (37.9%) بواقع (102) مفردة من مجتمع البحث، وجاء في الترتيب الثاني كلية الادارة بنسبة (35.3%) بواقع (95) مفردة ، يليها الزراعة في الترتيب الثالث بنسبة (10.4%) ، ثم التنمية الاجتماعية (9.7%)، ثم في الترتيب الاخير كلية التكنولوجيا (6.7%) . اما توزيع المبحوثين طبقا لمستوى السنة الدراسية في الجامعة تبين أن طلبة السنة الثانية احتلت الترتيب الأول بنسبة (36.8 %) بواقع (99) مفردة من مجتمع البحث ، وجاء في الترتيب الأخير طلبة السنة الرابعة بنسبة (14.5 %) بواقع (39) مفردة من مجتمع البحث، وهذا يعود الى نظام التعليم المفتوح يجذب الطالبات اكثر من الذكور بسبب ان المجتمع الفلسطيني مثله مثل باقي المجتمعات العربية مجتمعا محافظا.

اجابة السؤال الاول : ما مستوى جودة الخدمة الادارية التي تقدمها الجامعة حسب مقياس**SERVPERF** من وجهة نظر الطلبة ؟ للاجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما يلي :

جدول رقم (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لابعاد جودة الخدمة الادارية

الابعاد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
العناصر الملموسة	269	3.28	0.58	متوسط
التعاطف	269	3.29	0.74	متوسط
الامان	269	3.55	0.83	عالي
الاعتمادية	269	3.46	0.65	متوسط
الاستجابة	269	3.34	0.80	متوسط
رضا وولاء الطلبة للجامعة	269	3.31	0.75	متوسط
جميع المجالات	269	3.34	0.60	متوسط

يتبين من الجدول رقم (3) ان مستوى جودة الخدمة الادارية حسب مقياس**SERVPERF** من وجهة نظر الطلبة بشكل عام متوسط على جميع مجالات الدراسة ، حيث حصل بعد الامان على مستوى عالي بمتوسط حسابي (3.55)، في حين حصلت ابعاد:

جدول رقم (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد العناصر الملموسة

الرقم	فقرات العناصر الملموسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
11	توجد لوحات ارشادية في مبنى الجامعة تسهل الوصول للاقسام المختلفة	3.84	1.00	عالي
2	يتمتع العاملين في الجامعة بمظهر انيق ومرتب	3.70	0.93	عالي
8	تتوافر خدمة المواصلات للجامعة بسهولة	3.58	0.99	عالي
9	تتوافر المطاعم والمحلات التجارية والمكتبات بالقرب من الجامعة	3.57	1.05	عالي
10	تقوم ادارة الجامعة بعملية توجيه وارشاد للطلبة الجدد	3.53	1.06	عالي
7	الجامعة في مكان مناسب ومريح للطلبة من الناحية التعليمية	3.39	0.99	متوسط
1	يتسم مبنى الجامعة بالعصرية والنظافة	3.33	0.92	متوسط
5	تتوفر بالجامعة اجهزة الحاسوب الكافية لعدد الطلبة بالشعبة	3.00	0.95	متوسط
3	توفر الجامعةالقاعات التدريسية الملائمة من حيث التهوية والسعة والاضاءة والتدفئة	2.94	0.91	متوسط
6	توفر الجامعة خدمة الانترنت المجانية للطلبة	2.58	1.15	متوسط
4	المرافق العامة في الجامعة مثل الساحات ودورات المياه ..الخ كافية	2.57	0.95	متوسط

يظهر من الجدول رقم (4) ان جودة الخدمة عن بعد العناصر الملموسة حصل على تقدير عالي مع (4) فقرات وقد كانت على تنازليا على التوالي : توجد لوحات ارشادية في مبنى الجامعة تسهل الوصول للاقسام المختلفة يتمتع العاملين في الجامعة بمظهر انيق ومرتب ، تتوافر خدمة المواصلات للجامعة بسهولة ، تتوافر المطاعم والمحلات التجارية والمكتبات بالقرب من الجامعة، تقوم ادارة الجامعة بعملية توجيه وارشاد للطلبة الجدد. في حين حصلت (6) فقرات من نفس الجدول على تقدير متوسط، وقد كانت تنازليا كما يلي: الجامعة في مكان مناسب ومريح للطلبة من الناحية التعليمية، يتسم مبنى الجامعة بالعصرية والنظافة، تتوفر بالجامعة اجهزة الحاسوب الكافية لعدد الطلبة بالشعبة، توفر الجامعة القاعات التدريسية الملائمة من حيث التهوية والسعة والاضاءة والتدفئة، توفر الجامعة خدمة الانترنت المجانية للطلبة، المرافق العامة في الجامعة مثل الساحات ودورات المياه ..الخ كافية .

جدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد الاعتمادية

الرقم	فقرات الاعتمادية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	اجراءات القبول والتسجيل في الجامعة سهله	3.66	0.86	عالي
2	يحرص العاملين في الجامعة على تزويد الطلبة بالارشادات اللازمة لعملية التسجيل	3.57	0.99	عالي
5	العاملين في الدوائر المختلفة لديهم معرفة تامة بانظمة وتعليمات الجامعة	3.52	1.052	عالي
3	يلتزم العاملين بالوقت المحدد في تقديم الخدمة للطلبة	3.39	0.95	متوسط
4	جداول المحاضرات تناسب اوقات الطلبة	3.18	1.00	متوسط

العناصر الملموسة، التعاطف، الاعتمادية، الاستجابة، ورضا وولاء الطلبة على مستوى متوسط من جودة الخدمة الادارية حيث تراوح المتوسط الحسابي بين (3.28 –3.46).

وقد واتفقت مع دراسة كل من (**Songsathaphorn, Chen, and Ruangkanjanases**) (حمدان، 2012)، ان جودة الخدمة المقدمة كانت مرتفعة، كما اختلفت مع نتائج دراسة كل من (**Saepudin, Marlina,2013**) (الحسنية،2009) (سلمان، 2012) (الحدابي، وقشوة ،2009) (عبد المحسن تقي واخرون، 2008) ان جودة الخدمة كانت ضعيفة ودون المستوى المطلوب. ويرى الباحث ان ذلك يعود الى اهتمام الجامعة بتطوير الخدمة باستمرار والنقلات النوعية التي رافقت مسيرة الجامعة في جميع الجوانب انعكس بشكل جيد على رضا الطلبة عن خدمات الجامعة.

يتضح من الجدول رقم (5) ان مستوى جودة الخدمة الادارية لبعد الاعتمادية حصل على تقدير عالي مع (3) فقرات وقد كانت تنازليا على التوالي : فقرة اجراءات القبول والتسجيل في الجامعة سهله ، يحرص العاملين في

جدول رقم (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد الاستجابة

الرقم	فقرات الاستجابة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
4	يتواجد العاملين في الجامعة باستمرار في مكاتبهم	3.55	1.00	عالي
5	معاملات الطلبة خالية من اية اخطاء	3.47	0.99	متوسط
1	تحرص ادارة الجامعة على المساواة التامة بين الطلبة وترفض كل اشكال التمييز بينهم	3.30	1.22	متوسط
6	يتم الرد على ايميلات الطلبة من قبل العاملين في الجامعة بسرعة	3.29	1.07	متوسط
3	يقوم العاملين في الجامعة بتقديم الخدمة بسرعة وبدقة	3.26	0.97	متوسط
2	تحرص ادارة الجامعة على معالجة مشاكل الطلبة دون تاخير ومماطلة	3.18	1.06	متوسط

يظهر من الجدول رقم (6) ان مستوى جودة الخدمة الادارية لبعد الاستجابة لفقرة تواجد العاملين في الجامعة باستمرار في مكاتبهم قد حصل على تقدير عالي.في حين حصلت (4) فقرات من نفس الجدول على تقدير متوسط وهي بالترتيب : معاملات الطلبة خالية من اية اخطاء ، تحرص ادارة الجامعة على المساواة التامة بين الطلبة وترفض كل اشكال التمييز بينهم ، يتم الرد على ايميلات الطلبة من قبل العاملين في الجامعة بسرعة، يقوم العاملين في الجامعة بتقديم الخدمة بسرعة وبدقة ، تحرص ادارة الجامعة على معالجة مشاكل الطلبة دون تاخير.

جدول رقم (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد الامان

الرقم	فقرات الامان	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
2	يحافظ العاملين في الجامعة على سرية وخصوصية بيانات الطلبة	3.79	1.13	عالي
1	اشعر بالامان الشخصي اثناء تواجدي في الجامعة	3.72	1.05	عالي
3	تسمح الجامعة للطلبة بحرية التعبير عن الرأي في القضايا السياسية	3.13	1.07	متوسط

الجامعة على تزويد الطلبة بالارشادات اللازمة لعملية التسجيل، العاملين في الدوائر المختلفة لديهم معرفة تامة بانظمة وتعليمات الجامعة. في حين حصلت فقرتان من نفس الجدول على تقدير متوسط وهما يلتزم العاملين بالوقت المحدد في تقديم الخدمة للطلبة، وجداول المحاضرات تناسب اوقات الطلبة .

يظهر من الجدول رقم (7) ان مستوى جودة الخدمة الادارية لبعد الامان كان عالي لفقرتان وهما بالترتيب يحافظ العاملين في الجامعة على سرية وخصوصية

بيانات الطلبة، اشعر بالامان الشخصي اثناء تواجدي في الجامعة في حين حصلت على تقدير متوسط فقرة تسمح الجامعة للطلبة بحرية التعبير عن الرأي في القضايا السياسية.

جدول رقم (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد التعاطف

الرقم	فقرات التعاطف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	يمتلك العاملين في الجامعة المهارة والمعرفة اللازمة في التعامل مع الطلبة	3.46	0.90	متوسط
6	يتعامل العاملين في الجامعة مع الطلبة بلباقة وبروح مرحة وصداقة	3.37	1.03	متوسط
7	وضع مصلحة الطالب في مقدمة اهتمامات ادارة الجامعة	3.37	1.04	متوسط
4	تهتم ادارة الجامعة بتنظيم مواعيد المحاضرات بما يتلائم واوقات الطلبة	3.30	1.00	متوسط
5	اوقات عقد الامتحانات مناسبة لظروف الطلبة	3.26	1.13	متوسط
2	تحرص ادارة الجامعة على التعاطف مع الطلبة عند وقوع المشكلات	3.22	1.12	متوسط
3	لا يوجد مجال للواسطة والمحسوبية في التعامل مع قضايا الطلبة	3.08	1.17	متوسط

يتضح من الجدول رقم (8) ان مستوى جودة الخدمة الادارية لبعد التعاطف كان متوسط لجميع الفقرات والتي ترتيبها على التوالي : يمتلك العاملين في الجامعة المهارة والمعرفة اللازمة في التعامل مع الطلبة يتعامل العاملين في الجامعة مع الطلبة بلباقة وبروح مرحة وصداقة، يتعامل العاملين في الجامعة مع الطلبة بلباقة وبروح مرحة وصداقة، وضع مصلحة الطالب في مقدمة اهتمامات ادارة الجامعة، تهتم ادارة الجامعة بتنظيم مواعيد المحاضرات بما يتلائم واوقات الطلبة، اوقات عقد الامتحانات مناسبة لظروف الطلبة، تحرص ادارة الجامعة على التعاطف مع الطلبة عند وقوع المشكلات، لا يوجد مجال للواسطة والمحسوبية في التعامل مع قضايا الطلبة .

وقد واتفقت مع دراسة كل من **Songsathaphorn, Chen, and Ruangkanjanases** (حمدان، 2012)، ان جودة الخدمة المقدمة كانت مرتفعة وان بعد الامان كان اكثر ابعاد المقياس تاثيرا

على رضا الطلبة عن جودة الخدمة المقدمة من الجامعة، كما اختلفت مع نتائج دراسة كل من (**Saepudin, Marlina,2013**) (الحسنية ،2009) (سلمان،2012) (الحدابي، وقشوة ،2009) (عبد المحسن تقي واخرون، 2008) ان بعد الاستجابة والاعتمادية والملموسية كان اكثرها تاثيرا على رضا الطلبة عن جودة الخدمة المقدمة ، ويعلل ذلك الى اعتبار معلومات وامن الطلبة الشخصي في الجامعة من متطلبات السرية والخصوصية لالشخصية لكل طالب والتي يجب المحافظة عليها وعدم انتهاكها .

اجابة السؤال الثاني : ما اثر جودة الخدمة الادارية التي تقدمها الجامعة على رضا وولاء الطلبة للجامعة ؟

للاجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هي بالجدول التالي :

جدول رقم (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات لاثر جودة الخدمة الادارية على رضا وولاء الطلبة للجامعة

الرقم	المجال الثاني : فقرات رضا وولاء الطلبة للجامعة :	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
6	تعتز وتفتخر بالتحاقك بالجامعة	3.71	1.13	عالي
7	اذا اتيحت لك الفرصة لاكمال الدراسات العليا تكمل دراستك بالجامعة	3.56	1.28	عالي
8	تنصح اصدقائك واقربائك ومعارفك الالتحاق بالجامعة	3.49	1.32	متوسط
5	انت راض بشكل عام عن جودة الخدمة الادارية	3.29	1.08	متوسط
2	تستمع الجامعة لاقتراحات وشكاوي الطلبة	3.24	0.94	متوسط
1	تقوم ادارة الجامعة دوما بتطوير الخدمات لتلبية حاجات ورغبات الطلبة	3.16	0.96	متوسط
3	لا تحتاج لمراجعة اقسام الجامعة مرات عديدة لقضية معينة	3.09	0.97	متوسط
4	الرسوم الدراسية التي تدفعها مناسبة للخدمة التي تتلقاها	2.95	1.07	متوسط

يتضح من الجدول رقم (9) ان مستوى جودة الخدمة الادارية التي تقدمها الجامعة على رضا وولاء الطلبة للجامعة كان عالي للفقرتان، تعتز وتفتخر بالتحاقك بالجامعة ، اذا اتيحت لك الفرصة لاكمال الدراسات العليا تكمل دراستك بالجامعة ، في حين حصلت (6) فقرات على تقدير متوسط وهم على التوالي: تنصح اصدقائك واقربائك ومعارفك الالتحاق بالجامعة، انت راض بشكل عام عن جودة الخدمة الادارية، تستمع الجامعة لاقتراحات وشكاوي الطلبة، تقوم ادارة الجامعة دوما بتطوير الخدمات لتلبية حاجات ورغبات الطلبة، لا تحتاج لمراجعة اقسام الجامعة مرات عديدة لقضية معينة، الرسوم الدراسية التي تدفعها مناسبة للخدمة التي تتلقاها ، ويرى الباحث ان ذلك يعود الى تطبيق الجامعة لسياسات واجراءات الجودة في جميع الخدمات المقدمة للطلبة وتحديد الرسوم بناء على ظروف الطلبة في فلسطين، وهذا ادى زيادة رضا وولاء الطلبة للجامعة ورغبتهم في اكمال الدراسات العليا فيها .

التوصيات :

- يوصي الباحث الجامعات بضرورة الاهتمام برضا الطلبة عن جودة الخدمة الادارية وذلك لان قياس رضا الطلبة يشكل ركن اساسي من اركان الجودة محليا وعالميا، وان يتم اعتماده من ضمن معايير الجودة .
- ان تعتبر الجامعات عملية تقييم جودة الخدمة الادارية المقدمة للطلبة عملية مستمرة وبصورة دورية وان تعدهم شركاء اساسيين في عملية التطوير، لانها تؤثر على سمعة الجامعة وعلى الكلمة المنطوقة عنها والذي بدوره يؤثر تاثيرا مباشرا على حصة الجامعة من الطلبة الجدد.
- ضرورة العمل من قبل ادارة الجامعة على الضغط على وزارة التعليم العالي الفلسطينية لفتح برامج الدراسات العليا في الجامعة، وذلك لحاجة المجتمع والطلبة لوجود هذه البرامج في الجامعة .

- يدعو الباحث جميع الجامعات والباحثين الى القيام بالدراسات والابحاث المعمقة والتي تبحث في تقييم جودة الخدمات المقدمة للطلبة من اجل الوقوف على مستوى هذه الخدمات ومحاولة تحسينها وتطويرها .

المراجع :

المراجع العربية

1. الجبوري، ميسر، (2010)، *ادارة الجودة الشاملة جوانب نظرية وتجارب واقعية* ، معهد الإدارة العامة ، الرياض .
2. الحدابي، داوود ، وقشوة ، هدى، (2009) بعنوان جودة *الخدمة التعليمية بكلية التربية بحجة من وجهة نظر طلبة الاقسام العلمية*، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد 4 .
3. الحسنية، سليم، (2009)، *مدى رضا طلبة كلية الاقتصاد في جامعة حلب عن مستوى الأداء الإداري والأكاديمي لكليتهم*، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية ، المجلد (25)، العدد الثاني، ص ص (285- 312)
4. الغدير، حمد، وحداد، شفيق، وجودة، محفوظ ، (2011) ، *جودة خدمات مكتبة أمانة عمان الكبرى بين التوقع والادراك: دراسة مسحية من وجهة نظر المستفيدين*، مجلة دراسات العلوم الادراية، المجلد 38 ،العدد 2 .
5. الصيرفي، محمد، (2003)، *الإدارة الرائدة*، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان، ص197.
6. الصميدعي، محمود جاسم ، والعلاق ،بشير عباس، (2002)، *أساسيات التسويق الشامل والمتكامل ،دار المناهج* ، دون بلد نشر، ص 410.
7. المناصير، علي فلاح (1994) *إدارة الجودة الشاملة في سلطة الكهرباء الأردنية*، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، ص9 .
8. حمدان، خالد، (2012)، *جودة الخدمة التعليمية وأثرها على رضا الطلبة: دراسة تطبيقية على طلبة جامعة العلوم التطبيقية الخاصة*، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، The Second International Arab 2012 Conference on Quality Assurance in Higher Education (IACQA'2012)
9. سلمان، محمد، (2012)، *مستوى جودة الخدمات الجامعية كما يدركها طلبة جامعة الاقصى بغزة طبقا لمقياس جودة الخدمة (SERVPERF)*، مجلة جامعة الاقصى (سلسة العلوم الانسانية)، المجلد السابع عشر، ص1-50.
10. طعيمة، رشدي أحمد (2006)، *الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد*، ط1، دار المسيرة، عمان، ص323.
11. عاشور، يوسف حسين، والعبادلة، طلال عثمان، (2007)، *قياس جودة الخدمات التعليمية في الدراسات العليا: حالة برنامج MBA في الجامعة الإسلامية بغزة*، مجلة جامعة الأقصى المجلد الحادي عشر، العدد الأول، ص ص98- 128.
12. عبد المحسن التقي، عبد العزيز وآخرون (2008)، *انطباعات الطلبة عن جودة الخدمة في جامعة الكويت والتعليم التطبيقي والجامعات الخاصة*، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 36 العدد3.
13. الطائي، يوسف حجيم سلطان، والعبادي، هاشم فوزي دباس، (2009) ، *إدارة علاقات الزبون* ، دار الوراق, عمان ,ص 251.

المراجع الأجنبية

1. AL-Rahimy, Salem (2013), *Students Satisfaction with services quality in Jordanian Univesities*, Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business, Februry Vol.4, No 10.
2. Alves, H., & Raposo, M. (2009). *The measurement of the construct satisfaction in higher education*. The Service Industries Journal, 29(2), pp 203-218.
3. Cronin, j. and Taylor, A. (1992) *Measuring Service Quality: A Reexamination and Extension*, Journal of Marketing, Vol. 56, Issue .3, pp55-68.
4. Kara Ali, Oscar W. Deshield, (2004), *Business Student Satisfaction, Intentions and Retention in Higher Education: An Empirical Investigation*, MEQ Vol 3. https://archive.ama.org/archive/.../ARC/.../recency_effects.pdf
5. Khan Mubbasher,Ahmed Ishfaq &Nawaz Muhammd , (2011), *Student's Perspective of Service Quality in Higher Learning Institutions; An evidence Based Approach*, International Journal of Business and Social Science Vol. 2 No. 11 Special Issue - June.
6. Kotler, Philip, (2003) *Marketing Insights from A to z 80 Concepts Every Manager Needs to Know*. New Jersey. p345
7. Kotler, Philip (2003) , *Marketing Management* ,(8th ed.) , Prentice – Hall International Inc. p40
8. Parasuraman, A, Berry, L. and Zeithaml,A, (1985), *A conceptual Model of Service Quality*

and its Implications for Future Research, Journal of Marketing ,Vol.49 ,Issue.3 , pp41-50

9. Saepudin Aep, Marlina Ai, (2013), *The Effects of Institution service Quality on Student of Satisfaction SMPN3 OF Cibadak Sukabami*, International Journal of Scientific & Tchnology, Volume2, Issue3.
10. Sparks, B, (2001), *Evaluative and relational influences on service loyalty*, International Journal of Service Industry Management.–Vol. 12
11. http://www.qou.edu/arabic/index

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الطالب \ أختي الطالبة ....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،

على رضا وولاء SERVPERF يقوم الباحث بإعداد بحث بعنوان "**اثر جودة الخدمة الإدارية في جامعة القدس المفتوحة باستخدام مقياس الطلبة**"

مع العلم انه يقصد برضا الطلبة في هذا البحث: هو شعور الطالب بالسعادة والابتهاج نتيجة لالتحاقه بالجامعة التي توفر له جميع الحاجات والرغبات التي تفوق توقعاته وآماله وتولد لديه الولاء للجامعة .

وبوصفكم احد طلبة الجامعة، ولأهمية رأيكم في جودة الخدمة الإدارية التي سوف تثري البحث، لذا نرجو الإجابة على كافة فقرات هذه الاستلانة بدقة وموضوعية، مع العلم بان هذه المعلومات سوف تعامل بسرية تامة، وستستخدم فقط لإغراض هذا البحث .

مع فائق الاحترام والتقدير

الباحث

رائد احمد ابوعيد

أولا : البيانات الشخصية :

يرجى الإجابة عن الأسئلة التالية بوضع علامة (√) في المربع المناسب :

1. الجنس : □ ذكر □ أنثى

2. الكلية :

□ العلوم الإدارية والاقتصادية □ التربية □ الزراعة

□ التكنولوجيا والعلوم التطبيقية □ التنمية الاجتماعية والأسرية

3. الحالة الاجتماعية :

□ أعزب □ متزوج

□ مطلق □ غير ذلك

4. المستوى :

□ اولى □ ثانية □ ثالثة □ رابعة

ثانيا : البيانات الأساسية :

المجال الأول : أبعاد جودة الخدمة الإدارية : وهي تتكون حسب مقياس SERVPERF من خمسة أبعاد :

البعد الأول : العناصر الملموسة : وتشمل جميع المظاهر المادية الملموسة .

لذا يرجى وضع علامة (√) في الخانة المقابلة لكل فقرة :

الرقم	الفقرات	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	محايد
.1	يتسم مبنى الجامعة بالعصرية والنظافة					
.2	يتمتع العاملين في الجامعة بمظهر انيق ومرتب					
.3	توفر الجامعة القاعات التدريسية الملائمة من حيث التهوية والسعة والإضاءة والتدفئة					
.4	المرافق العامة في الجامعة مثل الساحات ودورات المياه ..الخ كافية					
.5	تتوفر بالجامعة أجهزة الحاسوب الكافية لعدد الطلبة بالشعبة					
.6	توفر الجامعة خدمة الانترنت المجانية للطلبة					
.7	الجامعة في مكان مناسب ومريح للطلبة من الناحية التعليمية					
.8	تتوافر خدمة المواصلات للجامعة بسهولة					
.9	تتوافر المطاعم والمحلات التجارية والمكتبات بالقرب من الجامعة					
.10	تقوم إدارة الجامعة بعملية توجيه وإرشاد للطلبة الجدد					
.11	توجد لوحات ارشادية في مبنى الجامعة تسهل الوصول للأقسام المختلفة					

البعد الثاني : الاعتمادية : وتعني قدرة الجامعة على أداء الخدمة بالشكل الذي وعدت به

يرجى وضع علامة (√) في الخانة المقابلة لكل فقرة :

الرقم	الفقرات	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	محايد
.1	اجراءات القبول والتسجيل في الجامعة سهله					
.2	يحرص العاملين في الجامعة على تزويد الطلبة بالإرشادات اللازمة لعملية التسجيل					
.3	يلتزم العاملين بالوقت المحدد في تقديم الخدمة للطلبة					
.4	جداول المحاضرات تناسب أوقات الطلبة					
.5	العاملين في الدوائر المختلفة لديهم معرفة تامة بأنظمة وتعليمات الجامعة					

البعد الثالث: الاستجابة : وتمثل استجابة الجامعة الفورية لمساعدة الطلبة

يرجى وضع علامة (√) في الخانة المقابلة لكل عبارة من العبارات التالية :

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	محايد
.1	تحرص إدارة الجامعة على المساواة التامة بين الطلبة وترفض كل اشكال التمييز بينهم					
.2	تحرص إدارة الجامعة على معالجة مشاكل الطلبة دون تأخير ومماطلة					
.3	يقوم العاملين في الجامعة بتقديم الخدمة بسرعة وبدقة					
.4	يتواجد العاملين في الجامعة باستمرار في مكاتبهم					
.5	معاملات الطلبة خالية من أية أخطاء					

.7	يتم الرد على ايميلات الطلبة من قبل العاملين في الجامعة بسرعة					

البعد الرابع : الأمان : ويتمثل بمدى قدرة الجامعة على بث الثقة والأمان في نفوس الطلبة عند التعامل معهم، لذا يرجى وضع علامة (√) في الخانة المقابلة لكل فقرة :

الرقم	الفقرات	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	محايد
.1	اشعر بالأمان الشخصي أثناء تواجدي في الجامعة					
.2	يحافظ العاملين في الجامعة على سرية وخصوصية بيانات الطلبة					
.3	تسمح الجامعة للطلبة بحرية التعبير عن الرأي في القضايا السياسية					

البعد الخامس : التعاطف : وتعني مدى اهتمام الجامعة بخدمة الطالب

يرجى وضع علامة (√) في الخانة المقابلة لكل فقرة :

الرقم	الفقرات	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	محايد
.1	يمتلك العاملين في الجامعة المهارة والمعرفة اللازمة في التعامل مع الطلبة					
.2	تحرص إدارة الجامعة على التعاطف مع الطلبة عند وقوع المشكلات					
.3	لا يوجد مجال للواسطة والمحسوبية في التعامل مع قضايا الطلبة					
.4	تهتم إدارة الجامعة بتنظيم مواعيد المحاضرات بما يتلائم وأوقات الطلبة					
.5	أوقات عقد الامتحانات مناسبة لظروف الطلبة					
.6	يتعامل العاملين في الجامعة مع الطلبة بلباقة وبروح مرحة وصداقة					
.7	وضع مصلحة الطالب في مقدمة اهتمامات إدارة الجامعة					

المجال الثاني : رضا وولاء الطلبة للجامعة :

يرجى وضع علامة (√) في الخانة المقابلة لكل فقرة التي تعبر عن الرضا والولاء للجامعة

الرقم	الفقرات	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	محايد
.1	تقوم إدارة الجامعة دوما بتطوير الخدمات لتلبية حاجات ورغبات الطلبة					
.2	تستمع الجامعة لاقتراحات وشكاوي الطلبة					
.3	لا تحتاج لمراجعة اقسام الجامعة مرات عديدة لقضية معينة					
.4	الرسوم الدراسية التي تدفعها مناسبة للخدمة التي تتلقاها					
.5	أنت راض بشكل عام عن جودة الخدمة الإدارية					
.6	تعتز وتفتخر بالتحاقك بالجامعة					
.7	إذا أتيحت لك الفرصة لإكمال الدراسات العليا تكمل دراستك بالجامعة					
.8	تنصح أصدقائك وأقربائك ومعارفك الالتحاق بالجامعة					

دور التعليم الالكتروني في تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية في المجتمع الفلسطيني "جامعة القدس المفتوحة نموذجاً"

أ. زردة حسن شبيطة
جامعة القدس المفتوحة / فلسطين
كلية التنمية الاجتماعية والأسرية / عضو هيئة تدريس متفرغ تخصص خدمة اجتماعية / خدمة الفرد
zshpeita@qou.edu
Nawras_ama20@hotmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور التعليم الالكتروني في تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية في المجتمع الفلسطيني ، وتكون المجتمع فيها من طلبة الخدمة الاجتماعية في جامعة القدس المفتوحة / قلقيلية، اختير منهم عينة عشوائية بلغت (87) من الطلبة ؛ ولجمع البيانات لغرض الدراسة صممت الباحثة (استبانة) تكونت من (37) فقرة توزعت في (3) مجالات، وبعد التأكد من صدقها وثباتها تم معالجتها باستخدام المتوسطات الحسابية الموزونة، واختبار (t – test)، وتحليل التباين الأحادي (One way – anova).

وقد توصلت نتائج الدراسة، إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية ما بين دور التعليم الالكتروني في تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية ، وما بين الجنس والحالة الاجتماعية والمستوى الدراسي ، وتوفر مستلزمات التعليم الالكتروني والمعدل التراكمي والحالة التشغيلية، إلا أنه تبين وجود علاقة ذات دلالة إحصائية ما بين دور التعليم الالكتروني في تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية ، وبين مكان السكن والرغبة في دراسة المقررات الالكترونية ، وهذا يعني اثبات الفرضية العامة.

وخلصت الدراسة بمجموعة توصيات منها : زيادة التوعية الإرشادية لدى أعضاء هيئة التدريس والطلبة، فيما يتعلق بدور التعليم الالكتروني، في تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية بأسلوب علمي تجريبي ممارس.

الكلمات المفتاحية: *التعلم الالكتروني، الخدمة الاجتماعية ، جودة التعليم ، جامعة القدس المفتوحة.*

Abstract

This study aimed at identifying the role of e-instruction in developing the quality of social service teaching in Palestine community. A random sample consisted of 87 social service student at Al Quds Open University (QOU) was chosen from Qalqilya. For the purpose of the present study, the researcher developed a five -point Likert scale. The questionnaire consisted of 37 items distributed on three domains. Results revealed that there is no statistically significant relationship between the role of e-instruction and the development of social service teaching. Results also indicated that there is no statistically significant relationship between role of e-instruction and the development of social service teaching due to gender, social status, and education level, requirements of e- instruction, GPA, and work. However, there were statistically significant relationship between role of e-instruction and the development of social service teaching due to place of living and motivation to study e- courses. Some recommendations were suggested such as increasing teaching faculties and students' counseling awareness concerning the role of e-instruction in developing the quality of social service teaching in Palestine community.

Index words: *e-instruction, social service, teaching quality, QOU.*

مقدمة الدراسة:

يشهد قطاع التعليم مؤخراً نقلة نوعية من التعليم إلى التعلّم وذلك بسبب التطور الكبير في تكنولوجيا المعلومات وانتشار الشبكة العنكبوتية ؛ وعليه فإن الكثير من مؤسسات التعليم العالي وجدت أن لا خيار أمامها سوى تبني التعليم الالكتروني ودمجه في برامجها التعليمية . ولا شك أن المتتبع للتطورات المعاصرة في التعليم يرى أن التعليم الإلكتروني هو مستقبل التعليم وعليه فإننا نرى أن هناك تزايداً مستمراً في الإقرار بأن هذا النمط من التعليم يوفر فرصاً متساوية وربما أكبر في إيصال المعلومات من التعليم الوجاهي ، ففي هذا النمط من التعلم يتصل المتعلمون والمعلمون والمواد التعليمية، وبهذا الاتصال التعاوني التشاركي يتسع أفق التعلم وتزداد القدرة التعليمية للمتعلم [1] .

وهذا ما أكدته دراسة (السعيد ،2007) أن التعليم الالكتروني هو جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية وأن دمجه مع الوسائل التقليدية

في التعليم يشكل حاجة ماسة لتطوير التعليم العالي ، وأن مؤسسات التعليم العالي مدعوة بقوة إلى تبني سياسة دمج وتفعيل التعليم الالكتروني في برامجها ، وذلك للاستفادة من مزاياه في إثراء التعليم العالي وتطويره وتنمية طرق التعلم الجديدة لدى المتعلمين [2] .

لذلك فترى الباحثة أن تحسين جودة التعليم الجامعي في الوطن العربي بصفة عامة والمجتمع الفلسطيني بصفة خاصة أصبح ضرورة ملحة ؛ نظرا لأن الجامعات العربية ومنها جامعة القدس المفتوحة في المجتمع الفلسطيني تواجه تحديات كثيرة؛ كتحديات مجتمع المعرفة الذي يقوم على أساس إنتاج المعارف، الامر الذي يتطلب منها أن تعمل وبشكل جاد على توفير بنية تحتية متطورة من خطوط الاتصالات وشبكة المعلومات وأجهزة الحاسوب وتكامل كل ذلك في إطار منظومة تعليمية تعلمية تعمل على انتاج المعارف وتسويقها في المجتمع، مما يضع مجتمع المعرفة (جامعة القدس المفتوحة) أمام خيارات صعبة ترتبط بخصخصة التعليم وبناء نظم تعليم جامعية جديدة كالجامعات الافتراضية والجامعات المفتوحة ، وهي خيارات تمثل تحديات تتطلب رؤية واضحة لفلسفة المجتمع ونظمه التعليمية ولواقع الحياة، وما يحويها من تغيرات محلية كانت أم عالمية [3].

لذا تعتبر الجودة في التعليم احدى المسائل الحيوية في نظام التعليم المعاصر؛ وقد حرصت مؤسسات التعليم العالي في معظم دول العالم المختلفة على تبني الجودة منحى ومنهجا للعمل؛ لأن النظام التعليمي القائم حالياً يحتاج إلى تطوير لتهيئة الطلبة لسوق العمل بصورة كافية ومنحهم الفرصة لإبراز ابدعاتهم [4]. ومن هذه الجامعات، جامعة القدس المفتوحة التي أنشئت من أجل تلبية حاجات الفرد والمجتمع الفلسطيني كباقي الجامعات الفلسطينية الآخرى ،ولتقديم خدمة التعليم العالي لمن يطلبه من أفراد المجتمع الفلسطيني ؛ حيث تعد أول تجربة في المنطقة العربية تطبق نظام التعليم المفتوح من خلال توفيرالمواد والوسائط والأنشطة التعليمية المختلفة التي تتلاءم وظروف العديد من الطلبة وإمكاناتهم والوصول اليهم حيثما وجدوا. هذا وقد عملت هذه الجامعة وما زالت تعمل مع زميلاتها الجامعات الآخرى تحت وطأة الظروف القاهرة التي يمر بها الشعب الفلسطيني ، وهذه الظروف التي أدت إلى إعاقات عديدة ومريرة لعملية التعليم والمتمثلة في اغلاق الجامعات ومنع الطلبة من الوصول اليها[5].

لذا أصبح من الضروري أن تعيد المؤسسات التعليمية الفلسطينية بناء مساقاتها العلمية والثقافية والتربوية والمهنية للحفاظ على مواصلة المسيرة التعليمية في مختلف ارجاء الوطن، واستمرار العملية التعليمة ضمن اولوياتها الجامعية، والتغلب على فجوات التقدم العلمي والتكنولوجي، ومخاطر التهميش ببناء مواقع تعليمية للمساقات تقدم من التعلم الالكتروني وذلك لتحقيق جودة العملية التعليمية [6] .

وهذا ما أشارت إليه دراسة (بدر والصرايره، 2011) إلى أن تحول الجامعات العربية إلى مجتمعات للتعلم يتوقف على مدى الاهتمام بتنمية أعضاء هيئة التدريس مهنياً، ومدى أخذ الجامعات بمبدأ الشراكة والتخطيط له وتفعيله، ومدى استخدامها للتكنولوجيا المعاصرة، واهتمامها بتحويل قاعات الدرس إلى بيئات للتعلم النشط والفعال، وتأكيدها على أهمية المعرفة وضرورة العمل الجماعي والتعاوني في انتاجها واهتمامها بمخرجات التعليم الجامعي وتكريس كل الجهود بهدف تحسين نوعيه هذه المخرجات[7].

وتبحث هذه الدراسة في جانب مهم من جوانب الجودة في تعليم الخدمة الاجتماعية بتأثير التعليم الالكتروني في جامعة القدس المفتوحة كنموذج لباقي الجامعات؛ حيث أن هذا الجانب له من التطبيق الجامعي والمجتمعي بشكل متزامن، وفحص تأثير دخول التعليم الالكتروني في مساره يحتاج إلى دراسة مزدوجة للمتغيرين في هذا التعليم الجامعي للتأكد من صحة المسار وتقديم التوصيات والنصح في هذا المجال.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها :

تبرز هنا مشكلة هذه الدراسة والتي تتمثل في السؤال الرئيس المحير وغير الواضح الإجابة عليه وهو:

* ما هو دور التعليم الالكتروني في تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية في المجتمع الفلسطيني؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس مجموعة من الأسئلة الفرعية التي توضحه بشكل أكبر وهي :

1. ما مدى معرفة الطلبة الجامعيين بأهمية دور التعليم الالكتروني في تعليم الخدمة الاجتماعية؟
2. ما هي اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو الرغبة في دراسة المقررات الجامعية بنمط التعليم الالكتروني في تعليم الخدمة الاجتماعية؟
3. ما هي المتطلبات الضرورية الواجب توافرها في جامعة القدس المفتوحة، من أجل تطبيق الجودة في تعليم الخدمة الاجتماعية في المجتمع الفلسطيني؟
4. ما هي الاحتياجات التدريبية الالكترونية التي يحتاجها طلبة الخدمة الاجتماعية للوصول إلى الجودة في تعليم الخدمة الاجتماعية ؟
5. ما هي التصورات المقترحة للمساهمة في تطبيق نظام الجودة في تحسين وتطوير تعليم الخدمة الاجتماعية؟

أهمية الدراسة:

1. تنبع أهمية هذه الدراسة كونها على حسب– علم الباحثة– من أوائل الدراسات في فلسطين التي تطرقت إلى أهمية التعليم الالكتروني في تطوير جودة تعليم الخدمة الاجتماعية في المجتمع الفلسطيني؛ وذلك في ظل الأوضاع الصعبة التي يعيشها المجتمع الفلسطيني بتفكك الحدود وصعوبة التواصل بين المدن المختلفة، وفي ظل ضرورة تعليم الخدمة الاجتماعية لأهمية الدور الذي يقوم به الاختصاصي الاجتماعي في مواجهة الكوارث والأزمات الطارئة التي تعترض المناطق الفلسطينية؛ لذلك يلزم أن يكون هناك دور أساسي للتعليم الالكتروني لتوفير التعليم لدى الطلبة في الجامعات الفلسطينية (وخصوصا في المناطق التي يواجه طلبتها صعوبة الوصول لجامعاتهم بسبب الحصار الاسرائيلي)، وأيضا للعمل على جعل تعليم الخدمة الاجتماعية تخرج عن النمط التقليدي في ظل حداثة وجودها في المجتمع الفلسطيني .
2. تكمن أهمية هذه الدراسة على اعتبار أن تعليم الخدمة الاجتماعية ضمن التعليم الجامعي في جامعه القدس المفتوحة –كلية التنمية الاجتماعية والأسرية، بحاجة إلى تطوير ومتابعة لتحقيق الاستفادة عند تعلم الخدمة الاجتماعية، وتوفير المهارات المهنية اللازمة لهم ليتمكنوا من الالتحاق مستقبلاً بسوق العمل؛ حيث أن تواجدهم ضمن اللقاءات الصفية؛ نتيجة وجودهم في جامعة، تتبنى نمط التعليم المفتوح، يعتبر بأمس الحاجة إلى الربط بينهم ،وبين الجامعة من جهة، وتعليم المهارات المهنية في الخدمة الاجتماعية من جهة آخرى، وهذا لا يكون إلا من خلال التعليم الالكتروني الذي يوفر لهم العملية التشاركية المهنية أينما تواجدوا .
3. تكمن أهمية هذه الدراسة في إمكانية استخدام نتائج الدراسة لتحسين مخرجات العملية التعليمية في تعليم الخدمة الاجتماعية؛ والمساعدة في رسم السياسات والخطط الكفيلة بتفعيل وتطوير جودة تعليم الخدمة الاجتماعية في المجتمع الفلسطيني ،لجعله يتلاءم مع الجودة في تعليم الخدمة الاجتماعية بالجامعات التي تعلم الخدمة الاجتماعية في الدول المتقدمة.

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة لتحقيق الأهداف التالية :

1. التعرف على دور التعليم الالكتروني في تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية في المجتمع الفلسطيني.
2. التعرف على دور كل من متغيرات (الجنس، الحالة الاجتماعية، المستوى الدراسي، مكان السكن، توفر مستلزمات التعليم الالكتروني، المعدل التراكمي، الرغبة في دراسة المقررات الالكترونية، الحالة التشغيلية للطالب الجامعي) في استجابات الطلبة أفراد عينة الدراسة نحو تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية في المجتمع الفلسطيني "جامعة القدس المفتوحة نموذجاً".

فرضيات الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a\leq 0.05$) في درجة دور التعليم الالكتروني في تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية في المجتمع الفلسطيني، والتي تعزى لمتغير الجنس .
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a\leq 0.05$) في درجة دور التعليم الالكتروني في تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية في المجتمع الفلسطيني، والتي تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية .
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a\leq 0.05$) في درجة دور التعليم الالكتروني في تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية في المجتمع الفلسطيني، والتي تعزى إلى متغير المستوى الدراسي.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a\leq 0.05$) في درجة دور التعليم الالكتروني في تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية في المجتمع الفلسطيني والتي تعزى الى متغير مكان السكن .
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a\leq 0.05$) في درجة دور التعليم الالكتروني في تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية في المجتمع الفلسطيني، والتي تعزى الى متغير توفر مستلزمات التعليم الالكتروني.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a\leq 0.05$) في درجة دور التعليم الالكتروني في تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية في المجتمع الفلسطيني، والتي تعزى الى متغير المعدل التراكمي.
7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a\leq 0.05$) في درجة دور التعليم الالكتروني في تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية في المجتمع الفلسطيني، والتي تعزى إلى الرغبة في دراسة المقررات الالكترونية.
8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a\leq 0.05$) في درجة دور التعليم الالكتروني في تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية في المجتمع الفلسطيني، والتي تعزى إلى متغير الحالة التشغيلية للطالب الجامعي.

مفاهيم الدراسة:

1- **التعليم الالكتروني :** هو مصطلح واسع يشمل نطاقاً واسعاً من المواد التعليمية التي يمكن تقديمها في أقراص مدمجة، أو من خلال الشبكة أو الإنترنت . وهو يتضمن التدريب المبني على الحاسوب، التدريب المبني على الشبكة، نظم دعم الأداء الإلكتروني، التعلُّم عن بعد، التعلم الشبكي المباشر، الدروس الخصوصية الإلكترونية [8] كما عرفه سالم (2004) بأنه منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية او التدريبية للمتعلمين وقتما يشاء المشرفون ،وفي أي مكان، باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية مثل (الانترنت، والقنوات المحلية، والبريد الكتروني، والأقراص الممغنطة، وأجهزة الحاسوب) لتوفير بيئة تعليمية تعلمية تفاعلية متعددة المصادر، بطريقة متزامنة في الفصل الدراسي، أو غير متزامنة عن بعد دون الالتزام بمكان محدد اعتماداً على التعلم الذاتي ،والتفاعل بين المتعلم والمعلم [9] .

2- **الجودة في التعليم:** تُعرف بأنها تكامل الملامح والخصائص لمنتج ما، أو خدمة معينة بصورة تمكن من تلبية احتياجات ومتطلبات محددة، بحيث تحقق الأهداف المنشودة والمناسبة للجميع [10] .

أما عن تعريف الجودة في تعليم الخدمة الاجتماعية اجرائياً في هذه الدراسة: فالمقصود بها هو العمل على تطوير أساليب تدريس الخدمة الاجتماعية من حيث إدخال الاستخدام الأمثل من أساليب تعليم الخدمة الاجتماعية بطرق الكترونية في مختلف مساقاتها التعليمية والتعلمية.

3- **جامعة القدس المفتوحة :** هي جامعة عربية فلسطينية تتبنى نظام التعليم المفتوح ، وتقدم خدمات تعليمية وتربوية على المستوى التعليم العالي في فلسطين، وتقوم فلسفة هذه الجامعة على أساس التعليم الذاتي، بنقل التعليم إلى الطالب في موقع اقامته أو عمله إن لم يستطع القدوم للجامعة ، حيث يقوم كادر من أعضاء هيئة التدريس من المتخصصين بالإشراف على تعليم الطلبة في الفروع التعليمية والمراكز العديدة الموزعة على المحافظات الفلسطينية المختلفة [11].

4- **الخدمة الاجتماعية:** هي مهنة تشجع على التغيير الاجتماعي، وتساعد في حل المشكلات المتعلقة بالعلاقات الإنسانية والتمكين، وتحرير الناس من أجل تعزيز رفاهية. وهي تركز كذلك، على الاستفادة من نظريات السلوك الإنساني، والنظم الاجتماعية، من حيث تفاعل الناس مع بيئتهم. وتعتبر مبادئ حقوق الإنسان، والعدالة الاجتماعية من الأمور الأساسية للعمل الاجتماعي[12].

كما تعرف بأنها: مهنة محددة ذات أنشطة متعددة لمساعدة الأفراد والجماعات والمجتمع على ترجمة مقدراتهم ومؤهلاتهم المختلفة ودعمها وصولا لتفاعل اجتماعي بصورة جيدة [13].

حدود الدراسة:

تنحصر الدراسة الحالية في معرفة دور التعليم الالكتروني في تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية في المجتمع الفلسطيني؛ حيث انحصر تطبيق هذه الدراسة ،على عينة من طلبة الخدمة الاجتماعية في جامعة القدس المفتوحة ، في محافظة قلقيلية ، وقد طبقت الدراسة في الربع الاخير من العام 2014م .

الإطار النظري للبحث:

يقاس تقدم الأمم والشعوب بمدى اهتمامها بالتعليم ،والتعليم العالي، والبحث العلمي، ومدى امتلاكها لوسائل الاتصال والتكنولوجيا التي تتسم بالجودة والابتكار[14]، حيث يشهد التعليم عامة والتعليم الجامعي خاصة على المستوى العالمي العديد من المبادرات الجادة لتطويره وتحسينه، حتى يصبح اكثر قدرة على مواجهة متغيرات وديناميات العصر– العلمية، المعرفية، التكنولوجية، الثقافية. وحتى يصبح اكثر قدرة على استثمار وتوظيف تلك المتغيرات بالطريقة التي تمكن من الاستفادة المثلى من مميزاتها في تطوير أنماط الحياة والعمل [15] . فالجامعات بوجه عام، والجامعات الفلسطينية بشكل خاص، أصبحت بحاجة إلى أن تراجع نظمها وأساليبها التعليمية ، كي تضع النظم والأساليب الجديدة التي تفرضها عملية التغيير والتطوير المستمرين في المجتمع ؛ فالجودة في التعليم أصبحت مهمة ،من أجل العمل على تحسين المخرجات التعليمية ،والتي تتمثل أولاً وأخراً بالطالب الجامعي؛ فالجودة لا تبدأ من القاعات ،ولا المؤتمرات والخطابات ، بل من الجامعة، والمعلم ، والإدارة الجامعية، والتي تكون ضمن برامج وسياسات واضحة محددة تقوم على المتابعة والتقويم وتوفير نظم تدريبية عالية المستوى للهيئة التعليمية [16] .

لذا يعد تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية خياراً استراتيجياً ، تفرضه طبيعة الحراك التعليمي ، وأصبح يشكل إحدى الركائز الأساسية التي سيبنى عليها التعليم حاضراً ومستقبلاً، أيا كان مستواه. وهذا يتطلب تضافر الجهود والظروف المادية والفنية والتقنية التي تكفل لهذا النوع من التعليم كل مقومات النجاح ، ولما كان المعلم الجامعي هو رأس المال الفكري، وسيد العملية التعليمية وأحد مدخلاتها؛ فكان من الضروري أن تتوفر لديه المعرفة الكافية بأسس ومهارات التعليم الالكتروني، والتي من خلالها نصل إلى الجودة الشاملة في التعليم الجامعي ،وبالأخص تعليم الخدمة الاجتماعية [17] .إذ انه يشكل العنصر الرئيسي الذي يساعد الطالب على التعلم ويهيئه لاكتساب الخبرات التربوية المناسبة والمفيدة له ؛

فمن دون مساعدته وإشرافه لا يستطيع الطالب أن يتعلم بالشكل الصحيح مهما كانت الوسائل والوسائط التعليمية المستخدمة [18] .

وهذا ما أكدته دراسة (شاهين،2011)عن مستوى جودة التعليم في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؛ حيث اتضح من خلالها أن دور المعلم أصبح يركز على اتاحة الفرص للطالب بالمشاركة في العملية التعليمية ، والاعتماد على الذات في التعلم ، والتركيز على اكسابه مهارات البحث الذاتي والتواصل ، واتخاذ القرارات التربوية المتعلقة بتعلمه، كما أصبح المعلم يركز على دمج الطالب بنشاطات تربوية متنوعة منهجية ولا منهجية ، تؤدي إلى بلورة مواهبه، وتفجر طاقاته، وتنمي قدراته لتعمل على تكامل شخصيته ككل. كما أنه لا بد من العمل على توفير البيئة الفيزيائية المتمثلة في الأبنية الملائمة لاحتياجات الطلبة ضمن الثقافة العامة لمجتمعنا الفلسطيني، من أجل تعزيز الجودة عند استخدام التعليم الالكتروني [19].

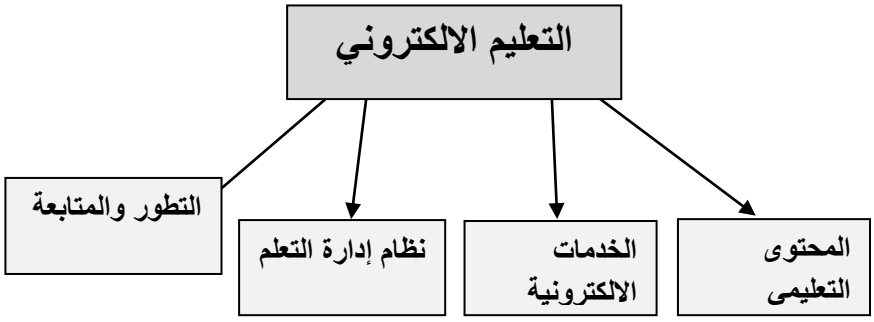
لأن مفهوم الجودة في التعليم يتعلق بالسمات والخواص كافة التي تتعلق بالمجال التعليمي، والتي تظهر جودة للنتائج المراد تحقيقها، وهي ترجمة احتياجات توقعات الطلاب إلى خصائص محددة،تكون أساساً في تعليمهم، وتدريبهم ،لتعميم الخدمة التعليمية وصياغتها بأهداف تتوافق وتطلعات الطلبة المتوقعة وتلائم البيئة الاكاديمية[20] ، كما تسعى الجودة إلى إعداد الطلبة بسمات معينة والشكل(1) التالي يبين هذا النموذج

تجعلهم قادرين على معايشة غزاره المعلومات وعمليات التغيير المستمرة ، والتقدم التكنولوجي الهائل ؛ بحيث لا ينحصر دورهم فقط في نقل المعرفة والإصغاء ؛ ولكن في عملية التعامل مع هذه المعلومات ،والاستفادة منها بالقدر الكافي لخدمة عملية التعلم[21]. وهذا يتطلب تحولاً كبيراً في دور المؤسسة التعليمية والمعلم الجامعي، بحيث يعمل على توفير مناخ تعليمي يسمح بحرية التعبير والمناقشة ،ومساعدة الطلاب على التعلم الذاتي والتعاوني ، وهذا التوجه يتناسب مع أسلوب التعلم المفتوح وفلسفته التي تنتهجها الجامعات ذات التعليم المفتوح ؛ والتي تعتمد على الطالب أكثر في عملية التعلم ،مع توفير كل الإمكانيات اللازمة لحدوث التعلم بمساعدة المعلم الجامعي [22].

مكونات نظام التعليم الالكتروني:

هناك اكثر من نموذج يمكن تطبيقه، فمثلا نموذج منصور غلوم (2003) يتكون من:

1. المحتوى التعليمي للمادة.
2. الخدمات التعليمية الالكترونية.
3. نظام إدارة التعلم.
4. التطور والمتابعة.



الشكل (1) نموذج غلوم للتعليم الالكتروني[23].

مجتمع الدراسة وعينتها :

مجتمع الدراسة :

لقد تم إختيار مجتمع هذه الدراسة لهذا الموضوع بإحدى الجامعات الفلسطينية وهي جامعة القدس المفتوحة/ قلقيلية، وتم إختيار طلاب قسم الخدمة الاجتماعية/ لمرحلة البكالوريوس، كعينة مقصودة عنهم فيها بكافة أنواعهم من ذكور وإناث، وسنواتهم الدراسية، ومعدلاتهم التراكمية أيضاً وأعمارهم المختلفة وحالتهم الاجتماعية وغيرها... .

<u>عينة الدراسة :</u>

لقد تم إختيار (87) مفردة كعينة لهذه الدراسة من مختلف طلبة قسم الخدمة الاجتماعية ،في جامعة القدس المفتوحة ، فرع قلقيلية، وذلك ليشكلوا نصف مجتمع البحث البالغ عدده (مئة وأربعة وسبعون طالباً وطالبة) في داخل هذه الجامعة من الفرع المذكور.

أساليب جمع البيانات:

عندما تم الانتهاء من الجانب النظري من هذا البحث المتمثل بالجزء الأول منه، فقد عملت الباحثة على الاستعداد لوضع استبانة مبدئية توضح من خلالها العوامل التي تم إستخدامها ، فلقد تم إستخدام أداة " الإستبانة " كأداة أساسية ورئيسية لإتمام موضوع هذا البحث خاصة ؛ في القسم الثاني منه والمتمثل بالقسم الميداني الذي يعتمد بكاملة على تحليل البيانات المعبأة بواسطة هذه الاداة، بحيث أنه تم

تعبئة كافة هذه الأستبانات في بداية هذا العام الجامعي (2014 / 2015 م).

ثبات الاستبانه وصدقها :

بعد أن قامت الباحثة بإعداد الإستبانة بشكل مبدئي، تم عرضها على بعض الاساتذة المتخصصين ،والذين أبدوا رأيهم عليها، وبعد ذلك كان لهم طلبات بالتعديل على بعض فقراتها وحذف البعض الآخر منها، وقد تم إجراء التعديلات المطلوبة على هذه الإستبانة من قبل الباحثة، وللتأكد من عملية ثبات هذه الاستبانه وصدقها بكافة فقراتها، فقد تم توزيع عدد قليل من النسخ منها على عدد من المفردات من عينة هذا البحث وإسترجاعها معبأة بعد ذلك، ثم تم تحليل تلك الاعداد من الإستبانات، وبعد ذلك تم إجراء معادلة " كرونباخ ـ ألفا " الإحصائية عليها، وتبين أن نسبتها مناسبة لذلك، حيث جاءت تلك النسبة بقيمة (95 %) وهي قيمة مناسبة بذلك على استكمال إجراء مثل هذا النوع من الأبحاث.

الأسلوب التحليلي الإحصائي المتبع في الدراسة :

بعد إتمام عملية تعبئة الاستبانات بشكل كامل قامت الباحثة بالخطوات اللاحقة لذلك ،من أجل عمليات المعالجة الإحصائية اللازمة لهذه البيانات، وقد تم في بداية هذه العملية ترتيب الاستبانات وترقيمها ، حيث اتضح أن عدد الاستبانات المناسبة والصالحة للتحليل هي (سبع وثمانون) من الاستبانات المعبأة، بمعنى أنه قد تم استبعاد عدد قليل منها (بعد أن كانت الباحثة قد عملت على زيادتها في البداية) وذلك لعدم صلاحية هذا العدد القليل منها، نتيجة لبعض الإسباب الفنية، وحسب رؤية الباحثة والإحصائي أيضاً، ثم بعد ذلك، تم إدخال بيانات الإستبانات الجاهزة جميعها إلى برنامج التحليل الإحصائي، وهو برنامج (SPSS For windows) اللازم لتحليل مثل هذه البيانات، وبعد ان أتم الإحصائي عملية إدخال البيانات لجميع هذه الإستبانات بشكلها المتسلسل وفقاً لترتيبها الرقمي من (1 ـ 87) .قام الإحصائي المتخصص بعد ذلك بعمليات التحليل المختلفة ،وفقاً لما يتطلبه هذا البحث لموضوعه المتعلق بذلك الهدف المحدد له ولمنهجيته الموجودة، ولتحقيق جميع الاهداف الخاصة به أيضاً، لذلك فلقد تم استخدام التقنيات الاحصائية المناسبة لعملية تحليل البيانات، وهي:

1. كان في مقدمتها تقنية استخراج التكرارات والنسب المئوية المكتوبة لكل من هذه المتغيرات المدروسة في هذه الدراسة.
2. تقنية t – test من أجل فحص الفرضية الأولى كونها مناسبة لها دون غيرها في هذا البحث .
3. تقنية تحليل التباين الأحادي One way – anova لفحص باقي فرضيات هذا البحث كونها مناسبة لها .

أما فيما يتعلق بعمليات استعراض البيانات الإحصائية التي من خلالها يتحقق اهداف هذا البحث، فقد قامت الباحثة من أجل ذلك بإستعراض العديد من الجداول التي تحتوي على نتائج هذه التحليلات الإحصائية المختلفة وكانت هذه الجداول تحتوي على ذلك بشكل متدرج وفق الشكل التالي:

أ. التكرارات والنسب المئوية بهدف استعراض خصائص عينة الدراسة .

ب. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقيم العامل التابع الرئيسي المدروس، وهو: دور التعليم الالكتروني في تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية في المجتمع الفلسطيني"جامعة القدس المفتوحة نموذجاً"، بالإضافة الى وضع جداول فحص الفرضيات الخاصة بهذه الدراسة.

خصائص عينة الدراسة:

الجدول رقم (2)

الجنس:	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	25	% 28.7
أنثى	62	% 71.3
المجموع	87	% 100
الحالة الاجتماعية:	**التكرار**	**النسبة المئوية**
أعزب	49	% 56.3
متزوج	25	% 28.7
مطلق	10	% 11.5
أرمل	3	% 3.4
المجموع	87	% 100
المستوى الدراسي:	**التكرار**	**النسبة المئوية**
سنة اولى	13	% 14.9
سنة ثانية	21	% 24.1
سنة ثالثة	28	% 32.2
سنة رابعة	25	% 28.7
المجموع	87	% 100
مكان السكن:	**التكرار**	**النسبة المئوية**
مدينة	50	% 57.5
قرية	37	% 42.5
المجموع	87	% 100
توفر مستلزمات التعليم الالكتروني:	**التكرار**	**النسبة المئوية**
متوفر حاسب آلي فقط	10	% 11.5
متوفر حاسب آلي وأنترنت	33	% 37.9
لا حاسب ولا انترنت	23	% 26.4
متوفر ولكن بصعوبه	21	% 24.1
المجموع	87	% 100
المعدل التراكمي:	**التكرار**	**النسبة المئوية**
مقبول	17	% 19.5
جيد	40	% 46
جيد جداً	22	% 25.3
ممتاز	8	% 9.2

المجموع	87	% 100
الرغبة في دراسة المقررات الالكترونية:	**التكرار**	**النسبة المئوية**
ليس لدي رغبة	32	% 36.8
لدي رغبة من اجل إكمال دراستي الجامعية	23	% 26.4
لدي رغبة ولكن ليس بكل المواد الدراسية	16	% 18.4
لدي رغبة في الدراسة بالتعليم الالكتروني	16	% 18.4
المجموع	87	% 100
الحالة التشغيلية:	**التكرار**	**النسبة المئوية**
دون عمل	52	% 59.8
يعمل	10	% 11.5
عمل جزئي	22	% 25.3
يعمل بأكثر من عمل	3	% 3.4
المجموع	87	% 100

تبين من خلال البيانات في الجدول رقم (2) فيما يتعلق بالنوع الاجتماعي أن أكثر من ثلاثة ارباع العينة هم من الإناث، حيث وصلت نسبتهم الى قيمة (71. 3 %) ،مقابل نسبة (7 . 28 %) للذكور، وقد يرجع ذلك إلى أن غالبية الطلبة الملتحقين بدراسة الخدمة الاجتماعية هم من الإناث في الجامعة المدروسة في المجتمع الفلسطيني.

أما فيما يتعلق بالحالة الاجتماعية ،فقد ظهر أن أكثر من نصف أفراد العينة، هم من غير المتزوجين، حيث وصلت نسبتهم الى قيمة (3 . 56 %) تلتها وبشكل أقل نسبة (7 . 28 %) للطلبة من المتزوجين، ثم إنخفضت نسبة المطلقين إلى قيمة (5 . 11 %) ونسبة الأرامل جاءت بقيمة (4 . 3 %)، وهذا يرجع للحالة الاجتماعية الطبيعية في المجتمع الفلسطيني، وهو ارتفاع نسبة غير المتزوجين، وخاصة بين فئة طلبة الجامعات، مقابل نسبة المتزوجين والحالات الأخرى من المطلقين والأرامل، والتي جاءت بشكل منخفض بوضوح.

أما فيما يتعلق بالمستوى الدراسي للطلبة في هذه الجامعة عينة الدراسة المأخوذة من طلبة الخدمة الاجتماعية ،فقد ظهر أن التوزيع بين مختلف السنوات الدراسية يكاد يكون بشكل متوازن تقريباً، فقد جاءت أعلى هذه النسب للطلبة ،من مستوى السنة الدراسية الثالثة بقيمة (2 . 32 %) تلتها وبشكل قريب نسبة الطلبة في مستوى السنة الدراسية الرابعة والتي جاءت بقيمة (7 . 28 %) ثم جاءت نسبة الطلبة في السنة الدراسية الثانية بقيمة (1 . 24 %) وانخفضت آخر النسب لتصل الى قيمة (9 . 14 %) للطلبة من مستوى السنة الدراسية الأولى، لتشكل بذلك أقل النسب في هذا التوزيع، ويظهر من خلال هذا التوزيع أنه قد جاء متوازناً في المستويات الدراسية للطلبة ،وإن كان قد جاء بشكل مرتفع قليلاً لبعض من السنوات الدراسية دون الأخرى، إلا أن ذلك يشكل صورة التوزيع الطبيعي لطلبة الجامعات الفلسطينية وبخاصة طلبة جامعة القدس المفتوحة.

أما فيما يتعلق بموضوع مكان السكن ، فقد ظهر أن نسبة الطلبة من سكان المدن قد جاءت بقيمة (57.5 %) مقابل نسبة (5 . 42 %)، وهذا يعني أن هنالك تقارباً بين نسبة الطلبة من سكان المدن والقرى بشكل متوازن نوعاً ما، وهذا يعكس صورة التوزيع الطبيعي للسكان ،ما بين المدن والقرى في هذا المجتمع، وإن كانت نسبة الطلبة من سكان المدن قد زادت قليلاً عن طلبة سكان القرى، فقد يرجع ذلك الى قربهم من الجامعات ،وسهولة التحاقهم بها ،مقارنةً بطلاب القرى البعيدة من حيث المسافة تقريباً عن مراكز الجامعات المتواجدة في داخل المدن الفلسطينية.

وفيما يتعلق بموضوع توفر مستلزمات التعليم الالكتروني، فقد أشارت نسبة (9 . 37 %) من الطلبة بتوفر حاسب آلي وأنترنت في داخل الجامعة تلتها نسبة (4 . 26 %) من الطلبة الذين يرون أنه لا حاسب ولا انترنت لديهم ، تلتها وبشكل قريب نسبة (1 . 24 %) من الطلبة الذين يرون أنه متوفر ولكن بصعوبه، ثم إنخفضت آخر النسب لتصل الى قيمة
(5 . 11 %) من الطلبة الذين يرون أنه متوفر حاسب آلي فقط.

أما فيما يتعلق بموضوع المعدل التراكمي، فقد تبين أن حوالي نصف أفراد العينة المأخوذة للدراسة هنا ،هم من ذوي المعدل الجيد، حيث وصلت نسبتهم إلى قيمة (46 %) تلتها وبشكل أقل نسبة (3 . 25 %) من الطلبة من ذوي المعدل التراكمي المقدر بجيد جداً، ثم إنخفضت النسب الأخرى لتصل الى قيمة (5 . 19 %) من ذوي المعدل المقبول ،وجاءت آخر النسب وأقلها بقيمة (2 . 9 %) من ذوي معدلات الدرجة الممتازة، وهذا يرجع الى المستوى الحقيقي لطلبة جامعة القدس المفتوحة غير المتوازن في تحصيل طلبتها مثلما يظهر في توزيع عينة هذه الدراسة؛ ربما يرجع ذلك بسبب عدم إنتظام الطلبة بشكل يومي بالمحاضرات اليومية، أو نتيجة تعليمهم عن بعد ضمن النظام المعروف في إطار تعليم هذه الجامعة في داخل المجتمع الفلسطيني.

أما فيما يتعلق بموضوع الرغبة في دراسة المقررات الالكترونية ، فقد ظهرت نسبة (8 . 36 %) للطلبة من الذين ليس لديهم رغبة في التعليم الالكتروني تلتها نسبة (4 . 26 %) للطلبة من الذين لديهم رغبة من اجل اكمال دراستهم الجامعية فقط، ثم جاءت النسبة الأخيرة بشكل متساوٍ ما بين أن لدى الطلبة رغبة ولكن ليس بكل المواد الدراسية ولديهم أيضاً رغبة في الدراسة بالتعليم الالكتروني، وهي نسبة (4 . 18 %)، وهذا يظهر طبيعة عدم الوعي الكافي، لدى فئة طلبة الخدمة الاجتماعية في الجامعة المدروسة بضرورة وجود التعليم الالكتروني واستخدامه في مواضيع التدريس بشكل

كبير، ربما يرجع ذلك، إلى عدم انتشار هذا النوع من التعليم بشكل كافٍ في داخل المجتمع والمؤسسات التعليمية الفلسطينية على إختلافها وأهدافها وطرق تعليمها.

أما فيما يتعلق بموضوع الحالة التشغيلية لطلبة الخدمة الاجتماعية المدروس في الجامعة المذكورة ،فقد تبين أن نسبة (8 . 59 %) منهم ، دون عمل،ثم جاءت نسبة (3 . 25 %) ممن يعملون بعمل جزئي، تلتها نسبة (5 . 11 %) من الطلبة الذين لا يعملون نهائياً، وجاءت نسبة (4 . 3 %) ممن يعملون بأكثر من عمل، ويظهر التوزيع الطبيعي هنا طبيعة الحالة العملية للطلبة والتي تبين أن غالبيتهم لا يعملون بحكم كونهم طلاباً، ويدرسون في الجامعات ،مقارنة بالطلبة العاملين والمحتاجين للعمل ،والتي جاءت نسبتهم أقل من غير العاملين، وهذا يشبه طبيعة الوضع العملي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بشكل عام في داخل مجتمعهم. المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمتغيرات دور التعليم الالكتروني في تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية في المجتمع الفلسطيني" "جامعة القدس المفتوحة نموذجاً":

الجدول رقم (3)

متغيرات دور التعليم الالكتروني في تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية في المجتمع الفلسطيني:	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أولاً: دور التعليم الالكتروني في تحسين تعليم الخدمة الاجتماعية:	87	1.70	.463
ثانياً: دور المقررات الالكترونية في تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية:	87	1.76	.467
ثالثاً: دور بيئة التعليم الالكتروني في تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية:	87	1.68	.460
القيمة الكلية:	87	1.71	.429

تبين من خلال بيانات الجدول رقم (3) أن غالبية الطلبة من المبحوثين عينة الدراسة في هذه الدراسة هم ممن يوافقون على أهمية وجود ودور التعليم الالكتروني في تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية في المجتمع الفلسطيني ، وبخاصة في داخل جامعة القدس المفتوحة كنموذج عن بقية الجامعات الفلسطينية الأخرى، وقد تبين أن أعلى تلك الدرجات في هذه الموافقة بين الطلبة عينة الدراسة المأخوذة قد جاءت للموافقين على دور بيئة التعليم الالكتروني، في تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية، تلتها درجة الموافقة منهم على دور التعليم الالكتروني في تحسين تعليم الخدمة الاجتماعية، ثم جاءت الدرجة الثالثة للموافقة منهم على دور المقررات الالكترونية في تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية، وقد جاءت الدرجة الكلية بشكل مرتفع على درجة الموافقة على هذه القيم الثلاث التي تقيس مدى دور التعليم الالكتروني في تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية في المجتمع الفلسطيني وبخاصة في جامعة القدس المفتوحة وبين طلبتها وتحديداً لدى طلبة الخدمة الاجتماعية كعينة ممثلة عنهم.

فحص الفرضيات ومناقشة النتائج:

الجدول رقم (4)

فحص الفرضيات:	نص الفرضية:	مستوى الدلالة Sig
الفرضية الأولى:	درجة تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية المقدمة للطلبة والجنس .	.374
الفرضية الثانية:	درجة تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية المقدمة للطلبة والحالة الاجتماعية.	.386
الفرضية الثالثة:	درجة تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية المقدمة للطلبة والمستوى الدراسي.	.276
الفرضية الرابعة:	درجة تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية المقدمة للطلبة ومكان السكن.	.025
الفرضية الخامسة:	درجة تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية المقدمة للطلبة وتوفر مستلزمات التعليم الالكتروني.	.541
الفرضية السادسة:	درجة تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية المقدمة للطلبة والمعدل التراكمي.	.702
الفرضية السابعة:	درجة تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية المقدمة للطلبة والرغبة في دراسة المقررات الالكترونية.	.024
الفرضية الثامنة:	درجة تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية المقدمة لطلبة والحالة التشغيلية لهم.	.791

تبين من خلال البيانات في الجدول رقم (4) أنه لا توجد فروق (علاقة) ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) في درجة تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية، تعزى لمتغير الجنس، كما ظهر عدم وجود علاقة ما بين درجة تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية المقدمة للطلبة ،تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية، بالإضافة إلى ذلك ظهر أيضاً عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية ما بين درجة تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية المقدمة للطلبة، تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وظهر عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية ما بين درجة تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية المقدمة للطلبة ،تعزى لمتغير توفر مستلزمات التعليم الالكتروني، وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية أيضاً ما بين درجة تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية المقدمة للطلبة تعزى لمتغير المعدل التراكمي، وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية ما بين درجة تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية المقدمة للطلبة، تعزى لمتغير الحالة التشغيلية لهم.

أما فيما يتعلق بوجود العلاقات بين بعض من المتغيرات الخاصة بهذه الدراسة، فقد ظهر وجود فروق (علاقة) ذات دلالة إحصائية عند مستوى($a \leq 0.05$) في درجة تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية ،تعزى الى متغير مكان السكن، بالإضافة الى وجود

علاقة ذات دلالة إحصائية ما بين درجة تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية المقدمة للطلبة، تعزى لمتغير الرغبة في دراسة المقررات الالكترونية.

لقد ظهر من خلال فحص هذه الفرضيات الثمانية الخاصة بهذه الدراسة ،أنه غالبية المتغيرات لا يوجد لها علاقة ما بينها وما بين درجة تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية المقدمة للطلبة في داخل المجتمع العربي الفلسطيني، وخاصة في جامعة القدس المفتوحة ،وتحديداً لدى طلبة قسم الخدمة الاجتماعية، وبهذا يمكن القول بإثبات الفرضية العامة القائلة بعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية ،ما بين دور التعليم الالكتروني في جامعة القدس المفتوحة في تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية في المجتمع الفلسطيني تعزى لمتغيرات البيئة الاجتماعية.

الخاتمة والاستنتاجات:

لقد تبين من خلال هذه الدراسة بقسميها النظري والميداني أنها ذو أهمية كبيرة فيما يخص دور التعليم الالكتروني في تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية في المجتمع الفلسطيني ،وخاصة لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، حيث يعتبر استخدام هذا الأسلوب من الأساليب الحديثة المستخدمة في التعليم في بعض من الجامعات في داخل الدول المتقدمة ،مثلما تبين من خلال الدراسات السابقة الخاصة بموضوع هذه الدراسة، ومثلما ظهر من خلال تحليل هذه الدراسة أيضاً ، من خلال جانبها الميداني ، ورغبة الطلبة في هذا الموضوع ، سواء من حيث مدى معرفتهم به ورغبتهم به أيضاً، لا سيما وأن مجتمع هذه الدراسة كان قد تم إختياره ضمن طلبة الجامعات الفلسطينية ،وبخاصة طلبة الخدمة الاجتماعية في جامعة القدس المفتوحة، من أجل دراسة آرائهم فيما يتعلق بهذا الموضوع.

أما فيما يتعلق بتحليل هذه الدراسة، وبخاصة بقسمها الميداني، فقد ظهر أن غالبية طلبة الخدمة الاجتماعية هم من الإناث ،وغالبيتهم من غير المتزوجين ومتوزعين على مختلف المستويات (السنوات) الدراسية في هذه الجامعة، ويتوزعون بشكل متقارب ما بين من يسكنون في داخل المدن والقرى. أما فيما يتعلق برؤية الطلبة فيما يتعلق بمدى توفر مستلزمات التعليم الالكتروني، فقد ظهرت رؤيتهم في الرغبة لدى الجميع منهم ما بين التوازن بوجود وعدم وجود اجهزة حاسب وأنترنت في داخل الجامعة وخاصة في تعليم مساقات الخدمة الاجتماعية بشكل الكتروني، وفيما يتعلق بالمعدل التراكمي للطلبة ،عينة هذه الدراسة فقد ظهر أن غالبية معدلاتهم ما بين جيدة ومتوسطة، وهذا يعكس طبيعة مستوى هذه الجامعة المعروفة، أما من حيث رؤية الطلبة عينة هذه الدراسة في رغبتهم بدراسة المقررات الالكترونية ،فقد تبين أن الغالبية منهم يريدون إنهاء الجامعة وبأي طريقة كانت الكترونيةً أم غيرها، وهذا لم يشجع الطلبة ،بالإجابة على إختيار استخدام التعليم الالكتروني بشكل فعال في تعليم الخدمة الاجتماعية، وفيما يتعلق بالحالة العملية للطلبة فقد ظهر أن غالبيتهم لم يعمل ، مع وجود نسبة قليلة من الذين يعملون الى جانب دراستهم، نظراً لظروفهم المادية من أجل المساعدة الذاتية في تلبية تكاليف الحياة المادية، وتوفير بعض من نفقاتها المعيشية.

أما فيما يتعلق بدرجات الموافقة على متغيرات دور التعليم الالكتروني، في تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية في المجتمع الفلسطيني من حيث دور بيئة التعليم الالكتروني، في تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية، ودور التعليم الالكتروني في تحسين تعليم الخدمة الاجتماعية ،ودور المقررات الالكترونية في تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية، فقد ظهرت درجة الموافقة بشكل كبير على الثلاث مستويات الموجودة ضمن موضوع دور التعليم الالكتروني في تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية في المجتمع الفلسطيني وهي المذكورة بالترتيب في هذه الدراسة من حيث رؤية الطلبة وآراؤهم بموافقتها .

أما فيما يتعلق بالعلاقة بين الفرضيات ،والتي تمثلت تلك الرؤية بقياس المتغيرات المدروسة في هذه الدراسة، فقد ظهر عدم وجود اية علاقة ذات دلالة إحصائية ،ما بين دور التعليم الالكتروني في تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية في المجتمع الفلسطيني، وما بين الجنس والحالة الاجتماعية والمستوى الدراسي وتوفر مستلزمات التعليم الالكتروني، والمعدل التراكمي ،والحالة التشغيلية للطلبة، في حين ظهر وجود علاقة ذات دلالة إحصائية ما بين دور التعليم الالكتروني في تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية في المجتمع الفلسطيني ،وبين مكان السكن والرغبة في دراسة المقررات الالكترونية،وهذا يعني إثبات الفرضية العامة ،والفرضيات الفرعية أيضا بشكل عام ومتقاربةً من بعضها البعض.

التوصيات:

لقد ظهر من خلال نتائج هذه الدراسة أن هنالك العديد من العوامل التي تم فحصها من خلال فرضيات هذه الدراسة، فيما يتعلق بدور التعليم الالكتروني، في تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية في المجتمع الفلسطيني، وبالنسبة لنهاية هذه الدراسة فكان لا بد من وضع عدد من التوصيات التي تعمل على توضيح بعض من النواقص في آراء الطلبة ووجهات نظرهم، ومن أجل تعزيز دور التعليم الالكتروني بشكل أكثر أهمية مما هو موجود عليه الحال خاصة لفئة الطلبة في داخل الجامعات الموجودة في هذا المجتمع

ومن هذه التوصيات:

1. زيادة التوعية الإرشادية لدى أعضاء هيئة التدريس والطلبة ،فيما يتعلق بدور التعليم الالكتروني ، في تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية في المجتمع الفلسطيني، بأسلوب علمي تجريبي ممارس، من أجل العمل على زيادة هذا النوع من التعليم وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة من قبل المعلمين.
2. العمل على نشر الوعي لدى الطلبة والناس بضرورة وجود التعليم الالكتروني واستخدامه في المساقات الدراسية الجامعية.
3. العمل على التوسع في دراسة مثل هذه المواضيع في المجتمع الفلسطيني، كونها من المواضيع المهمة ،والتي تعتبر من الأسس التي يقوم عليها المجتمع. لأنها تتناول أكبر فئة من المجتمع وأهمها .
4. زيادة التنبيه لدى الجميع فيما يتعلق بطبيعة التعليم الالكتروني في الخدمة الاجتماعية ،وأهميته في ذلك النوع من التعليم.
5. العمل على زيادة التوجيه والإرشاد لدى فئة الطلبة أنفسهم وزيادة عدد أجهزة الحاسوب المستخدمة وشبكة الإنترنت، من خلال استخدامهما في تعليم الخدمة الاجتماعية.

وفي النهاية ،تأمل الباحثة أن تكون قد أعطت هذا الموضوع حقه من خلال الجهد العلمي والعملي الذي بذلته من أجل إخراج موضوع هذه الدراسة إلى حيز الوجود ليكون مفتاحاً أولياً لعمل دراسات أخرى موسعه عن نفس هذا الموضوع، حتى يرقى ذلك بمستويات التعليم الالكتروني لفئة الطلبة، وذلك من خلال التركيز على أساليب تعليمهم، بشكل يتناسب معهم ومع مخرجات مواضيع الخدمة الاجتماعية، والتي يعتبر الطلبة الخريجين هم من مخرجاتها الاساسية، وخاصة اذا تم تعليمهم بواسطة استخدام الطرق الالكترونية في تعليمهم للمساقات المختلفة، والتي لا بد من الإهتمام بها من قبل الجميع حتى تكون ناجحة في طريق رسم سياساتها المستقبلية في مختلف الجوانب الحياتية في هذا المجتمع من أجل العمل على المساهمة في زيادة نسبة هذا النوع من التعليم المتقدم واثارة وتنمية مهارات التفكير الابداعي لدى الطلبة في طرق التعليم الالكتروني المتطورة من قبل المعلمين والطلبة.

الهوامش:

1) عياد،2014.
2) السعيد ،2007، ص:**7**
3) الصغير،2005، ص:12
4) ويليامز ،2009، ص:32.
5) بركات،2010
6) جحجوح ، حسونة،2011،ص:141
7) بدر والصرايره، 2011،ص:14
8) Kurtus, 2004
9) سالم ،2004
10) دياب ، 2009 ، ص:17
11) دليل جامعة القدس المفتوحة ،2014
12) IFSW,2010
13) Barker,R.1999
14) اندراوس, 2009،ص:22
15) السعيد،2007،ص:7
16) حسان،1994
17) الخطيب ،2007
18) تيسير الكيلاني ،2004، ص:87
19) شاهين، 2011، ص:22
20) Mohrman,2003
21) بركات ،2010
22) نشوان ،2000
23) الشناق، بني دومة، 2009، ص:74

المصادر والمراجع:

1- أبو عقل وفاء، صبّاح ثائرة ،(2013) ، *اتجاهات الدارسين في جامعة القدس المفتوحة نحو التعلم الإلكتروني*، رام الله، المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح، المجلد الرابع، العدد السابع، فلسطين.

2- السعيد أشرف ، (2007)، *الجودة الشاملة والمؤشرات في التعليم الجامعي ،كلية التربية ، جامعة المنصورة،دار الجامعة الجديدة، مصر.*

3- الشناق قسيم ، دومي حسن ،(2009)، *أساسيات التعليم الالكتروني في العلوم* ، الطبعة الأولى، دار وائل للنشرو التوزيع، الجبيهة، الاردن.

4- *الصغيراحمد،(2005)، التعليم الجامعي في الوطن العربي – تحديات الواقع ورؤى المستقبل ، الطبعة الأولى علام للكتب (نشر وتوزيع وطباعة).*

5- الكيلاني تيسير،(2004)، *التعليم الالكتروني عن بعد المباشر والافتراضي ،الطبعة الاولى، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان.* اندراوس تيسير ،(2011)، *تصورات الطلبة الجامعيين لمفهوم العولمة،دراسة حالة , مجلة رسالة المكتبة*, المجلد (46), العدد (4), الأردن.

6- بدح أحمد، الصرايرة خالد ، (2011)، *تصور مقترح لتطوير معايير لإدارة الجودة وضمانها في الجامعات الأردنية في*

ضوء تقنيات التعلم الالكتروني، جامعة البلقاء التطبيقية ، الزرقاء ، الاردن.

7- بركات زياد ،(2010)، *الفجوة بين الادراكات والتوقعات لقياس جودة الخدمات التي تقدمها جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين فيها* ، المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح ، المجلد الثاني ، العدد الرابع،فلسطين.

8- *جحجوح يحيى ، حسونة اسماعيل ، (2011)، فاعلية التعليم الاكتروني الموجه بالفيديو في تنمية التفكير العلمي والاتجاهات نحوه لدى طلبة الجامعة ، المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح، المجلد الثالث ، العدد الخامس، فلسطين.*

حسان، حسان محمد، (1994)، *ضبط جودة التعليم (مفهومه، أهميته، وعلاقته بالمدخلات والمخرجات والنظرة النقدية)، ندوة ضبط جودة التعليم العام في دولة الكويت بين الواقع والطموح*، مركز البحوث التربوية والمناهج وزارة التربية، الكويت.

9- دياب سهيل ،(2009)، معايير الجودة في التعليم العالي(الجامعة الفلسطينية الفاعلية–دراسة حالة)، مجلة جامعة القدس المفتوحة للابحاث والدراسات، العدد السابع عشر، فلسطين.

10-سالم أحمد، (2004)، تكنولوجيا التعليم والتعلم الالكتروني، مكتبة الراشد، الرياض، السعودية.

11-ويليامز ويتشارد، (1999)، *أساسيات إدارة الجودة الشاملة*، ترجمة عبد الكريم العقيل ، مكتبة جرير، الرياض.

12-شاهين محمد ، (2011) ، *مستوى جودة التعليم في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم*، مجلة اتحاد الجامعات العربية، مصر.

13-صادق تومادر، (2005) ، *نحو تصور لجودة تعليم الدراسات العليا بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية –بالتطبيق على مرحلتى الماجستير والدكتوراه بكلية الخدمة الاجتماعيةبجامعة حلوان ، المؤتمر العلمى الثامن عشر، المجلد الثالث* ، مصر.

14-عبد الجبار زياد ، *(2011)،التعليم الإلكتروني ومتطلبات جودة تطبيقه، المؤتمر العلمي العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، الزرقاء ، الاردن.*

15-عياد هاني، (2014)، *مقال عن (التحول من التعليم إلى التعلم في ضوء استراتيجيات التعلم التشاركي عبر الويب)*، مجلة العلوم الاجتماعية.

16-محمد أشرف، (2007)، *الجودة والمؤشرات فى التعليم الجامعي*– دراسة نظرية وتطبيقية ، دار الجامعة الجديدة للنشر ، الاسكندرية، مصر.

17-منقريوس نصيف ،(2009)، *العملية الاشرافية بين معايير الجودة ومهارات الممارسة المهنية في الخدمة الاجتماعية*، المكتب الجامعي الحديث ،كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، مصر.

18-نشوان يعقوب، (2004)، *ادارة التعلم عن بعد والتعليم الجامعي المفتوح* ، الطبعة الأولى، دار الفرقان، عمان.

19- Barker, R. (1991'), Social Work Dictionary, National Association for Social Workers Press, Beulah & Galaway.

20- IFSW (2010). Supplement Of International Social Work, International Definition of The Social Work Orofession Global ،Ethics In Social Work Statement Of Principles Standards For The Education And Training Of The Social Work Profession, ISSN 002-8728

21- Kurtus, Ron (2004), "What is E- learning", Retrieved.

22- Mohraman ،A. (2003). Changing the organization through time. San Francisco: Standards For The Education And Training Of The www .school-for–chanpions.com/elearning/whatis.htm

جامعة القدس المفتوحة
كلية التنمية الاجتماعية والأسرية
فرع قلقيلية

استمارة استبيان
دور التعليم الإلكتروني في تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية في المجتمع الفلسطيني
" جامعة القدس المفتوحة نموذجاً "

الباحثة
أ. زردة حسن شبيطة

2015/2014
أخي / أختي الطالبة :

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان:

دور التعليم الإلكتروني في تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية في المجتمع الفلسطيني
" جامعة القدس المفتوحة نموذجاً"

وتهدف هذه الدراسة إلى:

1- التعرف على دور التعليم الالكتروني في تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية في المجتمع الفلسطيني.
2- التعرف على دور كل من متغيرات (الجنس ، الحالة الاجتماعية، المستوى الدراسي ، مكان السكن، توفر مستلزمات التعليم الالكتروني، المعدل التراكمي ، الرغبة في دراسة المقررات الالكترونية، الحالة التشغيلية للطالب الجامعي) في استجابات الطلبة أفراد عينة الدراسة نحو تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية في المجتمع الفلسطيني " جامعة القدس المفتوحة نموذجاً".

ويتطلب القيام بهذه الدراسة جمع بيانات خاصة من الطلبة من تخصص الخدمة الاجتماعية من أجل الوقوف على دور التعليم الالكتروني في تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية . والباحثة اذ تشكر جهودك لتؤكد لك أن المعلومات ستحاط بالسرية التامة وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط .

شاكرين لكم حسن تعاونكم

الباحثــة

أ. زردة حسن شبيطة

أولاً: البيانات الأولية :

من **فضلك ضع علامة (√) أمام الإجابة المناسبة التي تعبر عن وجهة نظرك**

(1) النوع الاجتماعي :

(أ) ذكر ( ) (ب) أنثى ( )

(2) الحالة الاجتماعية:

(أ) أعزب ( ) (ب) متزوج ( )

(ج) مطلق ( ) (د) أرمل ( )

(3) المستوى الدراسي :

(أ) سنة أولى ( ) (ب) سنة ثانية ( )

(ج) سنة ثالثة ( ) (د) سنة رابعة ( )

(4) مكان السكن :

(أ) مدينة ( ) (ب) قرية ( )

(5) توفر مستلزمات التعليم الالكتروني:

(أ) متوفرحاسب الي فقط ( ) (ب) متوفر حاسب الي وانترنت ( )

(ج) لا حاسب ولا انترنت ( ) (د) متوفر ولكن بصعوبه ( )

(6) المعدل التراكمي :

(أ) مقبول ( ) (ب) جيد ( )

(ج) جيد جدا ( ) (د) ممتاز ( )

(7)الرغبة في دراسة المقررات الالكترونية

(أ) ليس لدي رغبة ( ) (ب) لدي رغبة من اجل اكمال دراستي الجامعية ( )

(ج) لدي رغبة ولكن ليس بكل المواد الدراسية( ) (د) لدي رغبة في الدراسة بالتعليم الالكتروني ( )

(7) الحالة التشغيلية :

(أ) دون عمل ( ) (ب) يعمل ( )

(ج) عمل جزئ ( ) (د) يعمل بأكثر من عمل ( )

أولاً : دور التعليم الالكتروني في تحسين تعليم الخدمة الاجتماعية :

م		موافق	موافق إلى حد ما	لا
1	أرى ان سهوله التعامل مع الحاسب الآلي تساعد في تعلم المقررات الالكترونية .			
2	أرى أن وجود الحافز والرغبة لدى عضو هيئة التدريس في تطبيق التعليم الالكتروني في التعليم يعمل على تقدم الجودة في تعليم الخدمة الاجتماعية.			
3	يعمل استخدام الصفوف الافتراضية على تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية.			
4	أرى ان استخدام الانترنت يعمل على تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية .			
5	تحفز حلقات النقاش في التعليم الالكتروني الطلبة على اكتساب مهارات في تخصص الخدمة الاجتماعية.			
6	يفيد استخدام مواقع الأنترنت الحصول على معلومات تساعد على تحقيق الجودة في تعليم الخدمة الاجتماعية.			
7	توفر البنية التحتية للتعليم الالكتروني للعمل على تقدم الجودة لتعليم الخدمة الاجتماعية			
8	أرى أن اتباع التعليم الالكتروني في التعليم الجامعي يعمل على تقدم الجودة في التعليم للخدمة الاجتماعية.			
9	يؤدي استخدام المكتبات الالكترونية والتزود منها إلى تقدم الجودة في تعليم الخدمة الاجتماعية.			
10	أرى ان تطبيق التعليم الالكتروني بكافة أشكاله وصوره يعمل على تقدم الجودة لتعليم الخدمة			

م		موافق	موافق إلى حد ما	لا
	الاجتماعية.			
11	بعمل تطوير النظام التعليمي بشكله الالكتروني بشكل متواصل على تطوير عمليات تعليم الخدمة الاجتماعية .			
12	ينعكس الارتقاء بمستوى الخدمات التعليمية الالكترونية المقدمة على جوانب شخصية المتعلمين وخاصة في مجال تعلم الخدمة الاجتماعية .			
13	توفير جو من التفاهم والتعاون والتقبل للتعليم الالكتروني والذي يعمل بدورة على تقدم تعليم الخدمة الاجتماعية .			
14	تعمل زيادة الكفاءة التعليمية الالكترونية ورفع مستوى الأداء للطالب الجامعي على التقدم في مجال تعليم الخدمة الاجتماعية .			
15	يمنح تطبيق نظام إدارة التعليم الالكتروني الطلبة مهارات مهنية يفتقدها الطلبة في التعليم الوجاهي .			

ثانياً : دور المقررات الالكترونية في تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية:

م		موافق	موافق إلى حد ما	لا
16	يحسن تصميم المقررات الالكترونية جودة تعليم الخدمة الاجتماعية.			
17	ارى ان بناء اختبار لقياس كفايات التعليم الالكتروني يعمل على تقدم الجودة لتعليم الخدمة الاجتماعية.			
18	يعمل تدريس المواد التعليمية عبر الانترنت وقياس مدى استجابة الطلبة لها على تقدم الجودة في تعليم الخدمة الاجتماعية.			
19	يعمل رفع مستوى الوعي لدى الطلبة بمساقات الجامعة من خلال إبراز الالتزام بنظام الجودة والتعليم الالكتروني على تقدم تعليم الخدمة الاجتماعية .			
20	يؤدي تمكين إدارة الجامعة من وضع مساقات بصورة الكترونية سهلة وواضحة على تطوير تعليم الخدمة الاجتماعية.			
21	يعمل وجود المساقات الالكترونية في الجامعة على مسايرة للعصر وتقدم التعليم في الخدمة الاجتماعية.			
22	أرى أن صياغة المساقات التعليمية الالكترونية في مجال الخدمة الاجتماعية يجب أن تتوافق وفلسفة التعليم الالكتروني .			
23	هناك درجة من الرضا عن المكتبة ومحتوياتها من قواعد بيانات الكترونيه بحيث يعمل ذلك على تقدم عملية تعليم الخدمة الاجتماعية.			
24	يؤدي تعليم جميع المساقات التعليمية بشكل الكتروني إلى التسهيل في عملية تعليم الخدمة الاجتماعية.			
25	يشعر المتعلمين بالفائدة الأكبر عند تعليمهم بشكل الكتروني متقدم في الجامعة ويعود ذلك بالفائدة عليهم خاصة في مجال تعليمهم الخدمة الاجتماعية .			
26	يؤدي الاستعداد الدائم لدى أعضاء هيئة التدريس في تدريس التعليم الكتروني على تعزيز ثقة الطلبة بهم ويعود بالفائدة على تعليم مجال الخدمة الاجتماعية.			
27	يعود شكل وعرض المساقات بصورة الكترونية بالفائدة على المتعلمين في مجال الخدمة الاجتماعية.			
28	أرى أن طريقة ومحتوى المساقات الالكترونية بشكل متطور ومتقدم يؤدي إلى استفادة المتعلم بصورة أكبر خاصة في مجال الخدمة الاجتماعية.			

ثالثاً : دور بيئة التعليم الالكتروني في تحسين جودة تعليم الخدمة الاجتماعية:

م		موافق	موافق إلى حد ما	لا
29	أرى أن توزيع نشرات توعوية دورية تعمل على تقدم الجودة في تعليم الخدمة الاجتماعية.			
30	ان تصميم المنهج التعليمي الالكتروني ليتوافق مع البيئة المحيطة يعمل على تقدم الجودة في تعليم الخدمة الاجتماعية.			
31	تعمل إقامة نشاطات من أجل تعزيز التعليم الالكتروني على تطوير تعليم الخدمة الاجتماعية.			
32	إن عقد مؤتمرات يعمل على نشر الوعي بضرورة سيادة ثقافة التعليم الالكتروني وعلى تطوير التعليم في مجال الخدمة الاجتماعية .			
33				

م		موافق	موافق إلى حد ما	لا
	مجال الخدمة الاجتماعية.			
35	يعزز قيام وسائل الإعلام المختلفة بنشر ثقافة التعليم الالكتروني من تطوير التعليم في الخدمة الاجتماعية.			
36	تؤدي استمرارية دعم مشاريع التعليم الالكتروني إلى تطوير عملية التعليم ككل وخاصةً في مجال الخدمة الاجتماعية.			
37	يؤدي اهتمام المؤسسات الاجتماعية بالتعليم الالكتروني في تعليم الخدمة الاجتماعية إلى التقدم في تعليم الخدمة الاجتماعية.			

مقارنة تطبيقية لمعايير ضمان جودة البرامج الأكاديمية في الجامعات الأردنية بالمحاور الرئيسية لضمان جودة البرامج الأكاديمية المعدة من قبل الأمانة العامة في إتحاد الجامعات العربية

د. آمال ياسين المجالي / **الأردن**
أستاذ مشارك جامعة البلقاء التطبيقية – كلية الكرك الجامعية
Ah1962kh@yahoo.com

د. كفى حمود النوايسه / **الأردن**
محاضر متفرغ – جامعة البلقاء التطبيقية – كلية الكرك الجامعية
kafa_na@yahoo.com

أ. أحمد محمد الطراونه الأردن
مدرس – جامعة البلقاء التطبيقية – كلية الكرك الجامعية
Aht1962th@yahoo.com

الملخص:

تعد الجودة إحدى الأسبقيات التنافسية الأساسية التي ينبغي أن تركز عليها الجامعات الأردنية خاصة والعربية عامة من أجل تحقيق التميز والفاعلية في مخرجاتها. كما تعد قضية ضمان الجودة والاعتماد للجامعات الأردنية من القضايا المهمة والملحة في وقتنا الحاضر في ظل ما فرضه الواقع المعاصر والتوقعات المستقبلية التي تتجه جميعها باتجاه تدويل التعليم العالي في كافة المجالات. لذلك أصبح لزاما على وزارات التعليم العالي في الوطن العربي الارتقاء بمؤسساتها التعليمية، والاهتمام بتطبيق مفاهيم الجودة الشاملة واعتماد معايير علمية رصينة لتقويم أداء وجودة تلك المؤسسات ومختلف البرامج الأكاديمية التي تقدمها.

تهدف هذه الدراسة إلى عرض واقع تجربة المملكة الأردنية الهاشمية في ضمان جودة البرامج الأكاديمية وذلك من خلال التعريف بالجهة المعنية وهي هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي . والتركيز على مديرية ضمان الجودة والتطوير في الهيئة ، كما تهدف إلى إلقاء الضوء على معايير ضمان الجودة الإثني عشر التي حددتها الهيئة. ومقارنتها بمعايير ضمان الجودة للبرامج الأكاديمية في الجامعات العربية والتي تم إعدادها من قبل الأمانة العامة لإتحاد الجامعات العربية .

في ضوء ما تقدم فإن الدراسة خلصت للنتائج التالية :-

دلت النتائج إلى وجود اختلافات واضحة بين بعض معايير ضمان الجودة التي حددتها هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي الأردنية وبعض المحاور الرئيسية التي أعدت من قبل الأمانة العامة لإتحاد الجامعات العربية.

دلت النتائج أيضا أن هناك نقاط مشتركة التقت فيها معايير الهيئة ومحاور الإتحاد وبمسميات مختلفة.

كما دلت النتائج وبالتدقيق في البنود الفرعية لكل معيار ولكل محور والتي ظهرت جليا في الجداول التفصيلية الخاصة بكل معيار ومحور سابقا اختلافا واضحا .

في ضوء نتائج الدراسة فإنه يمكن تقديم مجموعة من التوصيات الهادفة :-

- *تعميم ونشر ثقافة الجودة في المؤسسات التعليمية والمجتمع وتنمية المعايير العربية التي تتواكب مع المعايير الدولية لتحسين جودة أداء العمليات ومخرجات المؤسسات التعليمية وبرامجها الأكاديمية ، وزيادة قدرتا التنافسية محليا وإقليميا ودوليا .*
- *اتحاد الجامعات العربية يعد المظلة التي تنضوي تحت ظلها معظم مؤسسات التعليم العالي العربية لذا فالتحسين والتطوير في الأدلة التي يصدرها مجلس ضمان الجودة والاعتماد ضرورة ملحة للتقليل من نقاط الاختلاف .*

الكلمات المفتاحية: *إتحاد الجامعات العربية، مديرية ضمان الجودة والتطوير، معايير ضمان الجودة للبرامج الأكاديمية، هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي الأردنية .*

أهداف الدراسة :-

تهدف هذه الدراسة إلى عرض واقع تجربة المملكة الأردنية الهاشمية في ضمان جودة البرامج الأكاديمية وذلك من خلال التعريف بالجهة المعنية وهي هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي، والتركيز على مديرية ضمان الجودة والتطوير في الهيئة، وإلقاء الضوء على معايير ضمان الجودة الإثنى عشر التي حددتها الهيئة. ومقارنتها بمعايير ضمان الجودة للبرامج الأكاديمية في الجامعات العربية والتي تم إعدادها من قبل الأمانة العامة لإتحاد الجامعات العربية .

أهمية الدراسة :-

تنبع أهمية الدراسة من كونها الدراسة التي تجري مقارنة بين معايير ضمان الجودة التي أعدتها هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي الأردنية وما أعدته الأمانة العامة لإتحاد الجامعات العربية من محاور لضمان جودة البرامج الأكاديمية . من خلال عرض النماذج التطبيقية المعدة لهذة الغاية .

منهجية الدراسة :-

تتبنى الدراسة المنهج الوصفي التحليلي اعتمادا على المصادر الثانوية في جمع المعلومات (تقارير وكتيبات وأدله هيئة الاعتماد والقوانين والتشريعات الأردنية) والمصادر الأولية بالاعتماد على مقابلة ذوي الاختصاص في هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي في الأردن .

- **هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي الأردنية:**

صدر قانون هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي رقم (20) لسنة 2007 بتاريخ 2007/3/25 لتحل بموجبه محل مجلس الاعتماد وأعطيت الهيئة استقلالاً مالياً وإدارياً، فكانت الحلقة الأخيرة التي رعتها الدولة الأردنية بتوجيهات سامية لتأكيد دعمها للتعليم العالي وضمان مستواه وجودته على المستويين المحلي والدولي.

ومنذ صدور قانون هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي رقم (20) لسنة (2007)في الجريدة الرسمية رقم (4821) تاريخ 2007/4/16 وبدء العمل به بتاريخ 2007/6/15، عملت الهيئة على صياغة رؤيتها ورسالتها وأهدافها الإستراتيجية وتحقيقها بشكل مؤسسي ومنهجي، كما أخذت على عاتقها كشخصية اعتبارية مستقلة إدارياً ومالياً القيام بمسؤولياتها المنصوص عليها في القانون تجاه التعليم العالي في الأردن وتطويره لترتقي به إلى مستويات عالمية.

الرؤيا :

تتمثل رؤية الهيئة في الوصول بمؤسسات التعليم العالي إلى مستوى عال من الجودة والتنافسية العالمية.

الرسالة :

الارتقاء بمستوى أداء مؤسسات التعليم العالي الأردنية وتعزيز قدراتها التنافسية على المستوى الوطني والإقليمي والعالمي وضمان تطبيقها لأنظمة ومعايير الاعتماد والجودة الأردنية ووضع محكات ومقاييس تضمن استمرارية جودتها وتنافسيتها.

- **الأهداف الإستراتيجية:**

غاية رقم (1): تطوير معايير الاعتماد الخاص وماسسة إجراءات المتابعة والتنفيذ لها.

غاية رقم (2): ضمان تطوير وتحديث إجراءات وآليات ضمان الجودة وتطبيقها في سائر مؤسسات التعليم العالي

غاية رقم(3): تحديد وقياس مخرجات البرامج الأكاديمية التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي ووضع المحكات وأدوات التقييم التي تعطي مؤشرات عن تحققها

غاية رقم (4): انفتاح مؤسسات التعليم العالي الأردنية على المؤسسات الإقليمية والدولية ذات العلاقة بتطوير التعليم العالي وضمان جودته .

غاية رقم (5): التنافسية بين مؤسسات التعليم العالي الأردنية بناءً على تصنيف يتماشى مع المعايير والمحكات العالمية .

غاية رقم (6): تحقق معايير الجودة في ممارسات دوائر الهيئة المختلفة .

الهيكل التنظيمي لهيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي الأردنية وموقع مديرية ضمان الجودة والتطوير

آلية عمل الهيئة:

مهام مديرية ضمان الجودة والتطوير في الهيئة

- الإشراف على وضع معايير ضمان الجودة ومراجعتها واعتمادها وإعداد الأدلة الخاصة بها.
- استلام ودراسة طلبات تحديد الأهلية من مؤسسات التعليم العالي للتقدم لنيل شهادة ضمان الجودة.
- مساعدة مؤسسات التعليم العالي في إعداد دراسة التقييم الذاتي.
- الإشراف على دراسة طلبات الحصول على شهادة ضمان الجودة للمؤسسات والبرامج ومراجعتها وتدقيق التقارير الفنية.
- تقديم اقتراحات حول تحسين مخرجات مؤسسات التعليم العالي وسوق العمل بما يتوافق والتخصصات المعمول بها.
- إعداد خطط التنبؤ فيما يخص مخرجات التعليم العالي وإعداد الطلبة الدارسين فيها ووضع التوصيات التي من شأنها توجيه الطلبة نحو المسار التعليمي المطلوب.
- إعداد برامج وورش عمل متخصصة بضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي.
- المشاركة في اللجان التحضيرية للمؤتمرات وورش العمل ذات العلاقة بعمل الهيئة
- المشاركة في تقديم المحاضرات ذات العلاقة بعمل المديرية والهيئة.

الرد على استفسار المراجعين فيما يتعلق بعمل المديرية.

معايير ضمان الجودة الإثنى عشر المعتمدة من هيئة مؤسسات التعليم العالي الأردنية :

المعيار الأول :- رؤية المؤسسة ورسالتا وأهدافها والتخطيط والفاعلية .

تعد رؤية المؤسسة ورسالتها وأهدافها محددا لهويتها بما في ذلك أنشطتها التربوية وجسمها الطلابي ودورها في إطار مؤسسات التعليم العالي، ومن الضروري وجود عملية تخطيط مستمر تضمن تحقيق المؤسسة لرؤيتها ورسالتها وأهدافها، وأن تقيم باستمرار الدرجة التي يتم فيها تحقيق رؤية المؤسسة ورسالتها وأهدافها وأن يتم استخدام نتائج التقييم كأرضية لإجراءات التخطيط والتقييم اللاحقة .

المعيار الثاني البرامج التربوية وفاعليتها . يتضمن عدة بنود هي :-

البند (أ) المتطلبات العامة :- على المؤسسة تعديل برامجها وخططها وإجراءاتها ومواردها ومكوناتها استجابة لتغير الظروف وحاجات المجتمع ومؤسساته من أجل الإبقاء على برامج تربوية ذات مستوى عالي الجودة .

البند (2) التخطيط والتقييم في البرامج التربوية :-

يستند على التقييم المستمر والمنظم في ضوء الحاجات الخاصة بالتخصص وميدان العمل الذي يعمل البرنامج على إعداد الطلبة للالتحاق به .

البند (3) برنامج البكالوريوس :-

يتوقع ا تضم الخطط الأكاديمية في أي برنامج من البرامج التي تقدمها المؤسسة ما يلي :-

--- متطلبات تربوية عامة (متطلبات الجامعة)

---متطلبات تخصص إجبارية

----متطلبات تخصص حرة أو اختيارية

البند (4) برامج الدراسات العليا

وهذه البرامج مجموعة من الخبرات المتقدمة التي تلي الدرجة الجامعية الأولى وتفضي إلى الحصول على درجتي الماجستير والدكتوراه فالأولى تعمل على إعداد

الطلبة لأغراض البحث العلمي وإعداد أعضاء هيئة تدريس وباحثين مؤهلين قادرين على تزويد الطلبة بالمهارات اللازمة للبحث العلمي ' في حين الثانية تعد الطالب للعمل المهني وتطوير المهارات التحليلية والأدائية اللازمة للقيام بالممارسات المهنية وتقديمها .

البند (5) أعضاء هيئة التدريس والمصادر ذات العلاقة ببرامج الدراسات العليا :-

يتوقع من المؤسسات التي تقدم برامج الدراسات العليا أن يتوافر فيها كادر من أعضاء هيئة التدريس المتميزين في أدائهم الأكاديمي والبحثي والعلمي ولهم إسهامات واضحة في تقدم المعرفة وتطورها وزيادة حدودها ، كم يتطلب النجاح في برامج الدراسات العليا توفير المصادر المختلفة بشرية كانت أم مادية أم معدات أم مختبرات أم مكتبا ومصادر تعليم ورقية وإلكترونية .

المعيار الثالث:- الطلبة والخدمات الطلابية .

ويتضمن البنود التالية :-

البند (1) أهداف الخدمات الطلابية وتنظيمها :

يتوقع ان تتسق برامج تطوير الطلبة والخدمات الطلابية مع فلسفة المؤسسة ويتوقع من كل مؤسسة أن توفر خدمات أساسية داعمة للطلبة بغض النظر عن مستوى البرامج التي تقدمها .

البند (2) المسؤوليات العامة لبرامج تطوير الطلبة والخدمات الطلابية :

يجب ان تقدم برامج تطوير الطلبة والخدمات الطلابية على أساس تقييم حاجات الطلبة وقدرة المؤسسة على توفير الدعم الكافي والمناسب لهل لضمان تحقيق أهدافها

البند (3) التقييم الأكاديمي للطلبة وسجلات العلامات .

يجب أن يبنى تقييم الأداء الأكاديمي للطلبة على محكات واضحة ومحددة وأن تكون السجلات دقيقة وشاملة ووضع إجراءات تحافظ على سلامتها من العبث والتزوير والتغيير .

البند (4) الخدمات الطلابية :-

يجب أن تقبل المؤسسة الطلبة المؤهلين للتماشي مع برامجها وأن توفر البيئة الملائمة والداعمة لتمكين الطلبة في برامجها من تحقيق أهدافهم التربوية .

في الملاحق المدرجة تاليا الجوانب الرئيسية لكل معيار من المعايير اللاحقة :-

المعيار الرابع : أعضاء هيئة التدريس :-

ويتضمن :- البند (1) اختيار أعضاء هيئة التدريس وتقييمهم والتعليمات الخاصة بم والنمو المهني لهم .

تعد عملية اختيار أعضاء هيئة تدريس أكفاء وتطويرهم والاحتفاظ بهم من القضايا المهمة للمؤسسة فأعضاء هيئة التدريس يلقى على عاتقهم مسؤولية تنفيذ البرامج التربوية وتوفير الجودة فيها .

المعيار الخامس : الإيفاد والبحث العلمي والإبداعات :

تعد البعثات والأبحاث والإبداعات من الأمور اللازمة لعمل أعضاء هيئة التدريس والطلبة هي تتكامل مع الأنشطة التدريسية بغض النظر عن حجم المؤسسة أو طبيعتها . فمن خلال البعثات التي قد تشمل التأسيس والتعمق بالمعرفة يمكن أن يكتسب أعضاء هيئة التدريس البراعة والمهارة وبذلك يسهمون بشكل حقيقي وصادق في تطوي ممارساتهم التدريسية وهي المصدر الأساس لاستدامة أعضاء هيئة التدريس في المؤسسة .

المعيار السادس :- المكتبة ومصادر المعلومات :-

البند (1) المكتبة :-

إن الهدف الأساس للمكتبة ومصادر المعلومات هو دعم عملية التعلم والتدريس والبحث العلمي في المؤسسة بشكل يتسق مع رسالتها وأهدافها فتوفي مكتبة ملائمة ومصادر معلومات كافية وخدمات جيدة تنسجم مع مستوى البرامج له أهمية في دعم النمو العقلي والمعرفي والمهني للطلبة، كم يدعم وظائف التدريس وإجراء البحوث للطلبة وأعضاء هيئة التدريس، فلا بد من تقييم المقتنيات والخدمات التي تقدمها وجودتها .

البند (2) مصادر المعلومات والخدمات :

يجب أن تكون فعالة من حيث النوعية والعمق والتنوع والحداثة لتكون قادرة على دعم البرامج التي تقدمها المؤسسة .

البند (3) التسهيلات والوصول إليها :-

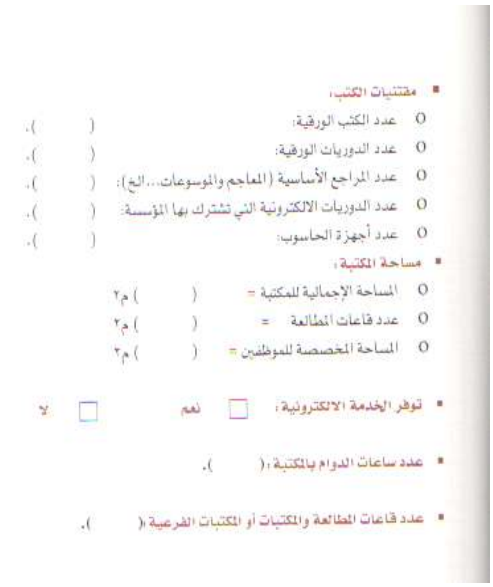
لا بد من توفير التسهيلات المتمثلة بالأدوات أو بالعاملين الأكفاء القائمين على تشغيلها وتقديم الخدمات فيها لاستخدامها والإفادة منها من قبل طلبتها وأعضاء هيئتها التدريسية والموظفين والمستخدمين لها من خارج المؤسسة ومن خلال شبكة الإنترنت .

البند (4) الإدارة والطواقم البشرية :-

يجب يتوفر الكادر البشري من حيث العدد وتوزع أفراده على مجالات التخصص المختلفة ذات الصلة وأن يمتلكوا المهارات اللازمة لتقديم الخدمات الميسرة لعملية استخدام المكتبة .

البند (5) التخطيط والتقييم :-

إن التخطيط السليم يدعم الوظائف التدريسية والتعليمية عن طريق تسهيل إجراء البحوث كما أن التقييم المستمر والرسمي لجودة المكتبات وإمكانية استخدام مقتنياتها يهدف للوقوف على جودتها وفعاليتها .



المعيار السابع :- الحاكمية والإدارة :-

البند (1) نظام الحاكمية والإدارة في المؤسسة :-

يسهم نظام الحاكمية والإدارة في تحقيق رسالة المؤسسة وأهدافها حيث يزود القائمين على حاكمية الجامعة وإدارتها والعاملين معهم بأهداف المؤسسة وترتيب أولوياتها وخططها التطويرية والتنظيمية، وبرامجها التعليمية مما يؤدي لدعم البيئة التعليمية التعلمية فيها .

البند (2) مجلس الحاكمية (العمداء)

يعد مجلس الحاكمية (العمداء) مسؤولا عن جودة المؤسسة وتكاملها وتحقيق رسالتها وأهدافا وتصريف شؤونها المالية ورسم سياساتها العامة وتنفيذها ، وهو مسؤول أيضا عن متابعة الشؤون الأكاديمية والإدارية في الوحدات الإدارية والكليات المختلفة في المؤسسة .

البند (3) القيادة والإدارة :-

يجب أن يناط رئيس المؤسسة مسؤولية تحديد أهدافها وتعريفها ووضع سلم الأولويات لها ، وتطوير الخطط المناسبة ، ويجب أن

تكون إدارة المؤسسة منظمة مما يوفر دعما للبيئة التعليمية التعلمية ويحقق في النهاية أهدافا ورسالتها .

المعيار الثامن :- المصادر المالية :-

البند (1) التخطيط المالي :-

يفترض أن يكون التخطيط المالي للمؤسسة ووضع ميزانيتها من الأنشطة المستمرة التي تمتاز بالواقعية والمبنية على أساس رسالة المؤسسة وأهدافها .

البند (2) كفاية المصادر المالية :-

يتم الحكم على كفاية المصادر المالية للمؤسسة قياسا على أهدافها ورسالتها والتنوع في البرامج والخدمات التي تقدمها ومداها وعدد طلبتها .

البند (3) الإدارة المالية :-

تعد الإدارة والتنظيم المالي ونظام السجلات والتقارير من المؤشرات الدالة على النزاهة المالية للمؤسسة إذ أنها الأساس للقرارات المالية ذات المهنية العالية

البند (4) الاستثمار المالي والتطور :-

إن وجود برنامج منظم يعكس رسالة المؤسسة وأهدافها ويعمل على توفير الدعم المالي من مصادر خارجية للمؤسسة يوازي من حيث الأهمية التخطيط للبرامج الأكاديمية التربوية فيها .

المعيار التاسع :- المصادر المادية .

البند (1) التسهيلات التدريسية والداعمة :

يبدو تصميم المصادر المادية فعالا وخاصة تلك المتصلة بالتسهيلات التدريسية والإبقاء عليها وإدارتها (سواء داخل الحرم الجامعي أو خارجه) بحث تسهل عملية تحقيق رسالة المؤسسة وأهدافها .

البند (2) الأجهزة والمواد :

يجب أن يتوفر في المؤسسة أجهزة ملائمة من حيث النوعية والعدد لتسهيل تحقيق الأهداف والأغراض التربوية الخاصة بها .

البند (3)

التخطيط للمصادر الطبيعية :-

يجب يكون هناك تخطيطا شاملا للمصادر الطبيعية وأن يكون مبنيا على رسالة المؤسسة وأهدافها ,

المعيار العاشر :- النزاهة المؤسسية .

يجب أن تبدي المؤسسة درجة عالية من النزاهة والمصداقية والالتزام بالممارسات الأخلاقية المهنية عند تقديمها للتقارير المختلفة سواء تلك الموجهة للمجالس الداخلية فيما يتعلق بالوضع التدريسي والبعثات والخدمات والطلبة وأعضاء هيئة التدريس والموظفين وعلاقاتها مع الهيئات المختلفة وخاصة هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي ومجلس التعليم العالي .

المعيار الحادي عشر : التفاعل مع المجتمع :-

يجب أن تعمل المؤسسة على تبني سياسات واضحة للعمل مع مؤسسات المجتمع المحلي تقوم على التخطيط السليم الذي يمتاز بالواقعية. وتكون هذه العلاقة محددة وواضحة ومبنية على التعاون والمنفعة المتبادلة .

المعيار الثاني عشر :- إدارة ضمان الجودة :-

وهي العملية المنظمة التي تتم من خلال الوقوف على الدرجة التي تعمل بها المؤسسة لتنفيذ واجباتها والمسؤوليات المناطة بها وفق معايير الجودة والأنظمة الصادرة عن هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي وضبط الجودة الأردنية . وهذا يتطلب إيجاد مكتب خاص في المؤسسة يعمل على تقديم الشواهد والبراهين والأدلة التي تؤكد قيام المؤسسة بدورها وتحقيق أهدافها بفاعلية وصدق وثبات .

المحاور الرئيسية لجودة البرامج الأكاديمية التي اعتمدها مجلس ضمان الجودة باتحاد الجامعات العربية:-

يتكون الإطار العام للمعايير لضمان جودة البرامج الأكاديمية من عشرة محاور رئيسية –:

المحور الأول: أهداف البرنامج ومخرجات التعلم:-

المؤشر:

1. يتوفر في البرنامج الأكاديمي أهداف واضحة ومحددة.
2. تم ترجمة رسالة البرنامج الأكاديمي إلى أهداف إجرائية قابلة للقياس
3. شارك أعضاء هيئة التدريس والطلبة في وضع رسالة البرنامج الأكاديمي .
4. تستند رسالة البرنامج الأكاديمي إلى أهداف الكلية ورسالتها في عملية التخطيط واتخاذ القرار.
5. .5 أهداف البرنامج الأكاديمي ومخرجات التعلم قابلة للقياس.
6. رسالة البرنامج الأكاديمي وأهدافه ومخرجات تعلمه مصادق عليها من مجلس الكلية.
7. رسالة البرنامج الأكاديمي وأهدافه ومخرجات تعلمه منشورة ومعلنة ومعروفة للمجتمع وأعضاء هيئة التدريس، الإداريين، والطلبة.
8. تتضمن أهداف البرنامج الأكاديمي مخرجات التعلم المتوقعة من الخريجين.
9. تركز أهداف البرنامج الأكاديمي ومخرجات التعلم على إتاحة فرصة الدراسة والتخصص والتعمق في ميدان المعرفة.
10. تركز أهداف البرنامج الأكاديمي ومخرجات التعلم على تشجيع البحث العلمي والاستقلال الفكري وتنمية روح العمل الجماعي
11. تتضمن أهداف البرنامج الأكاديمي ومخرجات التعلم التعرف على التكنولوجيا المتقدمة وتنمية القدرات على استيعابها واستخدامها في مجال التخصص.
12. تعنى أهداف البرنامج الأكاديمي ومخرجات التعلم بالربط بين التعليم الأكاديمي وقطاعات العمل المختلفة.
13. تركز أهداف البرنامج الأكاديمي ومخرجات التعلم على إدخال أساليب حديثة في نظام التعلم التي تزيد من قدرة الطالب على الإبداع والابتكار.

المحور الثاني : المنهاج الدراسي

المؤشر

1. يتواءم المنهاج الدراسي ومقرراته مع الفلسفة العامة للمؤسسة التعليمية، وتحقق رسالتها وأهدافها، وحاجات الطلبة والمجتمع.
2. يقوم القسم بالتعريف الكامل بمكونات كل برنامج دراسي من حيث النظام المتبع (فصلي، سنوي، ساعات معتمدة).
3. يتأكد القسم من وضوح الأدوار والمسؤوليات المختلفة للأجهزة المشاركة في تصميم برامجه ومراجعتها) مجلس القسم، واللجان، وغيرها).
4. يهتم القسم بمدى ملائمة البرامج الأكاديمية لاحتياجات المجتمع، وسوق العمل، ومتطلبات التنمية المعرفية.
5. يتأكد القسم من أن مخرجات تعلم البرنامج الأكاديمي متوافقة مع المعايير المحلية والعالمية في التعليم العالي من خالل تقويم المخرجات التعليمية والبرامج الأكاديمية والمقررات الدراسية والشهادات.
6. يراعى في تصميم البرنامج الأكاديمي ملاحظات وآراء المتخصصين والممارسين والمستفيدين.
7. يتم مراجعة التخصصات والبرامج الأكاديمية التي نفذها القسم بصورة دورية.
8. يوجد في القسم نظام معتمد لتقويم نتائج التدريب الميداني للطلبة.
9. يكلف القسم الطلبة بإعداد مشروع تخرج في نهاية المرحلة الجامعية.
10. يتوفر في القسم حقيبة وثائقية عن المقررات الدراسية آلخر فصلين دراسيين تتضمن (توصيف المقرر، نسخة من واجبات الطلبة، التمارين، المشروعات، االختبارات، توزيع الدرجات، وغيرها.
11. يمتلك القسم ملفات متكاملة عن كل مقرر من المقررات الدراسية يتضمن بيانات مفصلة عنه.
12. يوفر القسم المناهج الدراسية المتطورة التي تواكب تطورات العصر وتتأكد من جودتها والتحسين المستمر لها.
13. يقارن القسم ما يدرس في كل مقرر دراسي بنظيره في المؤسسات التعليمية المتميزة.
14. يضع القسم قائمة بأسماء الكتب المعتمدة كمصادر لكل مقرر دراسي.
15. يحقق المنهاج الدراسي ومحتوياته المهارات المطلوبة لسوق العمل.
16. تحقق المناهج الدراسية المقررة مهارات تمية التفكير العلمي والتعلم الذاتي.
17. يراعي المنهاج الدراسي المبادئ الأساسية والنظريات والاتجاهات والمدارس الفكرية في مجال التخصص.
18. يراعي المنهاج الدراسي المعارف العلمية العميقة الخصب في تدريس الموضوعات الأساسية في التخصص
19. يراعي لمنهاج الدراسي القدرة على استخدام المفاهيم والمصطلحات والمحتوى استخداما سليما

20. يراعي المنهاج الدراسي الخبرة في توظيف المعارف والمهارات التي اكتسبها الطالب خلال الدراسة في المجال الوظيفي أو إكمال دراسته العليا.
21. يراعي المنهاج الدراسي التطورات والاتجاهات الحديثة والقضايا المعاصرة المرتبطة في مجال التخصص.
22. يراعي لمنهاج الدراسي الربط بين معرفته الأكاديمية ذات العلاقة بالتخصص وبين المجالات المعرفية الأخرى.

المحور الثالث التعليم والتعلم:

المؤشر

1. توجد خطة موثقة ومعلنة الإستراتيجية التعليم والتعلم تحقق رسالتها وأهدافها.
2. يتوفر في القسم رؤية واضحة بمستوى المعلومات والمعارف المطلوب توفيرها بما يتحقق مع رسالته ورؤيته المستقبلية.
3. توجد آلية لمراجعة إستراتيجية التعليم والتعلم في ضوء نتائج الامتحانات ونتائج استطلاع أراء الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.
4. يتم تحديث وتنويع الأجهزة والأدوات بما يتماشى مع متطلبات كل مجال معرفي.
5. يتأكد القسم من أن الأساليب التعليمية المستخدمة ترتبط بأهداف البرنامج الأكاديمي، وبالمحتوى التعليمي والنتائج التعليمية المستهدفة.
6. تستخدم أساليب التعليم المتنوعة كالمحاضرة، والمناقشة، والعصف الذهني، وكتابة المشاريع، وغيرها.
7. تشمل المقررات الدراسية مجالات معينة لتنمية التعلم الذاتي.
8. يوفر القسم برامج فعالة للتدريب الميداني للطالب بناء على احتياجاتهم الفعلية وما هو مستهدف.
9. توجد إجراءات معتمدة من مجلس القسم بخصوص الكتاب الجامعي المعتمد لكل مقرر دراسي.
10. يستخدم القسم آليات محددة وواضحة لتنفيذ ومتابعة وتقويم برامج التدريب الميداني.
11. تستخدم نماذج مناسبة لإجراء عملية تقويم الطالب أثناء التدريب وبعده.
12. برامج التدريب الميداني للطالب متنوعة وتشمل التخصصات المختلفة.
13. يتم التأكد من فاعلية التدريب الميداني في تحقيق نتائج التدريب المستهدفة من خلال استطلاع أراء الطالب/ تحليل نتائج التقويم.

المحور الرابع : أعضاء هيئة التدرس

المؤشر

1. يعتمد القسم معايير واضحة وشفافة لاختيار أعضاء هيئة التدريس.
2. توفر برامج التطوير المهني والتعليم المستمر لأعضاء هيئة التدريس فيه.
3. ينظم القسم إحصاءات وبيانات لأعضاء هيئة التدريس والهيئة المساعدة موزعة حسب المؤهلات الأكاديمية، والدرجات العلمية، والخبرة، الخ.
4. يطبق القسم تعليمات ساعات التدريس المحددة لأعضاء هيئة التدريس وفق درجاتهم العلمية.
5. يحدد سنوات الدراسة.

المحور الخامس :المكتبة ومصادر التعلم

1. يوفر القسم إرشادات لاستخدام الأجهزة المتوفرة في المعامل والورش والمختبرات.
2. يوفر القسم التقنيات والأجهزة التعليمية المطلوبة في عملية التدريس (أجهزة عرض البيانات، وعرض الشفافيات، وعرض الشرائح، والفيديو، وغيرها).
3. يتم تخزين المعلومات الخاصة بالطلبة ودرجاتهم في الحاسوب.
4. يتوفر في القسم مكتبة أفلام وشفافيات تعليمية.
5. توفر المكتبة الوقت اللازم لتقديم المساعدة للمستفيدين منها.
6. مدى ملائمة مقتنيات المكتبة والمقررات الدراسية للبرنامج الأكاديمي .
7. يتوفر في المكتبة نظام تصنيف وفق مكتبة الكونغرس أو نظام ديوي العشري.
8. تحصل المكتبة على المقتنيات من المراجع والدوريات في مجال التخصص.

المحور السادس : تقدم الطلبة وتقويم أدائهم

1. يعتمد القسم معايير عالية الجودة في انتقاء الطالب.
2. يحرص القسم على قبول إعداد الطالب وفقا لخططه المقررة.
3. يعتمد القسم اختبارات للطالب للتأكد من استعداداتهم العلمية والذهنية.
4. يطبق القسم تعليمات الجزاءات السلوكية على الطالب.
5. يحتفظ بملف خاص لكل طالب يحتوي على معلومات عن سلوكه ونشاطه ومستواه الأكاديمي الاجتماعي.
6. يوزع القسم أدلة إرشادية على الطالب الجدد من أجل تعريفهم بالقسم ومرافقه.
7. يشارك القسم طلبته في صناعة القرار وحل المشكلات المتعلقة بالقضايا الطلابية والجوانب الأكاديمية.
8. يعرف القسم أسواق العمل بكفاءات خريجيه ويسعى لتوفير فرص عمل لهم.

9. يوفر القسم الإحصاءات عن إعداد الطالب وتوزيعهم حسب النوع، والمراحل الدراسية، والبرامج الدراسية، والحالة الاجتماعية والاقتصادية، الخ.
10. يعتمد القسم برامج اجتماعية وترفيهية هادفة لطالبه.
11. يستطلع القسم آراء الطالب في جودة التعليم والتعلم.
12. يستطلع القسم آراء الطالب في تقويم العملية التدريسية.
13. يسعى القسم إلى جذب واختيار الطالب المتميزين وتشجيعهم على الالتحاق في برامجه الاكاديمية يعرف القسم أسواق العمل بكفاءات خريجيه ويسعى لتوفير فرص عمل لهم.
14. يوفر القسم الإحصاءات عن إعداد الطالب وتوزيعهم حسب النوع، والمراحل الدراسية، يقوم القسم مستوى التحصيل الأكاديمي لطلبته ويعرضها على مجلسه.
15. يستطلع القسم آراء جهات التوظيف في نوعية ومستوى الخريجين في جميع التخصصات لتحديد جوانب النقص في المهارات من أجل العمل على معالجتها وتصحيحها.
16. يدقق القسم في الخلفية الأكاديمية للطالب عند التسجيل في البرنامج الأكاديمي .
17. يجري القسم دراسات يستطلع فيها آراء الطالب بشكل دوري حول الخدمات التكميلية (الأنشطة الرياضية، والسكن الداخلي، والمطاعم، ومواقف السيارات، وغيرها).
18. يهتم القسم بالأنشطة االلامنهجية لتعميق العلاقة بين أعضاء هيئة التدريس والطالب.
19. تتواءم أساليب تقويم الطالب مع محتوى المقررات الدراسية المعلنة لهم.
20. تقيس الامتحانات المستويات المعرفية المختلفة لدى الطالب.
21. أساليب تقويم الطالب متنوعة وال تقتصر على الاختبارات التحريرية.
22. أساليب التقويم المتبعة مع الطالب قادرة على قياس النتائج التعليمية المستهدفة.
23. أساليب التقويم المتبعة تتوافق مع محتوى المقررات الدراسية المعلنة للطالب.
24. يتم الاستفادة من تحليل نتائج تقويم الطالب وملاحظات المراجعين الخارجيين على مستوى البرامج الأكاديمية والمقررات الدراسية في اتخاذ الإجراءات التصحيحية وفى تطوير البرامج والمقررات الدراسية.
25. تعلن جداول الامتحانات في مواعيد مناسبة للطالب.
26. تتناسب جداول الامتحانات مع احتياجات الطالب ورغباتهم.
27. تعلن نتائج الامتحانات في المواعيد المناسبة دون تأخير.
28. توجد تغذية راجعة للطالب حول نتائج التقويم.
29. يتم مراجعة التغذية الراجعة واتخاذ إجراءات تصحيحية في ضوء نتائج الطالب.
30. توجد آلية معلنة ومطبقة للتعامل مع شكاوى الطالب من نتائج الامتحانات وتظلماتهم.
31. يعتمد القسم أساليب مختلفة للتقويم.
32. يستخدم القسم نظام الممتحنين الخارجيين لتقويم الطلبة.
33. تتوافق امتحانات الطلبة مع محتوى المقررات الدراسية.

المحور السابع-: المرافق والخدمات المساندة

المؤشر

1. أبنية القسم مصممة لذات الغرض المستخدمة لها.
2. حجم مباني القسم تتناسب والقدرة الاستيعابية للطلبة.
3. يتوفر في القسم القاعات المناسبة للدراسة من حيث المساحة والتهوية والإضاءة وغيرها.
4. يوفر القسم المكاتب والأماكن اللائقة لأعضاء هيئة التدريس.
5. يوفر القسم مكتبة، وقاعة إنترنت، وقواعد معلومات، وغيرها.
6. يوفر القسم شروط الأمن والسالمة في مرافقه كافة.
7. يوفر القسم إرشادات لاستخدام الأجهزة المتوفرة في المعامل والورش والمختبرات.
8. يوفر القسم الفرصة لأعضاء هيئة التدريس في التدريب على أنواع التقنيات التعليمية المتوافرة في القسم.
9. يستخدم القسم التقنيات الحديثة في الأعمال الإدارية والمكتبية.
10. يتم تخزين واسترجاع المعلومات الخاصة بالطلبة ودرجاتهم باستخدام قواعد بيانات وأنظمة معلومات مناسبة وحديثة.
11. يتوفر في القسم قاعة ندوات وقاعات أخرى حسب طبيعة البرنامج الأكاديمي وحاجاته.
12. يتوفر في القسم قاعة اجتماعات.
13. يتوفر في القسم استراحة لأعضاء هيئة التدريس.

المحور الثامن: إدارة البرنامج الأكاديمي

المؤشر

أ . قيادة القسم

1. تمتلك قيادة البرنامج الأكاديمي خصائص قيادية تتناسب ومتطلبات الجودة الشاملة للبرنامج الأكاديمي.
2. تهتم قيادة البرنامج الأكاديمي بتوفير الأجواء العلمية الملائمة والعلاقات الإنسانية داخل القسم لإنجاح العملية التعليمية.
3. تستخدم قيادة البرنامج الأكاديمي الموارد البشرية والمادية والتقنية استخداما أمثل.
4. تعمل قيادة البرنامج الأكاديمي على تلبية احتياجاتها من الاختصاصات الجديدة.

5. العلمية تدعم قيادة البرنامج الأكاديمي آليات النهوض بالبحث العلمي.
6. تأخذ قيادة البرنامج الأكاديمي آراء ومقترحات ممثلي الأطراف المجتمعية في تطوير أداء البرنامج الأكاديمي .
7. تحرص قيادة البرنامج الأكاديمي على وجود علاقة عمل فاعلة بين الإدارة العليا وأعضاء هيئة التدريس.
8. تمارس قيادة البرنامج الأكاديمي كافة الصلاحيات الممنوحة لها.
9. تهتم قيادة البرنامج الأكاديمي بتعزيز التفاعل مع مؤسسات المجتمع المحلي.
10. تهتم قيادة البرنامج الأكاديمي بآراء ممثلي الطلبة في المجالس المتخصصة.
11. تحرص قيادة البرنامج الأكاديمي على حل المشكلات التي تواجه العمل.
12. تحرص قيادة البرنامج الأكاديمي على الأخذ بآراء ومقترحات العاملين في القسم وبحث شكواهم.
13. تعمل قيادة البرنامج الأكاديمي على متابعة أدائها ميدانيا.
14. تشجع قيادة لبرنامج الأكاديمي المبادرات من أجل تحسين الأداء في العمل.
15. يوجد لدى قيادة البرنامج الأكاديمي نظام معلومات يلبي حاجات التخطيط والمتابعة واتخاذ القرارات.

ب. خطط القسم

1. يمتلك القسم خطط عمل مستقبلية توضح فيها كيفية تحقيق أهدافه.
2. تتصف خطط القسم بالمرونة لاستيعاب المستجدات التربوية.
3. يتم مراجعة خطط القسم دوريا وتعديلها.
4. يحرص القسم على إشراك أعضاء هيئة التدريس والمختصين والجهات المستفيدة من الخريجين في إعداد الخطط السنوية واتخاذ القرارات.
5. يقدم القسم خطة شاملة لجميع الفروع والشعب ضمن برنامجه الأكاديمي .
6. خطط البرنامج الأكاديمي قابلة للتحويل إلى مشاريع تطبيقية.
7. يوفر القسم نظاما للتدقيق الداخلي لنتائج الخطط من أجل التحسين المستمر.
8. يهيئ القسم الإحصائيات المطلوبة عن إعداد الموظفين، وهيئة التدريس، ومؤهلاتهم، وخبراتهم، وسيرهم الذاتية، وغيرها.

المحور التاسع :البحث العلمي والتواصل الخارجي

المؤشر

1. يعتمد القسم آليات واضحة ومعلنة لمتابعة تنفيذ خطته البحثية.
2. تتواءم خطة القسم البحثية وإمكاناته البشرية والمادية المتاحة.
3. يوثق القسم خطته البحثية ويعتمدها في مجلس القسم.
4. يوفر القسم بيئة مناسبة للبحث العلمي تشجع أعضاء هيئة التدريس على تنفيذ البحوث العلمية المتصلة بحاجات المجتمع وسوق العمل.
5. يشجع القسم على إجراء البحوث العلمية المشتركة.
6. يتعاون القسم مع المؤسسات العلمية والبحثية في إجراء البحوث المشتركة.
7. يستخدم القسم أنشطته في البحث العلمي في معالجة مشكلات المجتمع وتنميته.
8. يمنح القسم الأولويات لأبحاث العلمية الميدانية ذات المردود المادي والاقتصادي للمجتمع المحلي ومؤسساته.
9. يشجع القسم البحوث المبتكرة التي تفتح الأفاق العلمية أو التطبيقية الجديدة.
10. يعتمد القسم وسائل لتحفيز الباحثين ورعايتهم ودعمهم.
11. يشجع القسم أعضاء هيئة التدريس للحصول على المنح البحثية داخل البلد وخارجه.
12. يشجع القسم أعضاء هيئة التدريس للمشاركة في المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية.
13. يساهم القسم من خلال فرق العمل البحثية في خدمة قطاعات الإنتاج المختلفة بالمجتمع المحلي.
14. يستفيد القسم من نتائج البحث العلمي في تطوير المقررات الدراسية.
15. تتوفر في القسم برامج لتنمية المهارات البحثية (برامج تنمية مهارات منهجية البحث العلمي) لمساعدي البحث.
16. يشجع القسم مساعدي البحث والطلبة على المشاركة في المشاريع البحثية.
17. يخصص القسم ميزانية مالية خاصة لدعم البحث العلمي ونشره.
18. يوفر القسم الأجهزة والأدوات اللازمة للعمليات البحثية ويضع القواعد التي تضمن كفاءة استخدامها.
19. يشارك الطلبة في المؤتمرات والندوات العلمية.
20. يشارك الطلبة في المشاريع البحثية.
21. يسعى القسم إلى ترسيخ علاقة جيدة لطالبه مع مؤسسات المجتمع قبل خروجهم إلى سوق العمل.
22. يسعى القسم في إقامة الندوات العلمية والثقافية والتنموية والتدريبية.
23. يقدم القسم الاستشارات لمؤسسات المجتمع العام والخاص.

24. يحفز القسم أعضاء هيئة التدريس للمساهمة في خدمة المجتمع.
25. يحرص القسم على مشاركة أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات والندوات والحلقات النقاشية.
26. يجري القسم استطلاع آراء المؤسسات التي يعمل بها خريجو القسم للتعرف على كفاءة الخريجين بصورة دورية.

يسعى القسم إلى تقديم خدماته المتخصصة لقطاعات المجتمع المختلفة.

المحور العاشر – :إدارة الجودة وتحسينها

المؤشر

1. تتوفر في الكلية وحدة لضمان الجودة.
2. يتوفر لدى القسم أدلة تخصصية لجودة البرامج الأكاديمية ويطبق بموجبها آليات العمل.
3. يجري القسم تقويما ذاتيا لبرامجه التخصصية وبشكل دوري.
4. توجد للقسم علاقة وطيدة مع مؤسسات الاعتماد البرامجي .
5. يتوفر لدى القسم نظام للتقويم الذاتي والخارجي.
6. تتوفر آليات فاعلة لاستمرار في تحسين العملية التدريسية وتطويرها.
7. تتوفر آليات فاعلة لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس.
8. تتوفر آليات للتطوير الأكاديمي المستمر لأعضاء هيئة التدريس والكوادر المساندة.
9. تتوفر آليات واضحة لقبول الطالب في التخصص.
10. تطبق آليات وإجراءات إدارة الجودة وفاعليتها في تحسين الجودة.
11. يوثق القسم كافة بياناته وإجراءاته ذات العلاقة في عملية التقويم والتطوير.
12. يستخدم القسم نتائج التقويم والتطوير والتحسين وفق تخطيط زمني محدد.
13. خضع البرنامج الأكاديمي لتقويم الأداء من قبل جهات خارجية.
14. يهتم القسم بنتائج تقارير التقويم ويستفيد منها في وضع خطط التحسين والتطوير لكافة مجالات أداء الكلية.
15. يوفر القسم الدعم المالي والمعنوي لإجراء الدراسات التقويمية.

النتائج :-

في ضوء ما تقدم فإن الدراسة خلصت للنتائج التالية :-

- دلت النتائج إلى وجود اختلافات واضحة بين بعض معايير ضمان الجودة التي حددتها هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي الأردنية وبعض المحاور الرئيسية التي أعدت من قبل الأمانة العامة لإتحاد الجامعات العربية وتتمثل فيما يلي :-
- ركزت الهيئة على ضرورة إيلاء رؤية المؤسسة ورسالتها وأهدافها بالقابل لم يظهر ذلك في المحاور الرئيسية للإتحاد وأظهر المحور الأول أهداف البرنامج ومخرجات التعلم فقط.
- المحاور المتمثلة بالمنهاج الدراسي والتعليم والتعلم كانت حاضرة في معايير ضمان جودة البرامج الأكاديمية التي أعتمدها مجلس ضمان الجودة بإتحاد الجامعات في حين لم تظهر في معايير ضمان الجودة التي أعدتها الهيئة .

رقم المعيار	معايير الهيئة	رقم المحور	محاور الإتحاد
الرابع	أعضاء هيئة التدريس	الرابع	أعضاء هيئة التدريسية
الخامس	الإيفاد والبحث العلمي والإبداعات	التاسع	البحث العلمي والتواصل الخارجي
السادس	المكتبة ومصادر المعلومات	الخامس	تقدم الطلبة وتقويم أدائهم
الثالث	الطلبة والخدمات الطلابية	السادس	تقدم الطلبة وتقويم أدائهم
الثاني	البرامج التربوية	الثامن	إدارة البرنامج الأكاديمي
الثاني عشر	إدارة ضمان الجودة	العاشر	إدارة الجودة وتحسينها

- معايير الحاكمية والإدارة والمصادر المادية والمصادر المالية والنزاهة المؤسسية والتفاعل مع المجتمع أشارت
- لها الهيئة ولم يتناولها الإتحاد على
- الرغم من أهمية مثل هذه المعايير .
- دلت النتائج أيضا أن هناك نقاط مشتركة التقت فيها معايير الهيئة ومحاور الإتحاد وبمسميات مختلفة يمكن تمثيلها بالجدول التالي :-
- دلت النتائج وبالتدقيق في البنود الفرعية لكل معيار ولكل محور والتي ظهرت جليا في الجداول التفصيلية الخاصة بكل معيار ومحور سابقا اختلافا .
- يمكن تفسير ماسبق من نتائج إلى:-
- أن المعايير التي أعدتها الهيئة بالرجوع إلى المعايير العالمية الخاصة بالاعتماد وضمان الجودة وانتقاء المعايير التي تبدو ملائمة ومنسجمة مع أهداف التعليم العالي في الأردن وغاياته ، وتتسق مع التطلعات المستقبلية لمؤسسات التعليم العالي الأردنية فهي ذات خصوصية .
- أما المحاور التي أعدها مجلس ضمان الجودة والاعتماد في إتحاد الجامعات العربية ضمن الدليل الخاص حددت فيه الحد الأدنى من المعايير المتوقعة من الخريجين والتي
- تتماشى مع المعايير الدولية وبالشكل الذي يناسب البيئة العربية وخصوصيتها .
- ومن خلال إجراء مقارنة بين معايير ضمان الجودة المعتمدة في الأردن ومعايير ضمان الجودة في بعض دول العالم نجد أن أوجه التشابه هي كالآتي:
- رؤية المؤسسة ورسالتها وأهدافها

- البرامج التربوية وتخطيطها وتقييمها وفاعليتها
- البرامج والخدمات الطلابية وتنظيمها
- أعضاء هيئة التدريس وتقييمهم والنمو المهني
- الإيفاد والبحث العلمي والإبداعات
- المكتبة ومصادر المعلومات والخدمات
- الحاكمية والقيادة والإدارة
- التخطيط وكفاية المصادر المالية
- التسهيلات التدريسية والأجهزة والمواد الداعمة
- النزاهة المؤسسية
- التفاعل مع المجتمع
- إدارة ضمان الجودة

في حين أن أوجه الاختلاف تتمثل في:

- مفهوم النزاهة المؤسسية في الأدب التربوي العربي والأجنبي.
- مصادر الدعم المالي لمؤسسات التعليم العالي الحكومية والخاصة.
- مسميات المعايير شكلياً.

التوصيات :-

في ضوء نتائج الدراسة فإنه يمكن تقديم مجموعة من التوصيات الهادفة :-

- تعميم ونشر ثقافة الجودة في المؤسسات التعليمية والمجتمع وتنمية المعايير العربية التي تتواكب مع المعايير الدولية لتحسين جودة أداء العمليات ومخرجات المؤسسات التعليمية وبرامجها الأكاديمية، وزيادة قدرتا التنافسية محليا وإقليميا ودوليا .
- اتحاد الجامعات العربية يعد المظلة التي تنضوي تحت ظلها معظم مؤسسات التعليم العالي العربية لذا فالتحسين والتطوير في الأدلة التي يصدرها مجلس ضمان الجودة والاعتماد ضرورة ملحة للتقليل من نقاط الاختلاف .
- مساعدة الكليات العلمية المتناظرة المنبثقة عن الإتحاد على وضع معايير ضمان جودة خاصة ببرامجها الأكاديمية اعتمادا على الإطار العام أعدته . ضرورة الإطلاع على تجارب الدول المتقدمة والتي كانت سباقة مي مجال ضمان جودة البرامج الأكاديمية والاستفادة من تجاربها في هذا المجال .

المراجع:

1. التشريعات الأردنية (2007) نظام المعلومات الوطني www.lob.gov.jo/ui/laws/search
2. دليل مؤسسات التعليم العالي لإجراء دراسة التقييم الذاتي (2010)
3. دليل ضمان جودة البرامج الأكاديمية في كليات الجامعة العربية، اتحاد الجامعات العربية/ الأمانة العامة، عمان الأردن الطبعة الثانية، (2013).
4. موقع هيئة مؤسسات التعليم العالي الأردنية :- http://www.heac.org.jo/Heac/Home.aspx
5. الطراونه، إخليف. (2010)، ورقة عمل بعنوان ضبط الجودة في التعليم العالي وعلاقته بالتنمية، البرنامج الأكاديمي للأسبوع العلمي الأردني الخامس عشر: (العلوم والتكنولوجيا: محركان للتغيير) التي تعقدها مدينة الحسن العلمية، في الفترة الواقعة ما بين 10 -2010/5/12م (الاثنين- الأربعاء) .

التخطيط الاستراتيجي لجودة التعليم العالي (جامعة الملك سعود نموذجاً)

الدكتورة أسماء بنت محمد البنيان
كلية الآداب قسم الدراسات الاجتماعية، جامعة الملك سعود الرياض
aalbanyan@ksu.edu.sa

الملخص :

التخطيط الاستراتيجي أصبح ضرورة للوفاء بمتطلبات العملية الإدارية السليمة في إدارة مؤسسات التعليم وخاصة التعليم العالي, لذا سعت هذه الدراسة إلى التعرف على مفهوم التخطيط وتحديد أهميته ومزاياه ومتطلباته والعوامل التي تساعد على نجاحه والتحديات التي تواجهه وتحديد أهمية تبني الجامعات لهذا المفهوم، ثم تناولت الباحثة الخطة الاستراتيجية وكيفية رسمها وتحديد أهدافها والتعرف على جوانب القوة والضعف، وأخيراً ابرزت الخطة الاستراتيجية التي تسير عليها الجامعة (الملك سعود نموذجاً) للتعرف على مدى توافقها مع التخطيط الاستراتيجي، وما حققته من نجاح للوصول الى تحقيق رؤيتها ورسالتها من خلال رسمها لخطة استراتيجية حتى عام (2030) وفقاً لأهداف جودة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، ومعايير الاعتماد الاكاديمي العالمية وختمت الباحثة بأهم النتائج والتوصيات.

الكلمات المفتاحية : *التخطيط الاستراتيجي- جودة التعليم العالي- الخطة الاستراتيجية- التحديات التي تواجه التخطيط.*

الهدف من البحث:

تأتي أهمية البحث من تناوله موضوع التخطيط الاستراتيجي في التعليم الجامعي الذي يحظى في معظم المجتمعات المتقدمة والنامية بإهتمام متزايد، باعتباره الرصيد الاستراتيجي الذي يغذي المجتمع بكل احتياجاته من الكوادر البشرية التي يحتاج اليها للنهوض بأعباء التنمية في مجالات الحياة المختلفة, كما يهدف إلى زيادة الوعي والمعرفة بالدور الكبير للتخطيط الاستراتيجي والتعرف على الخطوات العملية للخطة الاستراتيجية, فالتخطيط الاستراتيجي لا يمكن تعلمه من الممارسات الميدانية بل لابد من الاطلاع على المراجع العلمية لفهم أبعاد هذه العملية وأصولها الفلسفية وأسسها النظرية ومؤشراتها ومراحلها, كذلك التعرف على أبرز تحديات التخطيط الاستراتيجي في الدول النامية.

المقدمة (Introduction):

تحظى الجامعات في المملكة العربية السعودية باهتمام الدولة ورعايتها نظراً لأهميتها في تخريج الكفاءات الوطنية وتتمثل أهداف التعليم العالي في المملكة في إعداد وتأهيل الخريجين واكسابهم القدرات والمهارات, والاسهام في دفع وتطوير البحث العلمي والتطبيقي وتقديم الخدمات العلمية والفنية للقطاعين العام والخاص وتوثيق الروابط معهم للمشاركة في تطوير الجامعة بما يتوافق مع متطلبات سوق العمل, لذا تحتاج الى نموذج إداري حديث للتغيير والتطوير المجتمعي والمتمثلة في التخطيط الاستراتيجي الفعّال الذي يُعد أمراً حتمياً لتحقيق الجودة، كما أنه يُمكن من تحديد الأولويات، والعملاء، وأنواع المخرجات.

حيث تحتاج الجامعات إليه نتيجة لزيادة الطلب على التعليم العالي مصحوباً بنقص التمويل الحكومي والتغير في الخريطة الديموجرافية للطلاب والحاجة إلى منافسة النماذج المتجددة لمؤسسات التعليم العالي, والحفاظ على الكيان الراسخ للجامعة الشاملة.

تؤهل عملية التخطيط الاستراتيجي مؤسسات التعليم العالي لمواجهة التحديات المتلاحقة, فالاستراتيجية هي أداة الجامعة لإبراز الميزة التنافسية والحفاظ على دورها في المجتمع, واستثمار نقاط قوتها واكتشاف فرصها أمام ما يواجهها من تهديدات أو نقاط ضعف في مجالات وميادين نشاطاتها ومشروعاتها.

مشكلة البحث:

سعت الكثير من الدول إلى تطبيق الجودة الشاملة في مجال التعليم الجامعي حيث حققت نجاحاً كبيراً في التغلب على مشكلات التعليم وفي الوفاء بمتطلبات العملية الإدارية السليمة في إدارة الجامعات إلا ان التخطيط الاستراتيجي والجودة الشاملة تحتاج الى مزواجة خاصة عند إعداد الخطة الاستراتيجية وضرورة مراعاة جميع المعايير التي تعمل على الارتقاء بالأداء وتنظيمه وتحسينه من هنا تأتي هذه الدراسة لمناقشة الاشكالية التالية: (التخطيط الاستراتيجي مفهومه وأهميته ومقوماته وأبرز تحدياته في الدول النامية ومعايير الخطة الاستراتيجية وخطواتها العملية وتطبيقها على الخطة الاستراتيجية لجامعة الملك سعود نموذجاً).

مفهوم التخطيط الاستراتيجي Strategic Planning Concept

"هو العملية التي يمكن بواسطتها لأعضاء الإدارة الموجهين لمنظمة العمال وضع تصور لتوجهها المستقبلي ومن ثم أسلوب العمل والتشغيل لتحقيق هذا التصور المستقبلي ووضعه موضع التنفيذ"[1].

عرفه تايلور" هو صياغة رؤية ورسالة المنظمة وأهدافها طويلة المدى بيد أن اختبار الاستراتيجيات لتحقيق هذه الأهداف والأغراض قد يتحقق في ضوء بيئة خارجية غير واضحة تلك التي تعمل المنظمة في إطارها"[2].

وهي" عملية أتخاذ قرارات ووضع أهداف واستراتيجيات وبرامج زمنية مستقبلية وتنفيذها ومتابعتها"[3].

يتحدّد مفهوم التخطيط الاستراتيجي للتعليم العالي في عمليات شاملة لكل جوانب المؤسسة الجامعية، وفحص مستقبلي لها؛ يشترك فيه أكبر عدد مكن من الأعضاء، فهو «علم وفن توجيه كل قوى مؤسسة التعليم العالي نحو تطوير الاستراتيجيات واتخاذ القرارات الجوهرية التي تحدد ملامح مستقبل المؤسسة، ووضع الخطط اللازمة لإنجاز الأهداف والأغراض وحل القضايا والمشكلات التي يتطلبها الوصول إلى هذا المستقبل المنشود»[4].

عرفه الزهيري "بأنه عملية اتخاذ قرارات مستمرة بناء على معلومات مُمكنة وتوقعات مستقبلية عن هذه القرارات وآثارها في المستقبل، ووضع الأهداف والخطط والبرامج الزمنية ومتابعة تنفيذ هذه الخطط وتكييفها مع المتغيرات والعوامل المحيطة"[5].

أهمية التخطيط الاستراتيجي:

1. يُوفر أسباب وجود المنظمة كما يشاركها الرؤية.
2. يُقدم الدعم للإدارة وبشكل عام.
3. يعمل على زيادة الاهتمام بالالتزام تجاه المشاركة.
4. تحديد الأوليات, وإدارة الأزمات بشكل سليم.

مزايا التخطيط الاستراتيجي:

1. أنه عملية متكاملة ومتنوعة الأبعاد لصياغة وتطبيق خطة استراتيجية شاملة تؤدي إلى خلق الميزة التنافسية للمنظمة.
2. ينطلق التخطيط الاستراتيجي من تحليل منهجي شامل للمركز التنافسي الحالي للمنظمة، وللفرص والتهديدات الحالية والمتوقعة في بيئة الاعمال .
3. عملية واسعة متعددة الأوجه ومتنوعة الأنشطة ويتسم بالتفكير الموضوعي الذي يحاول صياغة نظرة شاملة لكافة المتغيرات البيئية (الداخلية والخارجية)[6].
4. يسعى إلى إيجاد تصور لتحقيق ميزة تنافسية وذلك من خلال تحليل الاتجاهات المرتقبة في المركز التنافسي على المستقبل
5. يعمل على التقليل من الآثار السلبية للظروف المحيطة على نشاط التنظيم وزيادة فاعليته وكفاءته وتقديم المساهمة، في إحداث جودة أفضل للمنتج أو الخدمة[8].
6. يسعى إلى وضع مسارات رئيسية للفعل الاستراتيجي تتمثل بخطط استراتيجية أقل رسمية وأقل ثباتاً وأكثر تغييراً, وأوسع شمولاً, وأعمق تحليلاً من الخطط الرسمية التقليدية التي تنغلق على ثوابت مبادئها وقواعد عملها ومراحل تنفيذها.
7. عندما ينجح التخطيط الاستراتيجي فانه يصبح جزءاً من المنظمة[23].

ويتميز بأنه نوعي يركز على إنتاج وتوريد الأفكار غير المسبوقة[7].

مسوغات التخطيط الاستراتيجي:

ويمكن تحديد ستة أنماط من التحديات البيئية التي يمكنها أن تؤثر بالسلب على مؤسسات التعليم و تجعل هذه المؤسسات في حاجة ماسة إلى تبنى مدخل التخطيط الاستراتيجي لمواجهة عمليات التغير والديناميكية التي تحدثها تلك التحديات، وذلك على النحو التالي :

1- **البيئة السكانية**؛ وما تتضمنه من تغير سواء بالتزايد أم التراجع في شرائح العمر على مستوى المناطق داخل الدولة الواحدة و بين الدول في شرائح العمر.
2- **البيئة الاقتصادية**؛ وما تتضمنه من تغير في تكاليف الإنتاج ومعدلاته وتكاليف الطاقة وحالة الأسواق والعمالة.
3- **البيئة السياسية**؛ وما تتضمنه من اهتمام المسئولين والقادة السياسيين بالحسابية وكيفية إنفاق الأموال ومدى المردود الذى يتحقق .
4- **بيئة المؤسسات**؛ وما تتضمنه من تنافس بين المؤسسات التعليمية الخاصة والحكومية حول مصادر التمويل والطلاب.
5- **البيئة الاجتماعية**؛ حيث إن انتشار مفاهيم ديمقراطية القبول، وازدياد التنافس بين الطلاب في السنوات الأخيرة على الالتحاق قد جعل البيئة الاجتماعية أكثر تعقيداً .
6- **البيئة التكنولوجية**؛ حيث إن التحدي التكنولوجي يكون ذا تأثير كبير على الأسلوب الذى تتبعه المؤسسات التعليمية في عملية التعليم، فالتكنولوجيات الجديدة كأقراص الليزر ونظم الاتصال كالكابلات والأقمار الصناعية وأجهزة الحاسب الآلي قد تساعد على تغيير طبيعة التعليم من الشكل التقليدي للفصول الدراسية التي تعتمد على الاتصال المباشر بين المعلم والمتعلم إلى أشكال أخرى من التعليم .

العوامل التي تساعد على نجاح التخطيط الاستراتيجي: أورد العقيل[9] عوامل نجاح التخطيط الاستراتيجي التي تخدم التنمية

1. قيام التخطيط الاستراتيجي على نظام واقعي متكامل بعيدا عن التخمين والحدس.
2. أن تكون الخطة نابعة من واقع بيئة العمل التي تتفاعل معها.
3. أن يشترك جميع العاملين في وضع الخطة لضمان تفاعلهم عند التطبيق .
4. أن تحقق الأهداف العامة للتخطيط حاجة الأفراد والمجتمعات إلى تنمية وتطوير ذاتها .
5. أن تكون الخطة الموضوعة قابلة للتغير والتطوير.
6. أن تركز الخطة على الأولويات في العمل بالمنظمة
7. أن تكون الخطة قابلة للتقييم والمتابعة والرقابة .

معوقات التخطيط الاستراتيجي أبرزها[10]:

1. الافتراضات الخاطئة.
2. التوقعات البعيدة والغير متصلة بالواقع.
3. عدم تحليل المخاطر بشكل سليم.

نماذج التخطيط الاستراتيجي:

تتعدد نماذج التخطيط الاستراتيجي المستخدمة وقد حدد (معروف) النماذج التالية[11]:

- تخطيط الاستراتيجيات المتناغمة على خط مستقيم.
- التخطيط القائم على قضية أو هدف.
- النموذج العضوي أو ذاتي التنظيم للتخطيط الاستراتيجي.
- التخطيط الاستراتيجي للتنظيمات غير الهادفة إلى الربح.
- التخطيط الاستراتيجي بأسلوب Hoshin.
- نموذج الالتزام بالسوق.

عناصر التخطيط الاستراتيجي[12]:

يتكون التخطيط من العناصر التالية الموضحة في الشكل رقم (1):

أنشطة التخطيط الاستراتيجي:

يمكن إجمال الأنشطة المرتبطة بتطبيق مدخل التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم فيما يلي:

1- تحديد جوانب القوة والضعف في المؤسسة التعليمية، من خلال عمليات القياس والتقويم الدورية.
2- فحص البيئة الخارجية، و يتضمن ذلك دراسة البيئة الخارجية من حيث تأثيرها أو إمكانية تأثيرها في المؤسسة.
3- وضع أهداف واضحة، وتُعد هذه العملية من القضايا الاستراتيجية الأولية المهمة التي تواجه المؤسسات التعليمية.
4- تطوير عدة سيناريوهات تمثل عدة بدائل للمستقبل يمكن اختبارها.
5- الاستفادة من البيانات ونتائج البحث الميداني في تحليل وصناعة القرار، من خلال جمع وتحليل البيانات الخاصة بالاتجاهات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، والاستفادة منها في بناء عملية التخطيط.
6- تضمين عملية التخطيط أعضاء من كل قطاعات المؤسسة التعليمية وعدم اقتصار العملية على المدير.
7- تسهيل التفكير الاستراتيجي في قطاعات المؤسسة التعليمية، من خلال اللقاءات والمؤتمرات التي تقدم من خلالها البيانات المتعلقة والاتجاهات الخارجية والواقع الداخلي، والتوجيه بإتباع أساليب مناسبة من الأداء.
8- اقتناع مدير المؤسسة التعليمية بضرورة تنفيذ التخطيط الاستراتيجي، تجعله يتبنى عملية التنفيذ.
9- تقويم الأهداف, والتغذية الراجعة لعملية التخطيط وتنفيذها .

خطوات التخطيط للجودة[13]:

ويمكن تحديد خطوات التخطيط الاستراتيجي عن طريق الشكل رقم (2):

التحديات التي تواجه التخطيط الاستراتيجي للتعليم العالي:

رصدت دراسة (غبان) مجموعة من التحديات لعولمة الاقتصاد المتصلة بالتعليم العالي، والتي يمكن اعتبارها مبررات ودواعي لتطوير التعليم العالي باتباع أسلوب التخطيط الاستراتيجي, منها[14]:

* أولا– تحدّيات على مستوى الإعداد والتأهيل للعمل, فهناك مهن تقليدية تختفي، ومهن جديدة تظهر، وهناك تنامٍ للاهتمام بذوي الإبداع والابتكار والمواهب.

* ثانيًا – تحدّيات على مستوى عوامل الإنتاج, فقد قلت أهمية الإنتاج المعتمد على الآلة (مكائن)، وبرزت أهمية الإنتاج المعتمد على المعلومة (شرائح إلكترونية).

* ثالثًا – تحدّيات على مستوى العلوم والتخصصات العلمية, وتتمثل في ظهور التقنية الدقيقة، والحاسب الآلي وشبكات المعلومات والاتصال، والعلوم الحياتية والهندسة الوراثية والتكنولوجيا الحيوية.

* رابعًا– تحدّيات على مستوى تمويل التعليم, ومنها تقليص التمويل الحكومي، وتدخّل مؤسسات التمويل الدولية كالبنك الدولي، اليونسكو، صندوق النقد الدولي، والتي تتدخل في السياسات والإصلاحات التعليمية التي ينبغي تطبيقها.

*خامسًا – تحدّيات على مستوى مصادر التعليم, حيث برزت المصادر الدولية كالإنترنت التي ترى اليونسكو أنها تخفض تكاليف التعليم إلى الثلث، وهناك برامج التعليم بلا حدود والتعليم المستمر.

* سادسًا – تحدّيات على مستوى الانفتاح على مواقع الإنتاج في المجتمع, فمعطيات العولمة الاقتصادية فرضت الانفتاح على عالم العمل، مما يعني تدخل قطاعات الإنتاج في التخطيط للتعليم العالي.

* سابعاً– تحدّيات على مستوى الشركات المتخطية الحدود, وهي قوية لدرجة أنها أصبحت تقدّم برامج للتعليم والتدريب ولها برامج تعليمية وتدريبية خاصة على مستوى التعليم ما بعد الثانوي, (لا مركزية المنظمات).

* ثامناً – تحدّيات على مستوى المواطنة, فلا بد للتربية الوطنية أن تُدخل البعد العالمي الجديد، لأن الاعتماد المتبادل بين الأمم والشعوب سمة واضحة للعولمة.

* تاسعًا– تحدّيات على مستوى هجرة العقول, كما يطلق عليها «تدوير العقول» وفي ضوء ذلك لابد للدول النامية من استثمارها من خلال خلق بيئة عمل مواتية لاستقطاب هذه العقول من أجل تحفيز التنمية الوطنية.

كما رصدت دراسة عربية أخرى التحديّات التالية التي تواجه التعليم العالي العربي تحديدًا في ظل متغيّرات الألفية الثالثة (اتفاقية الجات والعولمة وثورة المعلومات والاتصال على وجه الخصوص)[15]:

* وجود جامعات أجنبيّة عالمية في داخل البلدان العربية ممّا زاد من حدّة المنافسة للجامعات الوطنيّة والتفوُّق عليها.

* تنوُّع أنماط التعليم العالي وظهور أنواع جديدة من الجامعات مثل الجامعات المفتوحة, والتعليم عن بعد, والجامعات الافتراضيّة التي تكون تكلفتها أقل من الجامعات التقليديّة.

* احتمال حدوث عدم توازن بين التخصُّصات العلميّة, والتخصُّصات الأساسيّة والإنسانيّة.

* دخول القطاع الخاص كمنافس للقطاع العام للتعليم العالي وعلى أسس تجارية ربحيّة.

* عدم ضمان جودة التعليم المقدَّم من الجامعات الخاصة والأجنبيّة.

* تناقص دور الحكومات في صياغة الاستراتيجيات ووضع الأهداف للحفاظ على الهويّة الوطنيّة.

كما ذكرت دراسات اجنبية, كدراسة ريفيرا 2002 بعنوان "التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي"[26] ودراسة سيرجورت 2006 بعنوان "تجارب أعضاء هيئة التدريس في عمليات التخطيط الاستراتيجي للجامعة"[27] أنواع أُخرى من التحديات منها:

*أن نموذج تقييم الخطة الاستراتيجية لا يتم استخدامه لتقييم عملية التخطيط الاستراتيجي.

*عدم الإهتمام بعملية التقييم.

*سيطرة الإداريين على عملية التخطيط الاستراتيجي في كافة الأوقات وبأساليب متنوعة.

وقد أوردت الباحثة هذه التحديات لتأكيد أهمية التخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي في التصدي لها .

التحديات التي تواجه التعليم العالي في الدول النامية:

يمكن توضيحها في الشكل رقم (3)

شكل رقم (3) التحديات التي تواجه التعليم العالي

المعايير التخطيطية في مؤسسات التعليم العالي: معايير التنظيم الإداري والأكاديمي:

- مساحات عامة: مساحة الجامعة، مساحة خضراء، مواقف سيارات
- مساحات القاعات الدراسية والمختبرات والمعامل– مساحات مكاتب العاملين.
- هيئة التدريس والإداريين
- الهيئة التدريسية والعبء الفصلي.
- البحث العلمي والمؤتمرات والأيام الدراسية

- أعداد الطلبة في الشعب الدراسية والمعامل
- مواصفات المكتبة وأعداد الكتب
- عدد أجهزة الحاسوب للطلبة– المرافق الجامعية العامة.

ومنه تستنتج الباحثة أن التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي عبارة عن تخطيط شامل لجوانب المؤسسة التعليمية المستقبلية، ويعتبر الحل الأمثل للتحديات التي تواجهها، فالتخطيط الاستراتيجي يركز بدرجة كبيرة على قضايا التكلفة وتوزيع المصادر البشرية والمادية والاستخدام الأمثل لها، والجودة والكفاءة والفاعلية وغيرها من المفاهيم التي تنظر إلى التعليم العالي على أنه صناعة استثمارية ضخمة, كما تسعى من خلاله إلى تحقيق أهدافها الاستراتيجية وذلك بتطبيق كل متطلبات التخطيط الاستراتيجي معتمدة في ذلك على مجموعة من المعايير التخطيطية.

متطلبات التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي[24] :

1. هيكل تنظيمي واضح ومناسب للمؤسسة.
2. توفر الإمكانات المادية والمهارات المناسبة والمتنوعة للقيام بالتخطيط.
3. صورة واضحة عن بيئة الجامعة وإدراك القصور جيدا.
4. موظفون وإدارة ملتزمون بالخطة.
5. قناعة كاملة للمشاركين بالخطة بحجم الفوائد المترتبة على تطبيق الخطة الاستراتيجية .

مراحل التخطيط الاستراتيجي للتعليم العالي:

يتم التخطيط الاستراتيجي وفق الخطوات التالية[16][17] [25]:

المرحلة الأولى– فحص وتقويم البيئة الخارجية لمؤسسة التعليم العالي, وفق المراحل التالية:

- – جمع المعلومات والبيانات حول المتغيرات الاجتماعية والتكنولوجية والاقتصادية والسكانية وتحليلها.
- – إعداد الافتراضات والتنبؤات حول كل متغير من متغيرات البيئة على حدة في ضوء نتائج التحليل.
- – تحديد القضايا الأساسية في البيئة الخارجية التي لها تأثير في عمليات المؤسسة.
- – إعداد خلاصة لنتائج الفحص.

المرحلة الثانية– فحص وتقويم نظام التعليم العالي, بالخطوات التالية:

- تصنيف مؤسسات التعليم العالي تصنيفًا يراعي الانسجام أو التشابه في الرسالة والهدف والمستوى.
- جمع وتحليل المعلومات اللازمة للتخطيط الاستراتيجي والمتعلقة ببعض المتغيرات والعوامل المهمة فى مكونات مؤسسات التعليم العالي, بهدف تحديد بنيتها المتنافسة، وعوامل الجذب، وفرص الاستثمار ، وعوامل النجاح الكامن فيها.
- فحص وتقويم المؤسسات المنافسة: وذلك لتجنب المنافسة الخاسرة في مجالات يكون مكانها الطبيعي في مؤسسات أخرى تمتلك مقومات النجاح والتفوق, والتعرف على عوامل القوة في المؤسسات المنافسة والطرق التي سلكتها لاكتساب قوتها قد يشكل أساسًا لبناء النموذج الذي تسير عليه المؤسسة في بناء قوتها وتميزها.

المرحلة الثالثة– التقويم الداخلي للمؤسسة الجامعية:

وينقسم التقويم الداخلي للمؤسسة إلى مستويين, المستوى الكبير الذي يتم على مستوى المؤسسة من حيث بنيتها التنظيمية وأدائها الوظيفي، وكل العوامل التي تؤثر في نجاح المؤسسة ككل, والمستوى الصغير الذي يركز على فحص الأقسام الأكاديمية والوحدات التشغيلية، والخطط التفصيلية المعدة لتحقيق نجاح أداء هذه الوحدات, ومن أشهر التقنيات المستخدمة في جمع معلومات التقويم الذاتي لمؤسسة التعليم العالي، ما يلي:

- أسلوب WOTS–UP؛ ويتكون اسم هذا الأسلوب من الحروف الأولى للكلمات الإنجليزية التالية: Weaknesses (نقاط الضعف)، Opportunities (الفرص)، Threats (المخاطر أو التهديدات)، Strengths (نقاط القوة). أما الحرفان UP فيعنيان وحدات التخطيط Units Planning. ويركز أسلوب WOTS–UP على التقويم الداخلي لكل وحدة من وحدات التخطيط (الأقسام العلمية أو الإدارية) من حيث نقاط القوة والضعف والمخاطر التي تهددها والفرص المتاحة أمامها للاستثمار والنمو والتطور والتوسع.
- أسلوب الاستبيان؛ ويتطلب هذا الأسلوب تكييف الأسئلة للتلاؤم مع الوضع الخاص للمؤسسة.
- نماذج الاعتماد الأكاديمي؛ وهي نماذج واستبيانات مقننة جرى تصميمها من قبل جمعيات الاعتماد الأكاديمي Accreditation Associations في الولايات المتحدة الأمريكية، لغرض التقويم الذاتي لمؤسسات التعليم العالي في جميع مجالاتها.

المرحلة الرابعة– الاتجاهات الاستراتيجية للمؤسسة:

ويمكن تعريفها في إطار مؤسسات التعليم العالي (الجامعات) كالتالي:

* رسالة الجامعة: وتعمل على توضيح الطبيعة الراهنة للمؤسسة وتوجهاتها المستقبلية، وتكون بمثابة الإعلان عن أسباب وجود المؤسسة، والتحديد لأغراضها العريضة، وإضفاء الشرعية على

الأنشطة الموجهة نحو إنجاز هذه الأغراض، ومنطلق لبناء التخطيط الاستراتيجي للمؤسسة.

* أغراض الجامعة: وهي الحالة المرغوبة والشاملة للمؤسسة في المستقبل، وفي مدى زمني يتراوح من سنة إلى عشر سنوات. وبما أن التخطيط الاستراتيجي يتم على أساس سنوي لذا لابد من إعادة النظر في صياغة أغراض المؤسسة تبعا لذلك.

* أهداف الجامعة: هي نتائج أو حاجات محددة مرغوبة أو مطلوب تحقيقها في فترة زمنية محددة، ويمكن قياس درجة تحققها بدرجة كبيرة من الدقة.

* القضايا الاستراتيجية للجامعة: وهي خطوة بالغة الأهمية, ويتم التعرف على القضايا الاستراتيجية من خلال تقويم البيئة الخارجية للمؤسسة وتقويم صناعة التعليم العالي والتقويم الذاتي للمؤسسة.

* استراتيجيات الجامعة: وهي البدائل أو الخيارات اللازمة لإنجاز الأهداف أو حل القضايا الاستراتيجية للمؤسسة، ويعرفها البعض بأنها الوسائل التي بها يتم تحقيق أغراض المؤسسة أو الوصول إلى النتائج المطلوبة, وقد تنوعت جهود الكتاب في محاولة تحديدها وتصنيفها، ومن أبرز هذه التصنيفات وأكثرها ملاءمة لطبيعة مؤسسات التعليم العالي ما يلي:

- استراتيجيات الاستثمار: وتركز هذه الاستراتيجيات على تحديد متى؟ ولماذا؟، وما مقدار الاستثمار الذي تقوم به المؤسسة في برامجها؟ وتقسّم استراتيجيات الاستثمار إلى: استراتيجية البناء والنمو التي تركز على تطوير البرامج الأكاديمية، واستراتيجية البناء والنمو التي تركز على السوق، واستراتيجية الحفاظ على الوضع الراهن، واستراتيجية الحصاد وتتبنى المؤسسة هذه الاستراتيجية عندما تتوفر لديها القناعة بأن الخيار الوحيد أمامها هو إقفال أحد برامجها بعد عدة سنوات، واستراتيجية التردد وتستخدمها المؤسسة في حالة توقع تغييرات مستقبلية لم تتضح معالمها بعد، واستراتيجية التخفيض والبقاء: وتستخدم في المؤسسة التي تمر بظروف صعبة كالانخفاض الحاد في ميزانياتها وعدد طلابها بما يشكل خطرًا على استمرارها وبقائها.
- استراتيجيات الإدارة: ويمكن أن تقسم الاستراتيجيات الإدارية إلى خمسة أنواع؛ هي: استراتيجيات التسويق: وتهدف إلى كشف رغبات واحتياجات العملاء وتحديد سبل تحقيقها، واستراتيجيات الإنتاج: وتستخدم لتعزيز مستوى الإنتاجية في المؤسسة وزيادة قدراتها الإنتاجية من خلال إضافة تسهيلات مادية جديدة تقوي من قدرتها على التفوق والتنافس، واستراتيجيات البرامج: وتركز على تطوير البرامج التي وصلت إلى مرحلة النضج والتوقف عن النمو، واستراتيجية التمويل: وتركز على ابتداع طرق وأساليب تمويلية مبتكرة في التمويل وإدارة ميزانية المؤسسة، والاستراتيجيات التنفيذية: وتتضمن القيام بمشاريع مشتركة، أو تنفيذ برامج تعاونية، أو بناء اتحادات، أو عقد اتفاقيات دمج مع مؤسسات أخرى.
- استراتيجية جودة البرنامج: وتقوم هذه الاستراتيجية على تدعيم كفاءة وجودة برامج المؤسسة.

المرحلة الخامسة– خطط العمل:

تُعنى خطط العمل بتوضيح كيفية تنفيذ الاستراتيجيات التي جرى اختيارها والموافقة عليها. وينبغي أن تحتوي خطة العمل على المعلومات التالية:

- خطوات كيفية تنفيذ الخطة.
- موعد بداية ونهاية تنفيذ الخطة.
- الشخص المسؤول عن الإشراف على تنفيذ الخطة.
- المصادر البشرية والمادية المطلوبة لتنفيذ الخطة.
- المؤشرات أو المحددات التي يستدل بها على الانتهاء من تنفيذ الخطة بنجاح.

المرحلة السادسة– محتويات وثيقة الخطة الاستراتيجية:

يمكن أن تتكون وثيقة الخطة الاستراتيجية للتعليم العالي ومؤسساته من ثلاثة أجزاء منفصلة، وهي:

- الجزء الأول: الخلاصة العامة للخطة – رسالة المؤسسة – أغراض المؤسسة – التنبؤات المالية للمؤسسة (خلال 3 سنوات).
- الجزء الثاني: خلاصة تقويم البيئة الخارجية (الاجتماعية والتكنولوجية والاقتصادية والسياسية) – خلاصة تقويم صناعة التعليم العالي – خلاصة تقويم البرامج/السوق – خلاصة التقويم الذاتي للمؤسسة.
- الجزء الثالث: القضايا الاستراتيجية والأهداف والاستراتيجيات – خطط العمل والأولويات – الميزانية – خطط الطوارئ.

أدلة التخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي:

صدرت في السنوات الأخيرة، عن الهيئات ودور النشر المتخصصة في دعم وتطوير نظم التعليم العالي ومؤسساته، مجموعة من أدلة التخطيط الاستراتيجي بالتعليم العالي ومنها[18]:

* الدليل الذي أصدره في عام 2000م مجلس دعم وتطوير التعليم Council for Advancement and Support of Education (CASE) الذي يعد أكبر هيئة جامعة للمؤسسات التعليمية، إذ يضم في عضويته أكثر من 2900 كلية وجامعة تنتمي إلى 34 دولة, و هذا الدليل يعتمد نهج التخطيط القائم على الرسالة Mission Based Approach لذلك يشغل التأصيل للتخطيط الاستراتيجي بالتعليم العالي ووضع الرؤية الاستراتيجية الموجهة له حوالي نصف عدد صفحات الدليل، في حين يشغل

التحليل البيئي ووضع وتنفيذ الخطة الاستراتيجية 25% منه وفي الوقت ذاته يركز على الأمثلة والخطوات الإجرائية على حساب الأدوات والنماذج العملية. وجاء الدليل بعنوان:

التخطيط الاستراتيجي في التعليم العالي "النظرية والتطبيق"

Strategic Planning in Higher Education: Theory and Practice.

*ويضاف إلى هذا دليل التخطيط الاستراتيجي بمؤسسات التعليم العالي الذي صدر في المملكة العربية السعودية عام 1426هـ/2005م ضمن سلسلة إصدارات «نحو مجتمع المعرفة» عن وكالة جامعة الملك عبدالعزيز بجدة للبحث العلمي والدراسات العليا.

وترى الباحثة أن تطبيق التخطيط الاستراتيجي في اجراءات مؤسسات التعليم العالي والالتزام بخطواته ومراحل العمل السابق عرضها, من شأنه النهوض بالتعليم العالي وضمان جودته والوصول الى الاتقان والتميز في المجتمع والحصول على درجة الاعتماد الاكاديمي وهو ما تريده معظم مؤسسات التعليم العالي.

إجراءات الخطة الاستراتيجية لتوكيد الجودة[24]:

لوضع الخطة الاستراتيجية لتوكيد الجودة بالجامعة أو بالكلية يلزم اتباع ما يلي:

1- إنشاء مركز ضمان الجودة بالجامعة وتحديد الهيكل التنظيمي له وأهدافه والتي تشمل على ما يلي:

أ- نشر ثقافة الجودة بالجامعة (أعضاء هيئة التدريس – العاملين – الطلاب ...).

ب- تدعيم إنشاء وحدات ضمان الجودة بالكليات.

جـ- تنظيم برامج إعداد المدربين (TOT) في مجال إدارة الجودة الشاملة.

د- التعاون مع المراكز المشابهة محلياً و إقليمياً و عالمياً.

هـ- وضع نظام للتخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقويم.

و- العمل على تكوين رأي عام مجتمعي يؤكد توافق البرامج التعليمية المختلفة مع المعايير العالمية والإقليمية والقومية.

ز- إنشاء قاعدة بيانات للجامعة وربطها بجميع وحدات ضمان الجودة والاعتماد بالكليات.

2- وضع خطة استراتيجية لتوكيد الجودة بالجامعة وهى عبارة عن خطة عامة شاملة (طويلة الأجل خمس سنوات أو أكثر) وهى تمثل الأداة التي تحدد مسار الجامعة في مجال ضمان الجودة في صورة مشروعات ومهام محددة وفق ترتيبات وجداول زمنية متفق عليها. وهى تمثل الإطار الذى تتبلور فيه رؤية الجامعة ورسالتها وأهدافها في مجال ضمان الجودة. أي أنها عملية مستمرة تستشرف المستقبل وقائمة على القيم المشتركة وتعمل على تنظيم المؤسسة وأعضاءها وذلك بتحديد الأعمال الاستراتيجية الضرورية لإنجاز رسالتها في ظل بيئة متغيرة باستمرار .

عناصر الخطة الاستراتيجية[19]:

حددها أبو النصر في الشكل رقم (4):

شكل رقم (4) العناصر الرئيسية للخطة الاستراتيجية

ولعمل الخطة الاستراتيجية لتوكيد الجودة بالجامعة يجب اتباع الخطوات التالية:

1- مراجعة رسالة الجامعة وغاياتها وأهدافها الاستراتيجية.

2- توصيف وتشخيص الوضع الحالي بالنسبة للجودة والاعتماد للتعرف على نقاط القوة strengths و الضعف weakness والفرص opportunities والتهديدات threats .

3- بلورة الرؤية الاستراتيجية و رسالة الجامعة.

4- صياغة الغايات والأهداف الاستراتيجية.

5- تصميم البرامج والمشروعات المقترحة لتحقيق الغايات والأهداف الاستراتيجية.

6- تحديد متطلبات تنفيذ البرامج والمشروعات الاستراتيجية (مالية – بشرية .. إلخ).

7- تطبيق الاستراتيجية بعد تحديد الأولويات.

8- متابعة وتقييم نتائج التطبيق.

9- وضع خطة مستقبلية للتحسين.

10-متابعة عمل وأداء مركز ضمان الجودة وكذلك جميع وحدات ضمان الجودة بالكليات .

11-توفير الدعم المعنوي والمادي لجميع الكليات لتنفيذ النظام وضمان استمراريته .

12-كتابة تقارير المراجعة السنوي للجامعة Annual Review Report وتشتمل على عشرة عناصر هي:

أ. رسالة الكلية The Institution Mission.

ب. القيادة والإدارة Governance and Administration .

ج. الموارد البشرية Human Resources.

د. البرامج التعليمية Educational Programs .

هـ. المعايير الأكاديمية Academic Standards .
و. جودة فرص التعلم Quality of Learning Opportunities.
ز. إدارة الجودة Quality Management.
ح. الأبحاث والأنشطة العلمية الأخرى Research and – other Scholastic Activities
ط. المشاركة المجتمعية Community Involement
ي. الخطة المقترحة للتحسين Action Plan.

أساليب تنفيذ الخطة الاستراتيجية[20]:

1. تطوير من الداخل بالاعتماد على الموارد المحلية.
2. الاعتماد على مؤسسات أجنبية ويمكن أن يأتي ذلك بطرق ووسائل وترتيبات متباينة.

ركائز تنفيذ الخطة الاستراتيجية[21]:

1) تفكير استراتيجي تخطيطي.
2) إدارات متطورة لبرامج ومشروعات التغيير الاستراتيجي.
3) محتوى التحول الاستراتيجي.

دواعي الحاجة للخطة الاستراتيجية (جامعة الملك سعود نموذجاً)[22]

مر التعليم العالي بالمملكة بمراحل عدة تبنت فيها الجامعات استراتيجيات مؤقتة كان من أهم أولوياتها استيعاب خريجي الثانوية، ومن ثم كان القبول أهم أولويات الجامعات السعودية ومن بينها جامعة الملك سعود، وما يترتب على ذلك من توفير المقاعد الدراسية الكافية وأعضاء هيئة التدريس المناسبين، ومع ازدياد عدد الجامعات الحكومية والأهلية إضافة لبرنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث كل ذلك فتح المجال واسعاً للجامعات في رسم استراتيجيات تنافسية تقود نحو مصاف عالمية في ظل المنافسة العالمية على الاستثمار في العنصر البشري من خلال استقطاب واستثمار الكفاءات العالمية المتميزة من الباحثين وأعضاء هيئة التدريس والكفاءات الوظيفية .

وهناك العديد من التحديات الخارجية التي تواجه جامعة الملك سعود, والتي جعلت من الخطة الاستراتيجية خارطة الطريق نحو العالمية نذكر منها، نتائج المدارس السعودية: والتي تشير إلى انخفاض مستوى الطلاب من حيث اكتساب المهارات بالمدارس السعودية مما كان له تأثيره الملموس على طبيعة المقررات الجامعية كماً وكيفاً، حيث تحملت جامعات المملكة أعباء ثقيلة في سبيل الارتقاء بمهارات الطلاب الملتحقين بالجامعة في مجالات الرياضيات والعلوم إلى المستوى المناسب للوسط الجامعي، كذلك الواقع السكاني واحتياجات سوق العمل: حيث كشفت الاحصائيات خمسة عشر عاماً، مما يعني ضرورة حصول قطاع التعليم العالي بالمملكة على الجودة اللازمة لتلبية احتياجات هذه الشريحة المجتمعية المتزايدة، إضافة للتغيرات الكبيرة في قطاع التعليم العالي بالمملكة: حيث رصدت ميزانيات ضخمة لقطاع التعليم، والتوسع في الجامعات الحالية وإنشاء جامعات جديدة، حيث بلغ إجمالي الجامعات (38) جامعة حكومية وأهلية تتولي أعباء التدريس للشباب السعودي، كما أدى وفود جامعات عالمية لدول الخليج إلى توسيع قواعدها الطلابية وهيئات التدريس بها واستحداث جداول أعمال وخططاً عالمية على مستوى التعليم والبحث، وتأتي رغبة المملكة في التحول إلى اقتصاد المعرفة محوراً هاماً من محاور هذه الاتجاهات، وحرصت جامعة الملك سعود على تحقيق استراتيجيتها من خلال أهدافها المرصودة والمعلنة، حيث حدد مشروع الخطة الاستراتيجية ((رؤية الجامعة حتى (2030م)) الريادة العالمية والتميز في بناء مجتمع المعرفة كما حددت ((رسالتها)) في تقديم تعليم مميز، وإنتاج بحوث إبداعية تخدم المجتمع وتسهم في بناء اقتصاد المعرفة، من خلال إيجاد بيئة محفزة للتعلم والإبداع الفكري، والتوظيف الأمثل للتقنية، والشراكة المحلية والعالمية الفاعلة.

كما وضعت الجامعة لخطتها الاستراتيجية ((تسعة أهداف)) وهي الإجادة في جميع المجالات, والتميز في مجالات محددة, وتوفير وتأسيس أعضاء هيئة تدريس متميزين, والحرص على الكيف وليس الكم من خلال تقليل أعداد طلاب الجامعة وزيادة أعداد طلاب الدراسات العليا وتشديد متطلبات الالتحاق, وتعزيز قدرات الخريجين عن طريق تمكين طلبة الجامعة من اكتساب المهارات الفكرية والمهنية أثناء حياتهم الأكاديمية, وبناء جسور التواصل داخل الجامعة وخارجها مع الجهات والشركات والمجموعات المحلية والعالمية وتوفير بيئة تعليمية داعمة والسعي الحثيث لمستقبل مالي مستدام عن طريق بناء أوقاف الجامعة وتنويع موارد التمويل والمرونة والمساءلة واخيراً بناء تنظيم إداري داعم عن طريق إنشاء هيكل إداري قادر على دعم أهداف الجامعة.

وترى الباحثة أن هذه الأهداف المرسومة تتفق مع معايير واهداف التخطيط الاستراتيجي والاعتماد الاكاديمي في المملكة العربية السعودية والمعايير العالمية كما ورد ذكرها في أدلة التخطيط الاستراتيجي.

وقد أصدرت الجامعة وثيقة موجزة للخطة الاستراتيجية لجامعة الملك سعود حتى عام (2028م) تحتوي على خمسة فصول وهي كما ما يلي:

الفصل الأول / الاتجاهات المؤثرة في الجامعة .
التحديات الداخلية التي يجب على الجامعة تجاوزها .

المنهجية المتبعة (التحليلات، والمقارنات المعيارية، والمقابلات الشخصية الداخلية والخارجية، والاستبانات....).

الفصل الثاني / عوامل بناء الجامعة المتميزة:

المخرجات (السمعة، كفاءة التدريس والبحث) .

المدخلات (الفرد، التدريس والتعلم، البحث، الحوكمة).

الفصل الثالث/ التشخيص:

تشخيص الأداء الحالي للجامعة :

(المخرجات, المدخلات)

الفصل الرابع/ الأهداف والمبادرات الاستراتيجية

الأهداف الاستراتيجية التسعة للجامعة خلال العشرين عامًا المقبلة, المبادرات.

الفصل الخامس/ خطة التنفيذ:

مكتب إدارة المشروع, المهام, البرامج, البرنامج التنفيذي, ميزانية الخطة.

من خلال عرض الخطة الاستراتيجية لجامعة الملك سعود وقياساً عليها ترى الباحثة أن الجودة في مؤسسات التعليم العالي في المملكة تسير في الاتجاه الصحيح من خلال المعايير التي تطبقها, ولكنها لم تصل بعد إلى الغايات النهائية, خاصة أن اعتماد التخطيط الاستراتيجي كنشاط إداري فعّال لا يزال في بدايته.

النتائج والتوصيات:

* القيام بإجراء التقويم الذاتي للجامعة للتعرف على نقاط القوة والضعف في نظمها وبرامجها الأكاديمية أو استخدام التقويم المرجعي الذي يُقارن بين الجامعة وجامعات أُخرى عربية وعالمية حققت مستويات عالية الجودة في نظمها وبرامجها الأكاديمية, فالتخطيط لتطبيق إدارة الجودة الشاملة لابد أن يكون مسبوقاً بتقويم شامل للأوضاع القائمة.

*ضرورة الاعتماد على سياسة واضحة في مجال التعليم العالي في إطار التخطيط الاستراتيجي والابتعاد عن النظرة السياسة الضيقة وإحداث صلة وثيقة بين العملية التعليمية والبيئية والاقتصادية.

*اعتبار الخطة الاستراتيجية للجامعة وثيقة مُلزمة لجميع العاملين للسير عليها لتحقيق أهداف الجامعة مع وضع نظام واضح ومحدد لمتابعة الالتزام بالتنفيذ.

*ضرورة مشاركة اعضاء هيئة التدريس في عملية التخطيط الاستراتيجي للجامعة .

*تشجيع الباحثين والدارسين على اعداد دراسات منهجية متخصصة عن التخطيط الاستراتيجي في الجامعات.

*ضرورة اعتماد معايير التميز والكفاءة في اختيار القادة الأكاديميين فى الجامعة وعلى كافة المستويات.

الخاتمة (Conclusion):

التخطيط الاستراتيجي أثبت جدواه في تقديم حلول للمشكلات التي تواجه الجامعة مثل (عدم التكيف مع المتغيرات البيئية, مجال سوق العمل, قلة الموارد, زيادة الطلب على التعليم, ترجمة الأهداف المستقبلية إلى واقع, الاسهام في صناعة القرار الاستراتيجي واتخاذه), لذلك فالجامعات العربية بحاجة الى التخطيط الاستراتيجي حتى تستطيع مواجهة مشكلاتها ولكن عند التغيير قد تواجهها بعض التحديات ولابد من مواجهتها بفاعلية وتعاون جميع المسئولين حتى يصلوا الى الهدف النهائي لعملية التخطيط الاستراتيجي وهو تحقيق الجودة الشاملة في التعليم الجامعي, كما ترى الباحثة أن نجاح عملية التخطيط الاستراتيجي للجامعة من خلال رسم الخطة الاستراتيجية سوف يؤدي الى زيادة قدرتها على تطوير استراتيجيات قادرة على تحقيق أهدافها الاستراتيجية على المدى البعيد بما يكفل البقاء والاستمرار بقوة حيث تزداد المنافسة بشكل قوي يومياً.

المراجع (References):

1- أبو النصر, مدحت محمد (2012) *مقومات التخطيط والتفكير الاستراتيجي المتميز.* المجموعة العربية للتدريب والنشر, القاهرة, مصر ص84 .

2- أبو النصر, مدحت محمد (2012) مرجع سابق ص85.

3- غنيم, عثمان (2001) *التخطيط أسس ومبادئ عامة,* الطبعة الثانية, دار رضا للنشر والتوزيع: عمان ص238 .

4- الزهراني, سعد عبدالله (1416) *التخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي.* مركز البحوث التربوية والنفسية بجامعة أم القرى. مكة المكرمة.

5- الزهيري, ابراهيم عباس (2005) *فاعلية التخطيط الاستراتيجي في ادارة الازمات,* دار الفكر العربي, القاهرة.

6- المجمع العربي للمحاسبين القانونين (2001) *إدارة واستراتيجية العمليات,* عمان الاردن ص6 .

7- الآغا, محمد (2005) *محاضرات في التخطيط التربوي,* الجامعة الاسلامية, غزة ص65 .

8- غنيم, عثمان (2001) مرجع سابق ص242 .

9- العقيل, عبدالله (2003) *التخطيط الاستراتيجي,* مجلة الجزيرة الالكترونية, العدد11086, فبراير السعودية ص3 .

10-فهمي, محمد سيف (2010) *التخطيط التعليمي,* مكتبة الانجلو المصرية, القاهرة ص 26 .

11-11-معروف, هوشيار (2008) *التخطيط الاستراتيجي,* دار وائل, عمان الأردن ص 246- 251 .

12-أبو زقية, خديجة (2014) *التخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي لتحقيق الجودة,* كتاب المؤتمر الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي, عمان, الاردن.

13-معروف, هوشيار (2008) مرجع سابق ص185.

14-غبان، محروس بن أحمد (2003) *عولمة الاقتصاد والتعليم العالي في المملكة العربية السعودية: الآثار والمضامين.* مركز البحوث التربوية والنفسية بجامعة أم القرى، مكة المكرمة.

15-عربيات، سليمان (2003) *استراتيجيّة التعليم العالي في ظلّ العولمة.* جامعة مؤتة، الأردن.

16-الزهراني, سعد عبدالله (1416) مرجع سابق.

17-معروف, هوشيار (2008) مرجع سابق ص 28-29.

18-الإدريسي، مصطفى بن محمد الحسن وعصام بن يحيى الفيلالي (1426) *دليل التخطيط الاستراتيجي بمؤسسات التعليم العالي.* وكالة جامعة الملك عبدالعزيز للدراسات العليا والبحث العلمي، جدة.

19-أبو النصر, مدحت محمد (2012) مرجع سابق ص 94.

20-معروف, هوشيار (2008) مرجع سابق ص 274.

21-معروف, هوشيار (2008) مرجع سابق ص 277.

22-جامعة الملك سعود (2011) *الخطة الاستراتيجية لجامعة الملك سعود حتى عام 2030,* الرياض, المملكة العربية السعودية. ص7-10-12.

23- Alexander, L.Lerner (1999) Astrategic Planning for Higher Education California State University, Northride, USA p20.

24- Brain J.clark (2008) Strategic Planning (Cairo: Training Program, Helwan University) p99.

25- Neville Lake (2006) the strategic planning work Book (London: Kogan page limited) p 80.

26- Rivera Torrs, Carmen Ana (2002) an assessment Process for strategic planning in higher education Intuition Dowling College, New York, USA p200.

27- Siegerdt, Christy Anne (2006) Faculty member Experiences with university strategic planning process, Educatioal Administration and foundations, 11 anos, state university, USA.

أدوار نماذج إدارة الجودة في تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي وتحسينها

د. يحياوي نعيمة
yahiaoui966@gmail.com
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير– جامعة الحاج لخضر – باتنة– الجزائر

د.حرنان نجوى
harnanenad@gmail.com
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير– جامعة الحاج لخضر – باتنة– الجزائر

أ.د.بوقرة رابح
rbouguerradz@yahoo.fr
عميد كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير– جامعة محمد بوضياف–المسيلة– الجزائر

الملخص:

تهدف هذه الدراسة البحثية إلى توضيح دور نماذج إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي كوسيلة لتحسين الأداء الجامعي، وتوجيه الجهود الهادفة من اجل الرفع من الناتج الجامعي، وتوجيهه نحو مستقبل يلبي احتياجات ورغبات الاجيال.

توصلت الدراسة إلى تطبيق نماذج إدارة الجودة على مستوى مؤسسات التعليم العالي وترسيخ منهجية تقييم الأداء في مجال الرؤية المستقبلية وخاصة بسعي الجامعة لتأهيل الخريج لسوق العمل ومتابعته، مع إبراز الميزة التنافسية لمؤسسة التعليم العالي والحفاظ عليها أصبح ضرورة تفرضها التغييرات على مستوى القطاع والعمل على نشر ثقافتها بهدف الارتقاء في التعليم العالي.

الكلمات المفتاحية: *نماذج إدارة الجودة، الأداء، التعليم العالي، جودة التعليم العالي.*

Abstract

This study aimes to clarify the role of models of the quality management in higher education institutions as a means that to improve the universities performance, and directing efforts in order to increase the output toward the future needs and desires of the generations.

This main finding of this study is a better application of quality management at the level of higher education institutions and establish a systematic evaluation of performance, and highlight the competitive advantage of the institution of higher education, as well preservation has become a necessity imposed by the changes at the sector level and to disseminate the culture in order to improve higher education.

Key words: *models of quality management, performance, higher education, quality of higher education.*

مقدمة:

تعتبر مسألة تحسين أداء التعليم العالي إستراتيجية تدخل ضمن تحقيق أهدافها، وتحسين البحث العلمي في ظل أهداف طويلة الأمد لها، بشرط أن تكون متكاملة ومتضافرة من اجل الاستخدام الأمثل للموارد والتقليل من التكاليف وبالتالي المساهمة في تحقيق جودة الناتج الجامعي، وترقية نشاطات البحث العلمي وفق متطلبات التنمية في مختلف الميادين الاقتصادية والاجتماعية وغيرها.

تعود بدايات نجاح النظام في مجال تحسين الجودة بالأساس إلى الباحثين: **Joseph Juran ،Diming W.Edwards**، ومن بعدهما المفكرين اليابانيون الذين ساهموا في إظهار عمليات تحسين الجودة من بينهم **Ishikawa, Taguchi**. أما في الولايات المتحدة الأمريكية، فقد برز كثير من الباحثين في مجال إدارة الجودة منهم **PHillip Crosby ;ARwand ; Feigenbaum** اللذان قدما أعمالا كثيرة في مراحل مبكرة لظهور تطور إدارة الجودة الشاملة، كما أسهموا بشكل فعال في تطويرها وتطبيقها في المجال التعليمي خاصة على مستوى مؤسسات التعليم العالي، من خلال بعض النقاط التالية[1] :

- التزام الإدارة العليا في عملية القيادة لأنها تلعب دورا مهما في تحسين الجودة.
- خلق بيئة للتعليم وتطوير وتدريب العاملين وأعضاء هيئة التدريس.
- اعتماد فلسفة جديدة مبنية على تقنيات حديثة ومتطورة من أجل تحسين النوعية.
- تشجيع العمل الجماعي وانتهاج الإدارة التشاركية.
- وضع إستراتيجية تكون مبنية على الاتصالات من أجل تحقيق النتائج.
- التعرف على الجهود المبذولة دون خلق بيئة تنافسية.
- وضع نظم وعمليات ملائمة وفقا لاحتياجات أصحاب المصالح.

إشكالية الدراسة: ما دور نماذج إدارة الجودة في تقييم وتحسين أداء جودة التعليم العالي بالجامعة ؟

فرضية الدراسة: كالتالي: إن تطبيق نماذج إدارة الجودة يؤدي إلى تقييم ومراقبة أداء جودة المؤسسات الجامعية وتحسينها.

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 لنماذج إدارة الجودة 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 جودة التعليم العالي وتطوراتها.
2- تحديد أهمية وأهداف تقييم الأداء بالمؤسسات الجامعية.
3- توضيح دواعي أسباب ومبررات تبني أداء مؤسسات التعليم العالي
4- تحديد العلاقة الارتباطية بين تقييم مؤسسات التعليم الجامعي وتحسين مستوى أدائها
5- تحديد إمكانية تطبيق نماذج إدارة الجودة في 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 لبعض نماذج إدارة الجودة وطرق بنائها واستخدامها في مؤسسات التعليم العالي لقياس الأداء وتقويمه.

خطة الدراسة: للإجابة عن الأسئلة المطروحة يمكن تقسيمه إلى:

أولا: التعريف بجودة التعليم العالي

ثانيا: أهمية وأهداف تقييم الأداء بمؤسسات التعليم العالي

ثالثا: العلاقة الارتباطية بين تقييم مؤسسات التعليم الجامعي وتحسين مستوى أدائها

رابعا: إمكانية تطبيق نماذج إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي

خامسا: الخلاصة والتوصيات المقترحة.

أولا– التعريف بجودة التعليم العالي:

لقد زاد الاهتمام في العقود الأخيرة بالجودة في التعليم العالي وهو اتجاه تسير فيه جميع المؤسسات الجامعية مستقبلا، حيث ارتبط المفهوم التقليدي للجودة في التعليم العالي بعمليات الفحص والرفض والتركيز على الاختبارات النهائية، دون مراجعة القدرات والمهارات الإدراكية والحركية والمنطقية والتحليلية والسلوكية... لذلك تحول المفهوم التقليدي للجودة في التعليم الجامعي إلى توكيد جودة التعليم العالي، الذي يعتمد على ضرورة اختيار معدلات نمطية للأداء وبناء منظومة لإدارة الجودة الجامعية[2]. ورغم تداول هذا المصطلح في التعليم العالي إلا أنه تعددت التعاريف.

عرفت الجودة في التعليم على أنها "مجموعة من الخصائص والسمات التي تميز التعليم وأبعاده من مدخلات وعمليات ومخرجات، وكذا التغذية المرتدة، والتي تؤدي إلى تحقيق مختلف الأهداف من الوفاء بمتطلبات الطلبة وخدمة المجتمع".[3]

تتمثل أيضا "بمقدرة مجموع خصائص ومميزات المنتج التعليمي على تلبية متطلبات الطالب، سوق العمل، والمجتمع، وكافة الجهات الداخلية والخارجية المنتفعة".[4]

كما تعني "توفر وتوفير مجموعة من الخصائص والسمات التي تعبر بدقة عن جوهر التربية وحالاتها بما في ذلك كل أبعادها من مدخلات وعمليات ومخرجات قريبة وبعيدة وتغذية راجعة وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تحقق الأهداف المنشودة والملائمة لمجتمع معين".[5]

فالجودة في التعليم تعني "الدقة والإتقان وتحسين الأداء وتطوير معارف الطلاب ومدى النجاح في تحقيق الأهداف التعليمية".[6]

عموما فإن الجودة في التعليم العالي قدرة هذه الخدمة التعليمية على تأهيل الطلبة في الجامعات وتزويدهم بالمعارف والمهارات والخبرات اللازمة أثناء جلوسهم على مقاعد الدراسة الجامعية، وإعدادهم في صورة خريجين جامعيين قادرين على تحقيق أهدافهم وأهداف المنشغلين وأهداف المجتمع التنموية. فالجودة في التعليم هي إمكانية المؤسسات التعليمية على تكوين منتج تعليمي جيد يتمثل في خريجيها، بالإضافة إلى إسهامها في خدمة المجتمع وتنمية البيئة.

كما تعرف ضمان جودة التعليم العالي على أنها" عملية منظمة لتفحص النوعية تقضي على التأكد من وفاء المؤسسة التعليمية(البرنامج) بالمعايير ومن قدرتها على التحسين المستمر والوفاء بها لاحقا، بحيث أن المؤسسة تضمن الجودة لنفسها وبحيث الجهة الخارجية تضمن للجمهور العام جودة التعليم في المؤسسة" [7].

إلا أن ضمان جودة التعليم العالي عرفتها" فحص إجرائي نظامي للمؤسسة وبرامجها الأكاديمية لقياس المنهجية من حيث مناسبة الترتيبات المخططة لتحقيق أهدافها، والتطبيق من حيث توافق الممارسة الفعلية مع الترتيبات المخططة، والنتائج من حيث تحقيق الترتيبات والإجراءات للنتائج المطلوبة، والتقييم والمراجعة من حيث قيام المؤسسة بالتعلم والتحسين من خلال تقيمها الذاتي للترتيبات والطرق والتنفيذ والنتائج"[8]

ويقصد بها كذلك" محاولة رفع مستوى مؤسسات التعليم العالي إلى مستوى مثالي وفقا لمعايير تعليمية وبحثية وتنظيمية وتقييمه"[9].

من خلال هذه التعاريف يمكن تعريفها بأنها مجموعة الأنشطة الموجهة نحو تفحص المؤسسة، أو البرنامج الأكاديمي مدى التزامها بالمعايير المحددة والمسطرة والتأكيد من قدرة مؤسسة التعليم العالي على التحسين المستمر بناء على نتائج تقيمها(الذاتية) لأدائها بهدف توفير جودة الخدمة المقدمة لزبائنها (الطلاب).

فالجودة في التعليم من وجهة نظر إدارة الجودة الشاملة تتصف بما يلي[10]:

- معيار للتميز والكمال يجب تحقيقه وقياسه للخدمة
- معيار تسعى من خلاله المؤسسات التعليمية التقديم الأفضل لعملائها من اجل كسب ثقتهم
- تسعى لإدخال السعادة والرضا إلى عملائها
- مؤشر لعدد من الجوانب ومن أهمها مايلي خلو المنتج من العيوب أو الخطأ، تصميم متميز للعمليات، خلو العمل من التداخل والازدواجية، السرعة في الأداء
- معيار لتقييم النجاح في كل شئ أي أن المؤسسة التعليمية(الجامعات) معرفة على ماتم تقديمه وفق ما يرغب العميل فيه من خلال الجودة
- مؤشر لمعرفة تحقيق الهدف لان تحقيق رضا العملاء يعرف من خلال الخدمة المقدمة لهم.

كما جاء في عدد من الدراسات أن لجودة التعليم العالي أهداف عديدة منها[11] :

- التأكيد على أن الجودة وإتقان العمل وحسن الأداء مطلب وظيفي عصري وواجب وطني تتطلبه مقتضيات المرحلة الراهنة والحالية.
- تنمية روح العمل الجماعي والتعاوني للاستفادة من كافة العاملين في المؤسسة.
- ترسيخ مفاهيم الجودة الشاملة تحت شعارات لا بديل عن الصحيح والوقاية خير من العلاج والتعلم مدى الحياة.
- تحقيق التقدم النوعي في العملية التدريسية وهذا بتفعيل كافة الأنظمة المعمول بها في الجامعة دون استثناء بما يحقق رغبات الطلبة من جهة والمجتمع من جهة أخرى.
- المحافظة على مستوى الأداء للمدرسين والفنيين للطلبة في الجامعة من خلال المتابعة الميدانية المستمرة، وإبداء التوجيهات اللازمة بروح من المسؤولية كما دعت الحاجة.
- اتخاذ كافة الإجراءات والتدابير اللازمة من أجل رفع مستوى الجودة وتقلل من وقوع الأخطاء في التدريس.
- حل المشاكل التدريسية ميدانيا وبالطرق العلمية واقتراح الحلول المناسبة لها ومتابعة تنفيذها.
- فتح قنوات الاتصال والتواصل ما بين الجامعات والجهات الرسمية والمجتمعية، والتعاون مع الشركات التي تعنى بالنظام التعليمي لتحديث برامجه وتطويرها.

كما تهدف إلى[12]:

- تطوير أداء جميع العاملين عن طريق تنمية روح العمل التعاوني الجماعي وتنمية مهارات العمل الجماعي وهذا من أجل الاستفادة من كافة الطاقات.
- ترسيخ مفاهيم الجودة تحت شعارها الدائم "أن نعمل الأشياء بطريقة صحيحة ومن المرة الأولى في كل مرة".
- اتخاذ كافة الإجراءات الوقائية لتلافي الأخطاء قبل وقوعها والعمل على تحسين الأداء بصفة مستمرة.
- تحقيق نقلة نوعية في عملية التعليم تقوم على أساس التوثيق للبرامج والإجراءات والتفعيل للوائح والتوجيهات والارتقاء بمستويات الطلاب.

وعليه يمكن أن نلخص فوائد ومعوقات تطبيق جودة التعليم العالي من خلال الجدول التالي :

الجدول رقم (01) : معوقات وفوائد جودة التعليم العالي

معوقات التطبيق	فوائد التطبيق
- الاختلاف بين سياسة الجودة ونظام تطبيقها. - تباين الآراء والاتجاهات بين القيادات الأكاديمية حول مفهوم الجودة وآليات تطبيقها. - طبيعة الهيكل التنظيمي في مؤسسات التعليم العالي. - عدم توافر قاعدة بيانات متكاملة عن المجالات العمل المختلفة. - قصور العلاقة بين الجامعة والمجتمع، نتيجة الخطط قصيرة الأمد.	- تراعي بشكل مباشر احتياجات المستفيدين وتحقيق رضاهم. - تساعد في توفير قاعدة بيانات علمية وإدارية متكاملة. - تمنح للمؤسسة المزيد من الاحتراف والاعتراف العالمي. - تعمل بفلسفة علمية تقوم على أساس ربط العملية التعليمية باحتياجات سوق العمل. - تطوير النظام الإداري في مؤسسات التعليم العالي نتيجة وضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات.

- كثرة القوانين واللوائح وعدم وضوحها. - قلة التمويل والنمو غير المتوازن في التعليم العالي. - الفجوة العلمية والتقنية بين الدول النامية والدول المتقدمة. - عدم مواكبة حركة تطوير المناهج لمتطلبات التطوير وغياب التخطيط المستمر للمناهج. - ضعف التزام الإدارة العليا بمبادئ وممارسات الجودة. - ضعف الإمكانيات المادية للمؤسسة وضعف الميزانية الموصدة لأنشطة الجودة. - الضعف في مستوى طلبة المتخرجين من الثانوية في استعمال الحاسوب ومهارات التواصل. - ضعف التعاون بين الهيئة التدريسية والإدارية مع مسؤولي الجودة. - معايير قياس الجودة غير واضحة ومتجددة لقياس مدى التقدم والإنجاز. - فرق أو حلقات الجودة غير موجودة إن وجدت تتسم بالضعف. - فاعلية التدريب محدودة. - فلسفة التحسين المستمر غائبة وفقدان الثقة في البرنامج بعد فترة زمنية طويلة من بدء التنفيذ.	- الارتقاء بمستوى الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب. - زيادة الكفاءة التعليمية ورفع مستوى الأداء لجميع الأكاديميين والإداريين. - الوفاء بمتطلبات المجتمع والبحث العلمي والوصول إلى رضاهم. - رفع مستوى لدى المستفيدين من خدمات الجامعة من خلال إبراز الالتزام بنظام الجودة. - تقديم رؤية ورسالة أهداف عامة للمؤسسة التعليمية واضحة ومحددة. - توفر إجراءات عملية واضحة ومحددة من أجل تحقيق معايير الجودة. - تنمية مهارات ومعارف واتجاهات العاملين. - تحقيق ميزة تنافسية للمؤسسة التعليمية (الجامعة). - تعظيم دور الجامعة في التنمية عن طريق تغطيتها كما ونوعا لمتطلبات سوق العمل. - نوعية جودة عالية للخدمة والمنتجات بنفقات أقل. - الاستخدام الأمثل للاتصال والتواصل. - تحقيق ميزة تنافسية لمؤسسة التعليم العالي - تنمية الموارد البشرية وتحسين كفاءتهم وزيادة مهارتهم.

المصدر : إعداد الباحثيين اعتمادا على المراجع التالية :

- خضير كاظم محمود، **إدارة الجودة الشاملة وخدمة العملاء**، دار المسيرة، الأردن، 2002، ص 83 – 84.
- محمد جابر خلف الله، **تطبيق معايير الجودة في التعليم** على الموقع الإلكتروني: http://yodngedid.kewanonline.com/Topics/Edu .cation/Psots/136943 p2
- أحمد الخطيب، **البحث العلمي والتعليم العالي**، دار المسيرة، الأردن، 2003، ص 176.
- قمري زينة، بوفامة عمر، **أهمية الجودة في التعليم العالي**، ورقة عمل تدخل ضمن فعاليات الملتقى الدولي حول رهانات ضمان الجودة في التعليم العالي، أيام 20 – 21 نوفمبر 2010، جامعة سكيكدة، ص 99.
- الجيلي، سوسن شاكر مجيد، **معايير الجودة الشاملة في الجامعات العربية**، المؤتمر التربوي الخامس حول جودة التعليم الجامعي، جامعة البحرين، كلية التربية، أيام 13/11 أفريل 2005، البحرين، ص 309 – 310.
- مسير إبراهيم أحمد الجبوري، همام عدنان، **معوقات التوافق مع معايير اتحاد الجامعات العربية لضمان الجودة والاعتماد : حالة دراسية في جامعة الموصل**، المؤتمر العربي الدولي الثاني لجودة التعليم العالي، الجامعة الخليجية، يومي 4-5 أفريل 2012، البحرين، ص 500.

ثانيا: أهمية وأهداف تقييم الأداء بمؤسسات التعليم العالي:

إن تبني مفهوم تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي يحقق فوائد عديدة نذكر منها[13]:

- تفادي مشكلة عدم الواقعية في تحديد الأهداف أو عدم بذل الجهد المطلوب في تحديدها مما يجعلها أهدافا هلامية بعيدة عن أي قياس أو تقييم موضوعي
- الارتكاز على أهداف واضحة قابلة للقياس يمكن التالي عن إعطاء توصيف دقيق للأعمال المطلوب القيام بها لانجاز وتلك الأهداف.
- يمكن اتخاذ الإجراءات الوقائية والتصحيحية والتحفيزية في أوقاتها المناسبة
- يحدد وحدات قياس ممكنة لا تتعرض لمشكلات قياس الأداء في وحدات المؤسسة التي تقوم بمسؤولية أداء الخدمات.

ويكمن إجمال أهداف تقييم أداء المؤسسات الجامعية من خلال[14]:

- 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 سلبا 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.
- وضع وتحديد الغايات للأفراد والمجموعات في إطار حاجات المؤسسة الجامعية
- تنسيق الأداء بين الإدارات والكليات والأقسام المختلفة وبالتالي يساعد في تقليص الجهد غير الموجه.

✓ **أسباب ومبررات تبني مفهوم تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي:**

من بين أسباب والمبررات التي تدعو إلى ذلك ما يلي:

- تفادي مشكلة عدم الواقعية في تحديد الأهداف
- الارتكاز على أهداف واضحة قابلة للقياس
- سعي الإدارة المتواصل في تحقيق مرضاة المتعاملين المستفيدين من الخدمة مع تجاوز توقعاتهم والارتقاء بجودة الخدمات المقدمة.
- تحديد وحدات قياس ممكنة لا تتعرض لمشكلات قياس الأداء في الكليات وأقسام ووحدات الجامعة التي تقوم بمسؤولية أداء الخدمات التعليمية.

من خلال مما سبق نجد انه يتطلب وضع وتحديد مؤشرات قياس الأداء المؤسسي الدقة التي يعتمد عليها باعتبارها عنصرا أساسيا في نجاح عملية التقييم، فهي عملية ليس سهلة يسبقها وضع مجموعة الأسس اللازمة لاختبار 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[15].

ثالثا- العلاقة الارتباطية بين تقييم مؤسسات التعليم الجامعي وتحسين مستوى أدائها:

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 شانه 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[16].

إن تقييم الأداء(التعليمي والإداري) في مؤسسات التعليم العالي الخطوة الأساسية لاتخاذ القرارات الموضوعية ليس فقط الإدارات 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.

ويتوقف نجاح أو فشل المؤسسة على مدى قدرتها على تحقيق رسالتها وغاياتها وأهدافها، وهذا يتطلب وضع إستراتيجية معينة والسعي لتنفيذها في ظل التغيرات المختلفة المحيطة بالمؤسسة، والوسيلة الوحيدة أمام المؤسسة لمتابعة تنفيذ استراتيجياتها تكمن في قيامها بعملية الرقابة الإستراتيجية 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 نتاجا لذلك ضرورة صياغة مقاييس أداء جديدة لتقييم الأداء وتحقق التوازن بين جوانب الأداء المختلفة في الجامعة مع ضرورة أن تركز أنظمة تقييم الأداء على دراسة وتحليل أسباب أو المحركات المؤثرة في الأداء حتى يمكن اتخاذ قرارات محسنة بشكل صحيح.

رابعا- امكانية تفعيل نماذج إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي:

ساهم الباحثون **Diming W.Edwards**، **Joseph Juran**, **PHillip Crosby**، في مدى فعالية تطبيق نماذج إدارة الجودة لتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي، والوصول إلى نموذج متكامل وقابل للتطبيق فيها.

1. إدوارد ديمنج* وجودة التعليم العالي Edward Deming (1900 – 1993):

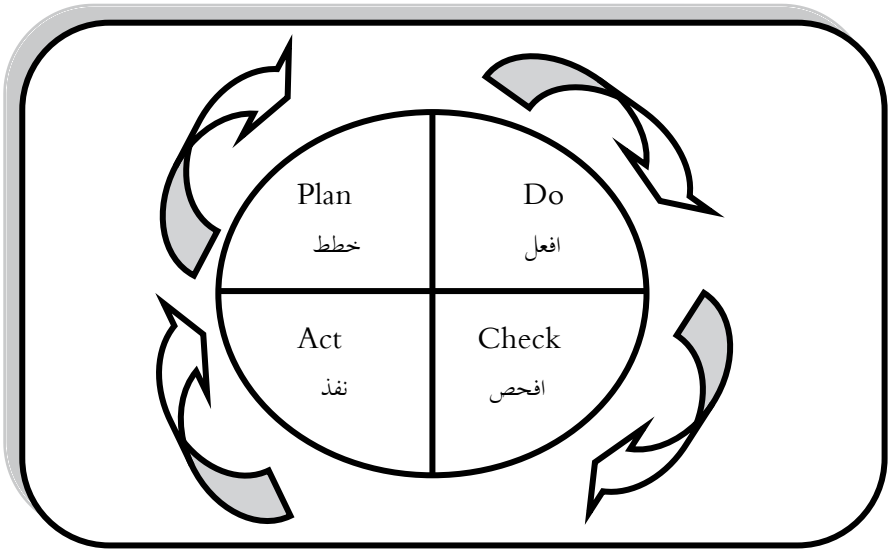
ركز على ضرورة قيام المؤسسة بتقليل الانحرافات التي تحصل أثناء العمل، وأشار في كتاباته عن فلسفته وأساليبه التي أصبحت ذات الأثر الفعال في تطور إدارة الجودة الشاملة، وله الفضل في تقويم جودة المنتجات اليابانية بعد الحرب العالمية الثانية، حيث اعتبر التصميم والمثابرة من عناصر النجاح الضرورية لتحسين المنتجات والخدمات.

ساهم بشكل كبير وفعال في تطوير وتطبيق هذه الفلسفة، لم تقتصر إسهاماته على المؤسسات الصناعية والتجارية فقط، إنما امتدت إلى المؤسسات التعليمية كذلك، إذ ظهرت أفكاره عام 1992 في كتابه "اقتصاديات جديدة"، أين عبر عن جميع أشكال المنافسة داخل المؤسسة التعليمية، ماعدا الألعاب الرياضية ووصفها بأنها عدوة للمؤسسة لأنها لا تولد الربح والخسارة واستبدل المنافسة

*إدوارد ديمنج : لقب بأب الجودة هو مستشار أمريكي، حيث قدم العديد من المساهمات الهادفة في تطوير الجودة في أمريكا من خلال تطبيقات خرائط المراقبة الإحصائية، وهو أول من الرواد الذي نشر الرقابة على الجودة في اليابان في أوائل الخمسينيات وهو صاحب جائزة Deming العالمية.

بالتعاون، كما أكد على المسؤولين أن يهتموا بأعضاء الهيئة التدريسية والطلاب وجميع العاملين، وأنه ضد فكرة الاختبارات التي تخلق الرابحين والخاسرين داخل المؤسسة التعليمية، كما أكد على انه لا يوجد مانع من وجود طلبة مبدعين ولا يوجد أي سبب لحصول جميع الطلبة على علامات متدنية، كما رأى ديمنج أن أعضاء الهيئة التدريسية بمنحهم جوائز على الأداء الإيجابي لأنهم الوسطاء في العملية التعليمية، يقدمون الخبرة الضرورية للطلبة[17]. ومن أهم مداخله المعروفة في مجل تقييم مراحل عمليات التحسين المستمر PDCA cycle.

الشكل رقم (01) : دائرة Deming



المصدر : ابتسام حسيني، **أثر إدارة المعرفة على الجودة الشاملة في المؤسسة" دراسة حالة : مجمع الأخوة عمومي للأجر الأحمر**، مذكرة ماجستير، جامعة بسكرة، 2010، ص 74.

- **خطط Plan** : تقديم الخطط اللازمة لتحسين الجودة، ضمن كل نشاطات المؤسسة الجامعية بناءا على تحديد المشكلات والمعوقات المعرقلة، وجمع البيانات الضرورية وتحليلها استنادا إلى معايير عالمية معمول بها.

واقترح برنامجا مؤلفا من 14 نقطة تساهم في تحسين جودة التعليم العالي[18] :

- ثبات الهدف نحو تحسين الخدمة التعليمية، من خلال وجود تناسق بين أهداف تحسين جودة التعليم العالي والخريجين، مع امتلاك الرؤية و الرسالة خطة طويلة الأمد.
- تبني فلسفة جديدة تثير التحدي للطلبة حتى يتحملوا المسؤولية والمبادرة.
- تقليل الحاجة إلى التفتيش والتخلي عن التقويم وتحسين أساليب الاختبار، وتدعيم بيئة التعليم مما يجعلها تساعد على تحقيق جودة أداء الطالب.
- العمل بالتعاون مع المؤسسات التعليمية.
- التحسين المستمر للنظام التعليمي، مما يساهم على تحسين الإنتاجية التعليمية وخفض التكاليف.
- افعل Do : تنفيذ خطة التحسين السابقة والتعاون على التطبيق الصحيح.
- افحص Check :يتم القيام بقياس النتائج وتقييمها باستمرار، قصد استدراك الخطأ وتصحيحه.
- نفذ Act : إذا كانت النتائج ناجحة، اعتمد خطة التحسين وطبقها على المجالات الأخرى إذا كانت غير ناجحة يقوم بالتعديل.
- التعليم مدى الحياة والاهتمام بالتدريب المستمر.
- توفير القيادات الناجحة في مساعدة العاملين نحو الأداء الأفضل، لذا ينبغي أن تعمل الإدارة الجامعية على تنفيذ العمل في ظل مبادئ الجودة.
- تحسين العمليات وتجنب الأخطاء لتحقيق مستويات جيدة من الإنتاجية، من خلال برنامج تعليمي قوي.
- إزالة جميع العوائق للطلاب والأساتذة.
- التعرف على جوانب العمل المختلفة من اجل انجاز التغيير.
- التعليم والتطوير الذاتي ومتابعة الاحتياجات التعليمية.
- منع الشعارات والتركيز على الانجازات والحقائق.

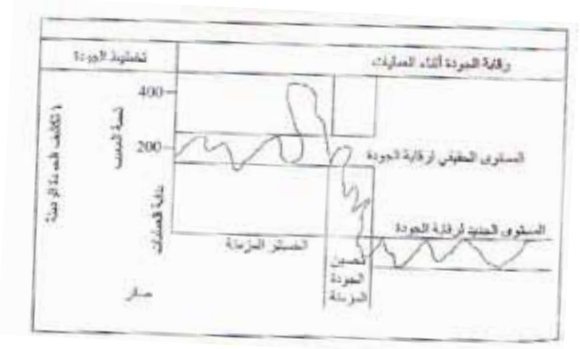
2. فلسفة Joseph Juran للجودة في التعليم العالي:

هو صاحب المقولة الشهيرة "لا تحدث الجودة بالمصادفة، بل يجب أن يكون مخططا لها"[19] ***Quality Does not Happen by***

Accident , it has be Planed، كما هو الحال بالنسبة لـ Deming فإن Juran أسهم كذلك في ثورة الجودة بعد الحرب العالمية الثانية، لإعادة بناء اليابان حيث تمثلت إسهاماته في ترجمة أفكاره الثلاث لعمليات أساسية تعرف بثلاثية الجودة[20] : تخطيط الجودة : تتمثل في تحديد أهدافها من خلال تحديد الزبائن – تحديد حاجاتهم – تحديد صفات السلعة آو الخدمة، التي تستجيب لحاجاتهم – تطوير العمليات القادرة على إنتاج هذه الصفات – تحديد رقابة العمليات.

- رقابة الجودة Quality Control : تتألف من تقييم الأداء الفعلي ومقارنته بأهداف الجودة ومعالجة الاختلافات.
- تحسين الجودة Quality Improvement : تتم من خلال تحليل المشاكل المتعلقة بالجودة واقتراح الحلول اللازمة والشكل الموالي يبين ذلك.

الشكل (02) : ثلاثية جوران uran Trilogy



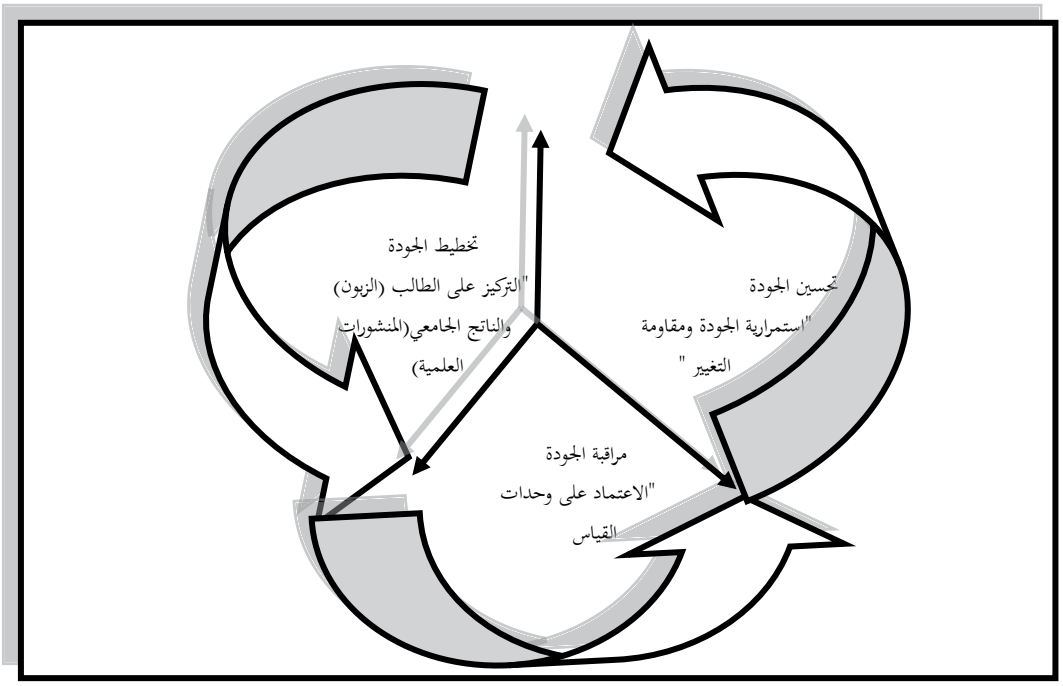
المصدر : أحمد عبد الله الرشدي، **استخدام إدارة الجودة الشاملة في تحسين مستوى جودة الخدمة التعليمية في الجامعات اليمنية**، أطروحة دكتوراه، قسم علوم التسير، جامعة الجزائر، 2009/2008، ص 23.

من خلال الشكل أعلاه، تبدأ الثلاثية بالنشاط (تخطيط الجودة) في هذه المرحلة يتم تحديد العملاء واحتياجاتهم وتطوير المنتج...الخ ، وبعد ذلك تبدأ العملية الإنتاجية، فنلاحظ ارتفاع نسبة العيب مما يؤدي إلى ارتفاع تكاليف الجودة عادة، السبب يكون في عملية التخطيط، مما ينجم عنه خسائر مزمنة بسبب انخفاض الجودة وارتفاع نسبة العيب، ثم نلاحظ نسبة العيب أعلى، بعده تأتي عملية التحسين الجودة (العنصر الثالث في الثلاثية)، الذي تؤدي إلى انخفاض نسبة العيب، وبالتالي ينتقل نطاق رقابة الجودة إلى وضع جديد سببه التحسين. كما أسهم كذلك من خلال أفكاره في المجال التعليمي في ثلاث خطوات[21]:

- **تخطيط جودة التعليم العالي:** تمثل تخطيط الجودة بالتركيز على الزبون (الطالب) ومتطلباته، مع تحسين نوعية الناتج التعليمي واتخاذ القرارات اللازمة لتطوير خصائص العملية التعليمية.
- **الرقابة على جودة التعليم العالي:** تعتمد على القياس من خلال تحديد وحدات القياس واتخاذ الإجراءات التصحيحية اللازمة، وتقييم الأداء الفعلي ومقارنته بأهداف الجودة.
- **تحسين جودة التعليم العالي:** التي تتم من خلال وضع الآليات المساندة لاستمرار الجودة والتعامل مع مقاومة التغيير لتحقيقها بشكل مستمر.

وعليه يرى Juran تبني مؤسسات التعليم العالي لهذه الفلسفة، يؤدي إلى إنشاء مجلس أعلى لجودة التعليم العالي، مثلا خلايا ضمان الجودة **Cellule AQ** على مستوى الجامعات الجزائرية، التي تتولى تخطيط ومراقبة الجودة، من خلال تحقيق وفرات عالية في الأداء الجامعي، وقياسه مع حل المشكلات ومعالجة حالات التدهور فيها.

رقم (03) : ثلاثية Juran في التعليم العالي



المصدر أحمد عبد الله الرشدي، **استخدام إدارة الجودة الشاملة في تحسين مستوى جودة الخدمة التعليمية في الجامعات اليمنية**، أطروحة دكتوراه ، قسم علوم التسير، جامعة الجزائر، 2009/2008، ص 24.

3. جودة التعليم العالي و Crosby :

أخذ منحى يختلف عن Juran – Deming، حيث ركز على التجديد في المخرجات والحد من العيوب في الأداء[22]، عرف كروسبي الجودة بأنها مطابقة السلعة أو الخدمة للمتطلبات، فهو أول من نادى بالعيوب الصفرية ***Zero defects*** كهدف يجب إنجازه، كما قام برنامجه على تشديد المخرجات وهذا عن طريق الحد من العيوب، وقام بوضع بعض المعايير التي لا تقيس الخلل فقط، إنما تقيس التكلفة الإجمالية. [23] أما بالنسبة للأفكار التي تتعلق بجودة التعليم العالي وضع مفاهيم تمثل أسس الجودة الجامعية: [24]

- الجودة في التعليم العالي هي التطابق مع المواصفات النمطية المتفق عليها مسبقا(الرسالة).
- منظومة الجودة تعني منع وتجنب الانحرافات.
- أقل الأخطاء في الأداء الجامعي.
- قياس الجودة من خلال معايير تنسجم مع طبيعة الأداء الجامعي.

4. Baldrig وجودة التعليم العالي:

ركزت فلسفته على تطبيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي، من خلال ضرورة الوصول إلى رضا الطلبة والمستفيدين من العملية التعليمية، والاهتمام بنتائج الأداء الجامعي وتنمية الموارد البشرية، إضافة إلى الاهتمام بالتخطيط الاستراتيجي في ظل تطوير القيادات الجامعية، وإرساء شبكة معلومات متطورة[25]. كما على إدارة التعليم العالي أن تهتم بالالتزام وقياس الجودة ونشر الوعي، والتأكيد على التعليم المستمر وتقييم التحسينات باعتباره عملية مستمرة.

وعليه فإن الأفكار السابقة تدعو إلى ضرورة الاهتمام بجودة التعليم العالي، من خلال تخطيط ومراقبة الجودة بالطريقة المعمول بها في المصانع والمؤسسات الصناعية والتجارية، مع السعي لإرضاء الزبائن الجامعيين على اختلاف أنماطهم، بهدف الفصول إلى تحسين الأداء.

5. النموذج الانجليزي: ويعتمد على المحاور التالية:

- محكمين للنظام من الخارج
- وضع معايير للاعتماد
- مراجعه دورية للنظام من مراجعين معتمدين
- هيئات متخصصة لكل فرع من فروع العلم لمنح الاعتماد.

6. النموذج الامريكى:_ ويعتمد على المحاور التالية

- هيئات محلية للاعتماد
- هيئات على المستوى القومي للاعتماد
- الاعتماد على المراجعة الذاتية للمؤسسات التعليمية.

خامسا– الخلاصة والتوصيات المقترحة:

انطلاقا مما سبق يمكن القول بان تطبيق نماذج إدارة الجودة تساهم في تقييم جودة التعليم العالي وتحسينها، تعد من أهم المداخل التي تمكننا من مواجهة مختلف التحديات العالمية،وعليه استهدفت الدراسة إلقاء الضوء على نماذج إدارة الجودة ودورها في تقييم أداء

مؤسسات التعليم العالي ومراقبتها من خلال مناقشة مختلف الأفكار الفكرية المختلفة، ودوافع الاهتمام به توصلنا إلى:

- مؤسسات التعليم العالي بحاجة إلى خيارات إستراتيجية كالتعليم الالكتروني،..من اجل تطوير التعليم العالي وتحقيق جودة بداخله,
- التركيز على ايجاد هيئة مستقلة تعمل على التأكد من مدى تطبيق معايير ادارة الجودة في الجامعات
- العمل على معالجة المعوقات تطوير التشريعات التي تحد من تطبيق معايير ادارة الجودة على مستوى الجامعات.
- تطبيق نماذج إدارة الجودة على مستوى المؤسسات الجامعية ومراقبة أدائها
- 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.
- أن تطبيق إدارة الجودة بحاجة إلى دعم الدولة، وزيادة التمويل مع تحديد الأولويات والسياسات التعليمية بوضوح، والاهتمام بتحسين المناخ التعليمي والإدارة الواعية مع التركيز على البحث العلمي ومخرجات التعليم.

وفي ضوء تلك المؤشرات المرتبطة بتطبيق هذه النماذج وبعد التعرف على مبادئ 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 بتطبيقها، وذلك على النحو التالي:

- الاستفادة من خبرات الجامعات العربية والغربية التي تبنت منهج تقييم الأداء بواسطة نماذج إدارة الجودة 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، والتي تعمل على تحويل الخطط الإستراتيجية إلى خطط تشغيلية.
- تشكيل فريق يعمل على مستوى الجامعة لمراقبة الدور الذي تلعبه هذه النماذج ومتابعة تنفيذها.

قائمة المراجع:

1. Sanjaya, Mishra, ***Quality Assurance in Higher Education: an Introduction, national assessment and accreditation council***, (2007); Bangalore, (NAAC), revised edition, November, India, p20.
2. عبد الله الرشدي أحمد ، (2009/2008)، ***استخدام إدارة الجودة الشاملة في تحسين مستوى جودة الخدمة التعليمية في الجامعات اليمنية***، أطروحة دكتوراه ، قسم علوم التسيير، جامعة الجزائر، ص 130.
3. خليل عودة، "نموذج في ضبط معايير الجودة في التعليم الأكاديمي" منشور على الموقع: http://saufa.yu.edu.jo/download/5-1.doc تاريخ الإطلاع 2012/07/01.
4. محمد حسن الطراونة، (أيام 10 – 12 /2011/05)، نموذج مقترح لمعايير ضمان جودة التقويم الحقيقي للطلبة في مناهج التعليم العالي، ورقة عمل تدخل ضمن فعاليات المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي – المملكة الأردنية، جامعة الزرقاء، ص 04.
5. عليان عبد الله الحولي، (يوينو2004) تصور مقترح لتحسين جودة التعليم الفلسطيني، ورقة عمل تدخل ضمن فعاليات المؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، ص 10.
6. ناجي رجب عبد سكر، أكرم صبحي حسيب،(يومي4-5افريل2012) تصور مقترح لبناء وتعزيز ثقة الطالب الجامعي بنفسه كواحد من أهم مطالب جودة التعليم الجامعي في قطاع غزة، ورقة عمل تدخل ضمن فعاليات المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، الجامعة الخليجية، المملكة البحرينية، ص 940.
7. احمد الخطيب، رداح الخطيب، (2010)، الاعتماد وضبط الجودة في الجامعات العربية، ط1، اربد: علم الكتب الحديث الأردن، ص36
8. أبو الرب عماد وآخرون، (2010)، ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ص315
9. Yousef Berkane, Assurance qualité dans l'enseignement supérieur en Algérie Exigences et préalable, communication présenté au colloque international sur Les enjeux de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur à le 20-21 Novembre2010, l'université 20Aout 1955, Skikda, Algérie, p23.
10. ياسر فتحي الهنداوي المهدي، قاسم بن عائل الحربي، (يومي4-5افريل2012) ضمان الجودة في نظم التعليم

الالكتروني: دراسة تحليلية في إبعاد المفهوم، ورقة عمل تدخل ضمن فعاليات المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، الجامعة الخليجية، البحرين، ص87.

11. العيادي هاشم الطائي ،(2005) ،"إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي : دراسة ميدانية كلية الإدارة والاقتصاد"، مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد1 – العدد (3) – سنة أولى كلية الإدارة والاقتصاد جامعة الكوفة، العراق، ص 195.
12. المرجع السابق، ص 192.
13. الطهرواي، عبد المنعم رمضان، 2010، دور استراتيجيات تنمية الموارد البشرية في تطوير الأداء المؤسساتي في المنظمات غير الحكومية، رسالة ما جستير، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة، ص49.
14. الغامدي، وفاء بنت احمد بن عياض، (2007)، تقويم عضو هيئة التدريس في جامعة أم القرى وجامعة فلوريدا الأمريكية دراسة مقارنة، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية،ص41-43
15. منى راشد الزياني، (1-3/افريل2014) تقييم أداء الجامعات وعلاقته بتحسين جودة التعليم الجامعي دراسة تحليلية، ورقة عمل تدخل ضمن المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي ، جامعة الزرقاء، الأردن،ص254
16. المرجع السابق، ص526
17. André Chardonnel, Dominique, Thibaudon, Le Guide du PCDA de Deming Progrès continue et Management, (2003); édition d'organisation, paris, p04.
18. مهدي صالح السامرائي، (2007)، إدارة الجودة الشاملة في القطاعين الإنتاجي والخدمي، ط1، دار جرير للطباعة والنشر، عمان، ص 417 – 418.
19. Bound Greg, and others, Beyond Total Quality Management: To Word The Emerging Parading, (1994; McCaw, Hill, India, Singapore, p77.
20. Ibidem
21. فريد النجار، (2000)، إدارة الجامعات في الجودة الشاملة، ط1، إيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، 2000، ص 76.
22. رعد حسن الصرف، مرجع سابق، ص 74.
23. فريد عبد الفتاح زين الدين، (1999)، فن الإدارة اليابانية، جامعة الزقازيق، مصر، ص 32.
24. مهدي صالح السامرائي، مرجع سابق، ص 420.
25. الصرايرة خالد احمد، عساف ليلي،"(2008)، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق"، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد01، ص10.

الصياغة الاستراتيجية للتعليم العالي وضمان جودتها (دراسة استطلاعية للآراءعينة من القيادات الادارية في مجموعه من الكليات الاهلية)

أ.م.د . ارادن حاتم خضر
قسم المالية والمصرفية
الجامعة المستنصرية
araden_hatim@yahoo.com

م . د . فاضلة علي الطائي
قسم الاحصاء
الجامعة المستنصرية
aiiiii_f@yahoo.com

م. امل محمود علي
قسم الادارة
الجامعة المستنصرية
amalubaidi @yahoo.com

الملخص:

يهدف البحث الى التعرف على مدى ادراك عينة الدراسة لاهمية التحليل البيئي كمدخل اداري استراتيجي والتعرف ايضا على مدى تاثير التحليل البيئي في صياغة ومن اجل تحقيق ذلك قام الباحثون بصياغة الفرضيات واعداد الاستبانة الذي وزع على عينة من القيادات الادارية المتمثلة بـ (عمداء الكليات ومعاوني العمداء ورؤوساء الاقسام) وتم استخدام عدد من الوسائل الاحصائية كان منها معامل الارتباط سبيرمان لقياس علاقة الارتباط بين المتغيرات واختبار (t) لمعرفه معنوية هذه العلاقة وتحليل الانحدار واختبار (f) لتحديد معنوية معادلة الانحدار كما تم استخدام معامل التحديد لتفسير مقدار تاثير المتغير المستقل في المتغير التابع كما توصل البحث الى مجموعة من الاستنتاجات يمكن تلخصها بانة هناك تاثير للتحليل البيئي في صياغة الاستراتيجية , تم اختم البحث بمجموعه من التوصيات المتعلقة بمتغيراتة

المقدمة (Introduction):

تهدف بيئة الاعمال تغيرات سريعة وتحديات كبيرة تمثلت في (زيادة معدلات التغيير في مجالات المختلفة) وزيادة الصراع والمنافسة بين المنظمات وزيادة حركة العولمة الادارية ووتعقد المعايير نجاح الادارة استلزم ايجاد الحلول المناسبة لمواجهتها وقيام المنظمات بالبحث عن استراتيجيات غير تقليلدية لتحقيق السبق في مواجهة تلك التحديات ومن هنا جاءت هذا البحث ليقف على اهم المرتكزات والمفاهيم المتعلقة بهما والتعرف على دور التحليل البيئي في صياغة الاستراتيجية وتم عرض البحث من خلال اربعة مباحث تناول المبحث الاول منهجية البحث وخصص البحث الثاني للاطار النظري فيما خصص المبحث الثالث لاختبار فرضيات البحث, اما الاستنتاجات البحث وتوصياته والمقترح المقدم فكانت من نصيب المبحث الرابع والاخير.

المبحث الاول: منهجية الدراسة

أولا:مشكلة الدراسة

يؤكد تقرير اليونسكو والبنك الدولي عام 2000 على اهمية التعليم العالي القصوى لاقتصاد المعرفة، مثلما التعليم الابتدائي ضروري للاقتصاد الزراعي، والتعليم القانوني ضروري للاقتصاد الصناعي. الا ان التعليم العالي يواجه مشاكل كبيرة في البلدان النامية عامة وفي العراق خاصة، ويتطلب تحسينه استخدام نظام متعدد الرؤى يتناول بنية وعمليات مؤسسات التعليم العالي في اطارها الكلي من الجامعات البحثية حتى الكليات المهنية.

1- مانوع الفرص والتهديدات في البئة الخارجية للجامعات العراقة الخاصة
2- مانوع جوانب القوة والضعف التي تتحكم بالبيئة الداخلية للجامعات العراقية الخاصة قيد البحث
3- ماطبيعة الاهداف الاستراتيجية للجامعات قيد البحث وماهي خياراتها الاستراتيجية لصياغة استراتيجياتها العامة مادور التحليل البيئي في صياغة الاستراتيجية للجامعة قيد البحث

ثانياَ : أهمية الدراسة

1- بعد هذا البحث مساهمة متواضعة في اغناء المكتبة العربية عموما والعراقية خصوصا وذلك من خلال التواصل مع الجهود البحثية السابقة للكتاب والباحث لزيادة الاثراء الفكري والتراكم المعرفي في مجال متغيرات البحث
2- تتمثل اهمية البحث في محاوله دراسة اسباب عجز الجهات الرسمية في بلورة استراتيجية واضحة للتعليم العالي ككل ومن ثم تقديم مؤشرات عن قصور التصور الاستراتيجي لدى الجامعات الخاصة ومن ثم زيادة ادراك القيادات الادارية في الجامعات الخاصة لاهمية التحليل البيئي والواقع الفعلي واثره في صياغة الاستراتيجية الذي يسهم بدوره في تعزيز قدرتها التنافسية في السوق التعليم العالي وزيادة مساهمتها في التنمية المستدامة للعراق

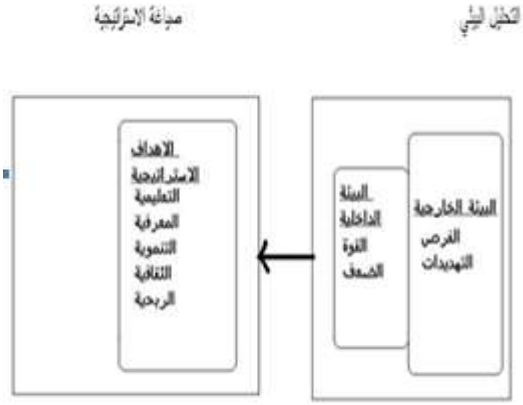
ثالثاَ : أهداف الدراسة

1- تحديد علاقة الارتباط بين التحليل البيئي وصياغة الاستراتيجية
2- تحديد علاقة الاثر للتحليل البيئيي في صياغة الاستراتيجة

تأسيسا على ما تقدم خصت هذه الدراسة هدفها بالتعامل مع هذه القضية على مستوى الجامعات العراقية الخاصة , وذلك من منطلق الاهمية الجوهرية لدور القطاع الخاص ومسؤليته في اسناد ودعم مؤسسات التعليم العالي لتوفير فرص كافية ومجزية للراغبين بهذا التعليم بما يحقق التنمية البشرية الضرورية لبلوغ العراق موقعه المنشود على خارطة التقدم والانتقال به لتقرب من المستوى المتحقق في الدول المتقدمة .

أ- تقديم مجموعة من الاقتراحات والتوصيات للجامعات عينة الدراسة عن مدى ابهام علميات التحليل البيئي في صياغة الاستراتيجية وبالتالي في تحقيق فاعلتة اكبر للاداء وتقديم خلاصة عن واقع التعليم العالي في العراق وبالتركيز على الجامعات الخاصة.وتقديم تصور موضوعي واقعي لبيئة التعليم العالي في العراق وعلاقته باستراتيجيات الجامعات الخاصة.

رابعاً: نموذج الدراسة ومتغيراته



الشكل (1) نموذج الدراسة

تم تحديد متغيرات الدراسة في ضوء نموذج الدراسة كما في الشكل اعلاه حيث تم توزيع المتغيرات التفصيلية على محورين اساسيين كما حددت الاسئلة التي تقيس هذه المتغيرات ميدانياً في استبانة الدراسة ."

1. متغيرات التحليل البيئي وتتضمن:

أ.المتغيرات البيئة الخارجية وتتضمن:

a. الفرص البيئية
b. التهديدات البيئية

ب.المتغيرات البيئية الداخلية وتتضمن:

a. متغيرات الهيكل التنظيمي .
b. متغيرات الموارد المالية.
c. متغيرات الموارد البشرية .

2. متغيرات صياغة الاستراتيجية وتتضمن :

أ. متغيرات الاهداف الاستراتيجية .
ب. متغيرات الخيارات الاستراتيجية .

خامساً : فرضيات الدراسة

تنطلق فرضيات الدراسة من فرضية عامة يؤكد عليها المدخل الموقفي، مفادها: (هنالك دور للتحليل البيئي في صياغة الاستراتيجية). فهل هنالك دور للتحليل البيئي في صياغة استراتيجيات الجامعات العراقية الخاصة؟ للأجابة على هذا السؤال تم صياغة ثلاث فرضيات رئيسية:

الفرضية الاولى (ف1): ترتبط متغيرات البيئة الخارجية (الفرص، التهديدات) بعلاقة معنوية مع متغيرات الصياغة الاستراتيجية (الاهداف، والخيارات) للجامعات العراقية الخاصة.

الفرضية الثانية (ف2): ترتبط متغيرات البيئة الداخلية (الهيكل التنظيمي، والموارد المالية ,والموارد البشرية) بعلاقة معنوية مع متغيرات صياغة الاستراتيجية (الاهداف, والخيارات) للجامعات العراقية الخاصة.

الفرضية الثالثة (ف3): تؤثر متغيرات التحليل البيئي (البيئة الخارجية والبيئة الداخلية) في متغيرات الصياغة الاستراتيجية (الاهداف، والخيارات) للجامعات العراقية الخاصة.

حدود البحث وعينته:

لقد وقع اختيار الباحثين على جامعة لمثيل عينة الدراسات وذلك اهمية الدور الذي تؤدية في بناء المجتمع اضافة الى كونها من المجتمعات المتميز والمتعاونة والمعتمدة للابحاث والدراسات العلمية وشملت العين القيادات الادارية والمتمثلة بـ (عمداء الكليات ومعاوني العمداء ورؤوساء الاقسام و قائدا اداريا وكان عدد الاستمارات الموزعه (55) استمارة وعدد المسترجعة (50) استمارة

الاساليب الاحصائية :- من اجل قياس واختبار فرضيات البحث فقد تم استبانه بمجموعة من الاساليب الاحصائية هذا افضل عن توظيف البرنامج الاحصائي الجاهز والاساليب الاحصائية المستخدمة كان منها معامل الارتباط سبيرمان لقياس علاقة الارتباط بين المتغيرات واختبار (t) لمعرفه معنوية هذه العلاقة وتحليل الانحدار واختبار (f) لتحديد معنوية معادلة الانحدار كما تم استخدام معامل التحديد لتفسير مقدار تاثير المتغير المستقل في المتغير التابع

المبحث الثاني الاطار النظري:الادارة الاستراتيجية والتحليل البيئي

اولا:الادارة الاستراتيجية

مفهوم الادارة الاستراتيجية وطبيعة قراراتها

مارس الناس الاستراتيجية منذ القدم , غير انها أصبحت بعدا مهما في مجال الادارة والتنظيم منذ الخمسينات , (Ansoff, 1987 p.501) . وقد أدت شدة المنافسة بسبب ندرة الموارد وعدم التأكد في البيئة النظمات التي تزايد الاهتمام بالاستراتيجية و تطبيقاتها،

سعيا لتحقيق الموازنة بين القدرات المتاحة للمنظمات من جهة وبين الفرص والتهديدات البيئية من جهة اخرى (النعيمي، 2000، ص 28) .

يمكن القول بأن الاستراتيجية هي : آلية للتعامل مع البيئة التنافسية التي تعمل فيها المنظمات وذلك بغرض تحقيق الاهداف التنظيمية. وقد تؤدي الاستراتيجيات الى تغيير وتعديل الاهداف , كما تؤدي الاهداف الى تغيير وتعديل الاستراتيجيات .ولشرح العلاقة بين الاهداف والاستراتيجيات أوضح (Daft ,1992) أن الاهداف هي المكانة التي ترغب المنظمة في تحقيقها، وأما الاستراتيجيات فهي المختصة بتحديد كيفية وصول المنظمة الى تلك المكانة . ويمكن وصف الاستراتيجية بانها مجموعة من التصرفات وأنماط معينة من السلوك تمارسها المنظمة لتحقيق اهدافها . فمثلاً استخدام مصطلح الاستراتيجية في الحروب كونه تحديد لما يجب عمله لكسب المعركة . كما تعني الاستراتيجية موقع المنظمة من البيئة التي تعمل فيها فالاستراتيجية هي التي تحدد البيئة الملائمة التي يمكن ان تحقق فيها المنظمة اهداف البقاء والاستمرارية والنمو. وأخيرا يمكن اعتبار الاستراتيجية منظوراً يتم من خلاله رؤية العالم المحيط بالمنظمة وتحديد صيغ التعامل معه. فالمنظمة تختار لنفسها صيغة أو اسلوباً لمواجهة البيئه الخارجية بأعتماد أستراتيجية النمو والتوسع مثل فتح الاسواق والدخول في مجالات العمل الجديد (السلمي , 1998, ص64).

أ. الرؤية الاستراتيجية strategic vision

يقصد بالرؤية الاستراتيجية الشاملة, الفكرة المجردة ذات والمضمون أو الموقف الفلسفي ليس حول انشطة الاعمال وغاياتها ووسائلها, وأنما حول الحياة الانسانية نفسها . وهي ايضا منظور مستقبلي للأدارة ,مدراء وعاملين , ومصدر شعور بالولاء الجمعي والانتماء المشترك ,(Wit,etal,1998,p70-72) وتعتمد الرؤية الاستراتيجية على:

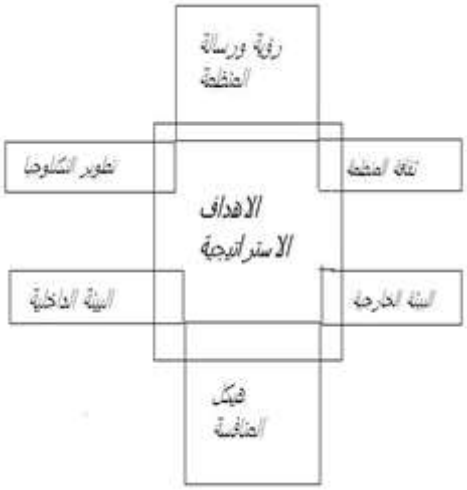
1- القدرة والمرونة في ترجمة المشاكل المعقدة الى خيارات مفهومة ومعقولة في نفس الوقت.
2- وجود مساحة من الوقت كافية لأحداث التغييرات ,على أن يكون مناسباً لتنفيذ الانشطة المحورية للمنظمة.
3- الوضوح والواقعية والفقدرة على خلق معاني جديدة للمنظمة.
4- توفير الفرصة للتركيز على انشطة الاعمال المحورية والوقت المطلوب لانجازها وصولاً الى افضل النتائج.
5- ترسيخ القناعات والتوافق داخل المنظمة حول الرؤية الاستراتيجية وامكانية تحقيقها والقدرة على انجازها.

ب. رسالة امنظمة Organization mission

تعبر رسالة المنظمة عن الغرض الاساسي الذي وجدت من اجله المنظمة ,اي مهمتها الجوهرية, لذا فهي تعبير عن الرؤية الاستراتيجية للمنظمة .ولابد ان تعكس رسالة المنظمة الاهداف الاستراتيجية الحيوية التي تسعى المنظمة لتحقيقها في الاجل الطويل , والوسائل التي تستخدمها للوصول الى هذه الاهداف , مع اتصاف رسالة المنظمة بالثبات النسبي على خلاف الاهداف الاستراتيجية والتكتيكيةالتي تكون متغيرة ويتم تعديلهابأستمرار, فان بالامكان تغيير رسالة المنظمة في حالة ضهور فرص أو تهديدات جديدة في بيئتها (Ghoshal&lovas,2000,p.875-896).

ت. الأهداف الاستراتيجية strategic objectives

هي حصيلة عملية تحليل منهجية للعلاقة بين الرؤية ورسالة المنظمة وبين معطيات تحليل البيئة الداخلية والخارجية وما تفرضه من فرص وتهديدات ونقاط قوة وضعف . وتتزامن صياغتة الاهداف الاستراتيجية مرتبطة بنيوياً مع رؤية الاستراتيجية ورسالة المنظمة , وانما تكون مرتبطة بعلاقة تفاعلية مع عناصر اخرى مؤثرة , كما يوضحها الشكل التالي :



الشكل (2) ارتباط الاهداف الاستراتيجية بالعوامل البيئية

ث. الخيارات الاستراتيجية Strategic choices

يرى (uyterhoven, etal ,1974 ,P.63) أن الخيار الاستراتيجي هو الخطوة الاكثر صعوبة في عملية الادارة الاستراتيجية ,فبعد تحديد استراتيجية اطار العمل واعداد التنبؤات وفحص البدائل الاستراتيجية ينبغي عليهم ان يقرروا، وهذا القرار لايمكن ان يقوم على اساس الحقائق والتحليل وحدهما، بل يتاثر بالتنبؤات الغير مؤكدة ,ويحتاج الاستراتيجي الى جرأة والشجاعة للقيام بمسهمات اساسية في مواجهة عدم التاكد، ويصبح الخيار الاستراتيجي في هذه الضرف قرارا شخصيا الى حدا ما يتأثر بشخصية الاستراتيجي وخاصة ما يره ذو صلة بغايته الفردية وطموحاته والتزاماته اتجاه المجتمع. وقد اشار

(Porter,1996,P.64) الى ان جوهر الاستراتيجية يكمن في اختيار الاعمال التي تجعل الاداء متميزا او القيام بنشاطات مختلفة عن المنافسين ,والا فان الاستراتيجية ليست اكثر من شعار تسويقي لن يصمد امام المنافسين .

وبهدف اعطاء الاستراتيجية اطار اوسع ,يدعم مفهومها ويوضح اهميتها للمنظمة ,لابد من ايجاز طبيعة الاقرارات الاستراتيجية وخصائصها.

اذ يشير (Mintzberg&quinn,1996,P.14) الى ان القرارات الاستراتيجية تحدد الاتجاه العام للمنظمة وحيويتها ,ويذكر (Johnson &schoes ,1997,P.10) ان ما يميز القرارات الاستراتيجية عن المجالات الاخرى للادارة هو التعقيد الناشئ عن كونها غالبا ما تتضمن درجة عالية من عدم التاكد ,كما يحددان مجموعة من الخصائص التي تعبر عن طبيعة القرارات الاستراتيجية :

1. تعنى القرارات الاستراتيجية بالتوجهات البعيدة الامد.
2. تسعى القرارات الاستراتيجية الى تحقيق بعض المزايا للمنظمة من قبيل الوصول الى موقف تنافسي افضل.
3. تهتم القرارات الاستراتيجية بتحديد المجالات الخاصة بالمنظمة.
4. هل ينبغي ان تركز المنظمة على نشاط واحد او عدة نشاطات؟
5. تعنى القرارات الاستراتيجية بالموازنة بين نشاطات المنظمة وبين متغيرات البيئة المحيطة بها.
6. تركز القرارات الاستراتيجية على موارد المنظمة وقدراتها لخلق الفرص واستثمارها.
7. تتطلب القرارات الاستراتيجية تغيير المورد الرئيس للمنظمة ومن المحتمل ان يؤثر هذا التغيير في القرارات التشغيلية.
8. تتأثر استراتيجية المنظمة وقراراتها بقيم وتوقعات الذين يمتلكون القوة داخل المنظمة وخارجها.

كما حدد (Pitts&lie,1996,P.17-18) موصفات الاستراتيجية وقراراتها قي ثلاث خصائص اساسية هي:

أ) حاجتها الى نفقات مالية ضخمة.

ب) تأثيراتها بعيدة الامد.

ج) طبيعتها التعارضية، لكونها تولد التعارض بين الافراد في المستويات الادارية المختلفة.

(Harrigan,1985,P.397-425).

ثانيا:التحليل البيئي

مفهوم التحليل البيئي

تعد طريقة التحليل SWOT اداة مفيدة لفهم الوضع العام للمنظمة على اساس عناصر القوة والضعف والفرص والتهديدات من خلال اقامة موازنة بينهما (Peteraf&shanley,1997,P.165-186) وتتمثل عناصر القوة بالنظمات بقدرة الادارة وكفاءة التنظيم بالحركة والفعل وتحقيق أفضل الانجازات باستخدام الامكانات المتاحة في البيئة التنظيمية للمنظمة نفسها, وتنتج عن توفر الموارد المالية وانخفاض تكاليف التمويل ,وامتلاك مستوى عال من التكنلوجيا، والكفائة المتميزة في ادارة المعرفة (Farjoun&lai,1997,P.255-273)

على العكس من ذلك تتمثل عناصر الضعف باضافة عامل حيوي اخر هو تدني القدرة على صنع قرار مناسب في ضوء تحليل أمكانات و موارد المنظمة.

اما البيئه الخارجية المحيطة بالمنظمة ,فيتجه تحليلها الى تقصي الفرص والتهديدات المحتملة وتمثل التهديدات الاحداث المحتملة والمعقولة التي يسبب ظهورها اضرار حقيقية للمنظمة .

فيما تعبر الفرص عن وقائع موجودة في مكان او قطاع معين من السوق خلال فترة زمنية محددة والتي تنتج "اذا ما استثمرها على الوجه الصحيح" فوئد مادية وغير مادية لمنظمات الاعمال(Prescott,1986,P.329-349)

وتواجه المنظمات محددات اساسية في التعامل مع الفرص والانتفاع منها, فالفرص لا توجد من فراغ بل ضمن بيئة الاعمال تتسم بحركيتها وتنافسيتها. لذا فان عملية صياغة الاستراتيجية خاصة على المستوى الشامل,تتطلب تحليلا نظامياً لنسيج معقد من العوامل وتفاعلاتها، وهي تعتمد على منظومة واضحة من الاهداف الاستراتيجية المتناسبة مع الموارد المتاحة والامكانات المتوفرة او بتعبير ادق مع الميزة الاستراتيجية (Miller,1998,P.270). ويؤكد (Drucker,1996) ضرورة ان تبنى استراتيجية المنظمة على اساس اقصى حد ممكن من الفرص ,والا ينظر الى المخاطر كقاعدة للفعل الاستراتيجي بل كمحددات فقط, وان اختيار الفرص الصحيحة لا يتم الا اذا تحققت الشروط التالية:

1. التركيز على السعي لتعظيم الفرص اكثر من تقليل المخاطر.
2. فهم الفرص والمخاطر في ضوء تناسب كل عنصر من عناصر الفرص مع عناصر المخاطر المحتملة في مخاطر نشاط الاعمال.
3. تحقيق التوازن بين الفرص السهلة والفورية لتحسين انشطة الاعمال والفرص الاكثر صعوبة والطويلة الاجل التي تتطلب المزيد منالابداع والتغيير في خصائص انشطة الاعمال.

"ويهدف التحليل البيئي الخارجي الى تحديد الفرص والتهديد التي يمكن ان تواجه المنظمة في المستقبل . فقبل ان تحدد المنظمة استراتيجيتها عليها ان تدرس بيئتها الخارجية، وان تتنبأ عما سيحصل فيها، وحتى تقوم بذلك، عليها ان تبدأ بتحديد الابعاد

المهمة للبيئة والتي تشمل: الاقتصاد، السكان، الوضع السياسي الوضع الاجتماعي,التقدم العلمي والتكنلوجي، الوضع الجغرافي، .... وبالتالي تستطيع المنظمة ان تقوم بالتنبؤ عما سيحصل في كل بعد , فتحصر التغيرات التي يمكن تشكل فرص وتلك التي يمكن ان تنطوي على تهديدات، ولكن الفرص والتهديدات تحتاج ان تحدد احتمال تحققهم , وحجم الفرصة والتهديد. وهذا التحليل يوفر الاساس في الاختيار الاستراتيجي.

(برنوطي,2001,ص.209) .

"اما الغرض من التحليل البيئي الداخلي فهو تدقيق وتقييم وضع المنظمة لتحديد نقاط قوتها وضعفها وهذا يمكن المنظمة من حصر المجالات التي تتميز بها وتلك التي تنطوي على ضعف، فهي يجب ان تقيم امكاناتها ووضعها المالي والفني ونوع العاملين ومهاراتهم وامكاناتهم التسويقية وكل ما يقع تحت سيطرتها . وهذا التحليل يوفر للمنظمة قائمة تحصر فيها نقاط قوتها وضعفها، والتي عليها مراعاتها في اختيار الاستراتيجية المناسبة" (البرنوطي,2001,ص.210) .

(Wikipidia) يتم استخدام swot في تقييم العوامل الداخلية والاوضاع الخارجية التي يواجهها المشروع لذك يتم عمل تحليل swot في المراحل الأولى من المشروع يساعد على اتخاذ القرار على أساس منطقى دون الاعتماد على مجرد الحدس

مكونات لوحة swot

تتكون من أربعة أقسام (نقاط القوة – الضعف– الفرص– التهديدات) تحتوى على نماذج من الأسئلة العامة التي تساعد الاجابة عليها في الوصول إلى صورة واقعية ودقيقة للموقف

شروط نجاح تحليل swot:

- الواقعية في تحليل الوضع الراهن للتنبؤ بالوضع المستقبلى
- الواقعية في تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف
- بساطة التحليل والبعد عن التعقيد

البيئة الخارجية

(المنتدى العربي لادارة الموارد البشرية. ماهر رمانة) إن بيئة أي منظمة هي مجموعة الظروف والعوامل الخارجية التي تؤثر في حياتها وتطورها. ولا تستطيع أي منظمة أن تعمل بمعزل عن البيئة المحيطة بها، فالمنظمة تحصل على مدخلاتها من البيئة، كما أن مخرجاتها تصدر إلى هذه البيئة. وقدرة المنظمة على الاستمرار تتوقف على قدرتها على التفاعل مع البيئة التي تعمل بها ويمكن تعريف البيئة الخارجية: هي العناصر والمتغيرات البيئية خارج المنظمة ذات العلاقة أو التأثير على المنظمة، والتي تشترك فيها المنظمة مع المنظمات الأخرى بالمجتمع عامة و في مجالات العمل خاصة، وتنقسم إلى :

البيئة الخارجية العامة والبيئة الخارجية الخاصة

البيئة الخارجية العامة:

العناصر والمتغيرات البيئية خارج المنظمة ذات العلاقة أو التأثير على المنظمة، والتي تشترك فيها المنظمة مع المنظمات الأخرى بالمجتمع.

البيئة الخارجية الخاصة:

العناصر والمتغيرات البيئية خارج المنظمة ذات العلاقة أو التأثير على المنظمة، والتي تشترك فيها المنظمات المشتركة في نفس مجال العمل.

أهمية دراسة وتقييم البيئة الخارجية

- تساعد دراسة وتقييم العوامل البيئة في تمكين المنظمة التعرف على الأبعاد التالية:
- الأهداف التي يجب تحقيقها.
- بيان الموارد المتاحة وكيفية الاستفادة منها.
- تحديد نقاط السوق المرتقب ومجالات المعاملات المتاحة أمامها.
- بيان علاقات التأثير والتأثر بالمنظمات المختلفة.
- تحديد سمات المجتمع والجماهير التي تتعامل معها المنظمة.
- تشخيص أنماط السلوك الإنتاجي والاستهلاكي للأفراد والمنظمات.

مكونات البيئة الخارجية

تتكون البيئة الخارجية من مجموعتين من المتغيرات البيئية هما البيئة الخارجية العامة والبيئة الخارجية الخاصة، والواقع أن ما يميز متغيرات البيئة العامة عن متغيرات البيئة الخاصة كون الأولى ذات تأثير مباشر على إستراتيجيات المنظمة بينما الثانية فتؤثر تأثيرا مباشرا على العمليات التشغيلية للمنظمة. حيث تشمل البيئة العامة للمنظمة متغيرات البيئة الاجتماعية و الفنية والسياسية والقانونية والاقتصادية والطبيعية والدولية، أما البيئة الخاصة بالمنظمة فهي تشمل المتغيرات الخاصة بالمنافسين والمستهلكين والمنظمات الحكومية و الموردين و النقابات المهنية والعمالية .

ثالثا:آليات العلاقة بين التحليل البيئي واستراتيجيات المنظمة

يمكن تقديم تصور أفضل عن العلاقة بين التحليل البيئي وبين الاستراتيجية عبر محاولة فهم الآليات او المحركات التي تحكم هذه العلاقة . وهي :

أ) العلاقة بين التحليل البيئي والاهداف الاستراتيجية .

ب) العلاقة بين التحليل البيئي والخيارات الاستراتيجية .

ج) العلاقة بين التحليل البيئي والاهداف الاستراتيجية .

أشار (Thompson&Mcewen, 1958 .P.23-24) في بحثهما الى أن بلورة الاهداف تمثل رغبة المنظمة في تحديد علاقة او التكيف مع البيئة الخارجية. وقد تناول (Parsons,1956,P.192-234) هذه العلاقة في منطلق كون الاهداف الاطار الذي يضفي الشرعية على المنظمة داخل المجتمع الذي تتواجد فيه وأوضح (Kast&Rosenzwieng,1973,P.315-317) أن المنظمة المتكيفة "المفتوحة" تختلف ن تلك المستقرة "المغلقة" ,حيث تمتلك الاولى اهدافا متعددة ,تقوم بتعليلها بشكل مستمر . اما المغلقة فتكتفي بهدف واحد فقط يكون ثابتا نسبيا , (jones,1995).

أ. لعلاقة بين التحليل البيئي والخيارات الاستراتيجية .

تتحقق العلاقة بين التحليل البيئي وبين الخيارات الاستراتيجية من خلال الاهداف الاستراتيجية التي تعبر عن رؤية المنظمة لعلاقتها مع البيئة,وشروط التفاعل مع عناصر البيئة. فالاهداف كما نرى في الشكل (3) هي حلقة الوصل بين عناصر التحليل البيئي وبين الخيارات الاستراتيجية للمنظمة. لان الاهداف عادة تعبر عن الابعاد العملية لتكيفها مع البيئة المحيطة بها، وبذلك فهي توفر اطارا محددا لتوجيه ادارة المنظمة نحو بناء تصورها عن افضل صيغ التعامل مع البيئة وبذلك ستحدد الخيارات الاستراتيجية مسار المنظمة و وجهتها وذلك في ضوء الاهداف الاستراتيجية التي تحقق للمنظمة ميزة تنافسية ضمن القطاع الذي تعمل فيه.

الشكل(3) :العلاقة بين التحليل البيئي والاهداف والخيارات الاستراتيجية

ومن الطبيعي ان تحفز الاهداف أدارة المنظمة لتحديد مجموعة من البدائل الاستراتيجية ومفاضلتها لأنتقاء عدد محدود من هذه البدائل تكون الاكثر قدرة على اسناد المنظمة في تحقيق اهدافها . ويتحدد عدد الخيارات الاستراتيجية عادةً تحت تأثير مجموعة من المتغيرات البيئية الخارجية والداخلية لان تفاعل عناصر التحليل البيئي هي التي تقرر حدود قدرة المنظمة على تفعيل مواردها لصالح إنجاز الاهداف .

الجانب العملي

يلاحظ ان الوسط الحسابي ومستوى تشتت للـ x والذي يمثل البيئة الخارجية والداخلية للشركة والتي بلغت 3.54 و 3.36 على التوالي اما الانحراف المعياري لها فكان 1.092 و 1.036 على التوالي امابالنسبة لمتغيرات الاهداف الاستراتيجية y والتي تتضمن (الربحية والتعليمية والتنموية والمعرفية والثقافية) فكان وسط الحسابي لها بلغعلى التوالي (3.547, 4 , 3.317, 3.83) اما الانحراف المعياري فبلغ على التوالي (0.8367, 9846 0.، 0.7194، 0.90112) حيث نلاحظ ان وسط الحسابي اكثر من الوسط الافتراضي (3) اي ان متوسط اجابات المستجوبين في استمارة الاستبيان جيده جدا والتي تتمثل بالموافقه

ولاختبار مدى معنويه العلاقة بين متغيرات البيئه الخارجية مع متغيرات الاهداف الاستراتيجية تم مايلي:-

ANOVA

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regression	29.404	1	29.404	409.	.0
Residual	3.450	48	.072		
Total	32.854	49			

1- استخراج جدول تحليل التباين واختبار مدى وجود علاقة بين البيئة الخارجية الاهداف الاستراتيجية

ولتوضيح طبيعة العلاقة بين المتغير المستقل البيئة الخارجية والمتغير المعتمد الصيغة الاستراتيجية تم بناء نموذج الانحدار x1 والذي يمثل البيئة الخارجيه على y1 والذي يمثل الاهداف الاستراتيجية Y1=1.063+0.709x1

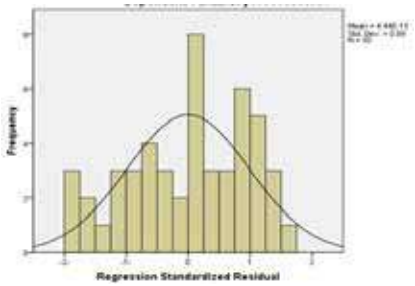
حيث وجد مايلي

جدول(1) :جدول تحليل التباين واختبار مدى وجود علاقة بين البيئة الخارجية الاهداف الاستراتيجية

أ) معامل الارتباط بين x1 و y1= 0.981 وهو يدل على وجود ارتباط قوي وطردي بينهما

ب) معامل التحديد =0.895 اي انه 89.5% من تغير قيمة (المتغير التابع) يمكن ان يفسر باستخدام العلاقة الخطية بين البيئة الخارجية والاهداف الاستراتيجية

ج) F=409.100 هذا يدل على وجود علاقة معنويه بين المعرفة الاستراتيجية والبيئة الخارجية وان نموذج الانحدار السابق جيد.



الشكل(3)مدرج تكراري يوضح العلاقة بين المعرفة الاستراتيجية و والبيئة الخارجية

2- استخراج جدول تحليل التباين واختبار مدى وجود علاقة بين البيئة الداخلية والاهداف الاستراتيجية

ANOVA

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regression	31.546	1	31.546	1157.1	.00
Residual	1.309	48	.027		
Total	32.854	49			

جدول(2): جدول تحليل التباين واخبتار مدى وجود علاقة بين البيئة الداخلية والاهداف الاستراتيجية

(الاهداف ولتفسير التغير الذي يطراء على المتغير التابع الاستراتيجية) تبعا لتغير في قيم المتغير المستقل (البيئة الداخلية)

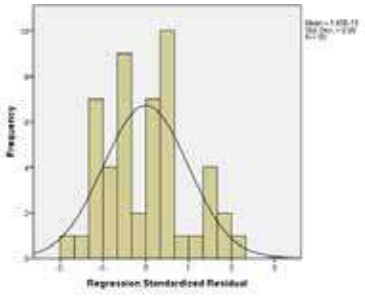
تم بناء نموذج الانحدار x2 والذي يمثل البيئة الداخلية على y2 والذي يمثل الاهداف الاستراتيجية Y2=0971+0.775x2

حيث وجد مايلي :-

أ) معامل الارتباط بين x2 و y2=0.993 وهو يدل على وجود ارتباط قوي وطردي بينهما.

ب) معامل التحديد =960. اي انه 96.0% من تغير قيمة (المتغير التابع) يمكن ان يفسر باستخدام العلاقة الخطية بين الاهداف الاستراتيجية والبيئية الداخلية التي تجري داخل الجامعة والنسبة المتبقة 0.4 ترجع الى عوامل اخرى تؤثر على قيمة المعرفة.

ج) F=1157.091 هذا يدل على وجود علاقة معنويه بين الاهداف الاستراتيجية والبيئية الداخلية وان نموذج الانحدار السابق جيد.



الشكل (4) مدرج تكراري يوضح العلاقة بين المعرفة الاستراتيجية والبيئة الداخلية

ولاستخراج تاثير كل من البيئة الخارجية والداخلية على كل من الاهداف الاستراتيجية والتي تتضمن (الربحيه والتعليميه والتنمويه والمعرفية والثقافية) تم مايلي :-

Y الصياغة الاستراتيجية	X1 البيئة الخارجية
Y1 الصياغة الاستراتيجية (الربحية)	Y1=1.018+0.714x1 معامل التحديد 0.868 F=315.801
Y2 الصياغة الاستراتيجية (تعليمية)	Y2=1.091+0.821x1 معامل التحديد 0.829 F=233.340
Y3 الصياغة الاستراتيجية	Y3=1.120+0.620x1 معامل التحديد 0.887 F=374.936
Y4 الصياغة الاستراتيجية (معرفية والثقافية)	Y4=1.071+0.779x1 معامل التحديد 0.892 F=398.087

جدول(3):جدول تاثير البيئة الخارجية على الاهداف الاستراتيجية

Y الصياغة الاستراتيجية	X2 البيئة الداخلية
Y1 الصياغة الاستراتيجية (الربحية)	Y1=0.888+0.791x2 معامل التحديد 0.958 F=1104.749
Y2 الصياغة الاستراتيجية (تعليمية)	Y2=1.021+0.886x2 معامل الحديد 0.868 F=316.77
Y3 الصياغة الاستراتيجية (التنمويه)	التحديد 0.909 Y3=1.090+0.66x3 F=480.49
Y4 الصياغة الاستراتيجية (معرفية والثقافية)	Y4=0.967+0.852x2 معامل التحديد 0.959 F=1121.141

جدول(4): جدول تاثير البيئة الداخليةعلى الاهداف الاستراتيجية

نلاحظ في الجدول اعلاه ان البيئية الداخلية لها تاثير معنوي على الاهداف الاستراتيجية اكثر من البيئة الخارجيه وعلى النحو الاتي :

1. وصلت اعلى نسبة تفسير المتغير المستقل (البيئة الداخلية) للمتغير المعتمد (الاهداف الاستراتيجية) والتي تتضمن المجال المعرفي والثقافي حيث بلغت 0.959 مقارنتا مع نسبة التحديد المتغير الخارجي للمتغير المعرفي والثقافي والتي بلغت 0.892
2. احتلت بالمركز الثاني متغير الربحيه حيث بلغت معامل التحديد 1104.749 مقارنتا مع مامل التحديد عند تاثير البيئة الخارجية والتي بلغت 315.801
3. اما تاثير المتغير البيئة الداخلية على متغير التنموي فاحتل المركز الثالث حيث بلغت معامل تحديده 480.49
4. اما المركز الاخير والي يمثل المركز الرابع فكان المتغير التعليمي والذي كان نسبه تفسير البيئة الداخلية له 316.77

الاستنتاجات

1. ظهر من خلال التحليل الاحصائي ان هناك اهتمام بالمجال المعرفي والثقافي وهذا ما يعزز موقف الكليات الاهلية
2. ظهر ان هناك اهتمام متميز بعامل الربحية
3. كما وظهر من خلال التحليل ان الاهتمام قليل بالمتغير التنموي وهذا يشير الى وجود حالة تناقض بعد ارتفاع مستوى بمجال المعرفي والثقافي وتدني العامل التنموي
4. ظهر من خلال التحليل الاحصائي ان المتغير التعليمي شكل اوطئ نسبة في علاقتة مع البيئة الداخلية

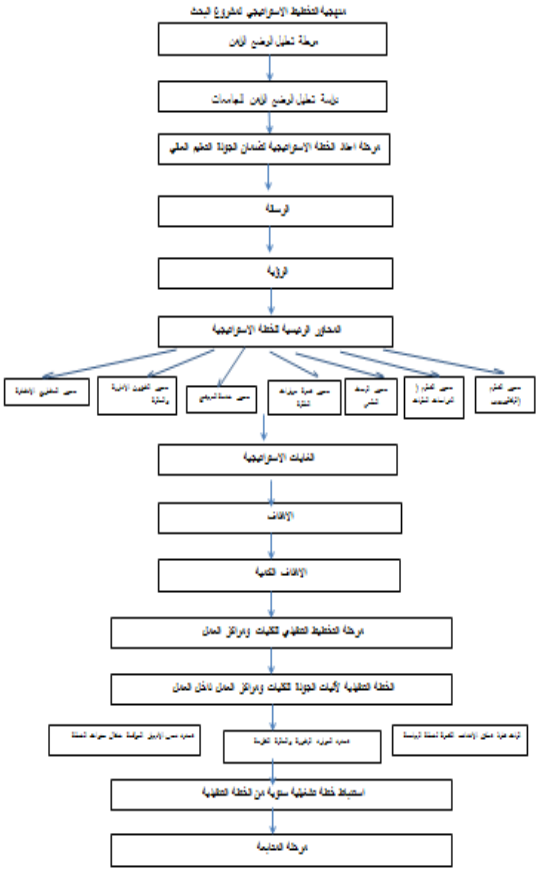
التوصيات

1- التاكيد على زيادة الاهتمام بجانب المعرفي والثقافي.

2- توجية جزء من الاهتمام بجانب الربحية الى جوانب اخرى كاعمل التنموي والاستيعاب وفتح اقسام علمية وتميز العلمي.

3- التاكيد على الجوانب التنموية وذلك بما يخدم مصلحة الكليات وكذلك الصالح العام.

- على الكليات الاهلية توجية الجزء الاكبر من اهتماماتها على الجانبي التعليمي كونه الاداة الامثل بالكليات وكذلك النهوض بواقع التعليم العام.
- **نقترح اتباع الاستراتيجية التالية** وفقا **متطلبات التالية.**



الشكل(5) منهجية التخطيط الاستراتيجي لمشروع البحث

اما متطلبات التخطيط الاستراتيجي لادارة الجودة في الجامعات كما يلي :-

- استكشاف السبل التي يمكن للكلية من تطوير الدراسة بالاستناد على اراء التغذية المرتدة من الطلاب
- مناقشة الروابط بين التعليم والنشاط البحثي، كذلك مناقشة طرق واساليب تقديم النصيحة وتوجية الطلبة حول مستقبلهم الوظيفي، وايضا مناقشة النشاطات خارج الجامعة كالعمل في الصناعة والتدريب الصيفي ووضع ترتيبات مرضية للمشاركه من قبل الاساتذه والطلبة في تدريب خارجي
- النظر في نوعية التعليم وتوفير معايير منح الشهادات ومدى التجانس والتماسك الاكاديمي للبرامج
- النظر في عملية التحسن المستمر للمناهج ورسم خريطة انسيابية لكل سنة وتنسيق المناهج مع الاهداف العلمية
- تقييم مدى كفاية الموارد البشرية الحالية واستكشاف سبل التي تعزز تنمية قدرات التدريسين

المراجع (References):

الكتب العربية

1. السلمي، علي، (1998)، *سياسات واستراتيجيات الأدارة في الدول النامية*، مكتبة غريب، القاهرة .
2. برنوطي، سعاد، (2001)، *الخصائص والوظائف الأدارية*، دار وائل للنشر، عمان.
3. ياسين، سعد غالب، (1999)، *الادارة الدولية- مدخل أستراتيجي*، دار اليازوري، عمان.

الدوريات والبحوث العربية

1. الحاج حسن، محمد، (ايار 2000)، *العوامل المؤثرة على مسيرة التعليم العالي الاهلي في الاردن*، مؤتمر جامعة الزرقاء الاهلية.
2. القاسم ,صبحي، (ايار 2000)*نوعية التعليم العالي في الوطن العربي: قضايا وافكار*، مؤتمر جامعة الزرقاء الاهلية، الاردن.
3. صيام، زكريا، (2000)، *واقع الجامعات الاهلية*,جامعة الزرقاء الاهلية,2000.
4. الزبيدي، صباح حسن، (2008)، *دراسة نقدية حول قانون الخدمة الجامعية رقم 23*، جامعة بغداد.

رسائل ماجستير وأطاريح دكتوراه

1. الزبيدر، قيس ابراهيم، (2000)، *نمط التفكير الاستراتيجي للمستويات القيادية في منظمات الاداراة العامة العراقية وأثره في اتجاهاتهم نحو التغيير الاستراتيجي، مدخل معرفي*، أطروحة دكتوراه في الادارة العامة-جامعة بغداد.
2. النعيمي , صلاح عبد القادر , (2000), *التكيف الستراتيجي والتكيف الهيكلي لأبعاد البيئة*, أطروحة دكتوراه في أدارة الاعمال – جامعة بغداد.
3. عبيد , ليزا ناصر سالم, (2010), *التحليل البيئي وأثره في تحديد الاهداف الاستراتيجية*, رسالة ماجستير في أدارة الاعمال – جامعة عدن.
4. مصطفى,عدنان, (1995).
5. التل, سعيد,(1997).

الكتب الأجنبية

1. Arnold, H., & Feldman, D, (1988). "*Organizational behavior*", McGraw–hill, Ssingapore.
2. Daft, R., (1992) "*organization theory and design*" Minnesota, west pub,co.,st.paul.
3. Ducker, P, (1996), "*The practice of management*", London, heinmann,LTD.
4. Johnson,G., & Scholes, K., (1997) "*Exploring Corporate Strategy*: Text &cases, Prentice-Hall, Inc.
5. Jones, (1995).
6. Kast & Rosenzwiend, (1973).
7. Miller, (1998).
8. Mintzberg, & quinn, (1996).
9. Parsons, (1956).
10. 10. Peteraf, & Shanley, (1997).
11. Pitts, & ie, (1996).
12. Thompson,J.,(1982)"Organization in action" Mc Graw-Hall. New York,Jhon wiley,sons.
13. Thompson, Jr., & Strickland, A., (1984) "strategic management concept and cases", New York.
14. Uyterhoven, H., A ckeerman, R., & Rosenblum, J., (1974),"*strategy and organization*, Illinois, Richard, IRWIN.
15. Wit, B., Myer, R., & Hougens, P., (1998) "*strategy", Thompson Business press*.

الدوريات الاجنبية

1. Child, J., (1972) "*Organizational structure, Environment, & Performance: The Role of strategic choice*", Sociology, vol.6.
2. Emery, F., & Trist, E., (feb-1965) "*causal Texture of organizational Environment*", human relations, vol. 18, no.1, PP.21-32, PP.223-224.
3. Farjoun, M., & lai,L., (1997) "*Similarity Juolgments in strategy formulation: Role, pProcess and Implications*", strategic management journal, vol.18, No.4 ,PP.255-273.
4. Ghoshal, S., and Lovas, B., (2000) "*strategy As Guided Evolution*", strategic management journal, vol.21, No.9 ,PP.875-896.
5. Griyner, P., & Ardekani, M., (1980) "*Dimension of Organizational structure: a critical replication* ", Academy of management journal, vol.23.
6. Harrigan, K., (1985) "*Vertical Integration and corporate strategy*", Academy of management journal, vol.28, No.2, PP.397-425.
7. Mintzberg, H., (1973)"*The strategic concepts: five ps for strategy*", management review, vol.67, PP.740-781.
8. Perteraf, M., & Shanley, M., (1997) "*Getting to Know you: A theory of strategic group Identity*", strategic management journal, vol. 18, special Issue, PP.165-186.
9. Porter, M., (1996) "*What is the strategy?*" HBR, vol. l, Dec.
10. Prescott, J., (1986) "*Environments as moderators of the Relationship Between strategy & performance*", Academy of Management journal, vol.29, No.2, PP.329-346.

"معايير ضمان جودة لتدريس برامج الماجستير في علم المكتبات و المعلومات في الجامعات العربية"

أ. د. عبد الرازق مصطفى يونس
قسم علم المكتبات والمعلومات، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية

الملخص:

*يستلزم وضع معايير خاصة لبرامج تدريس "**علم المكتبات والمعلومات**" في الجامعات العربية وضع الإجراءات الخاصة لتقييم نوعية البرنامج الذي تقره الجامعة في المجال، لضمان الاستمرار في رفع سويته، من خلال الالتزام بالمعايير المحددة لهذا الغرض، مما يوفر للجهات الرسمية **(العربية)** شرطا لاعتماد البرنامج و المصادقة عليه، حتى يفي بالتزاماته للارتقاء بنوعية التعليم إلى المستوى المطلوب، وتزويد الخريجين بالكفايات/ المهارات المطلوبة في سوق العمل.*

*يقترح مشروع البحث "**معايير**" خاصة للاسترشاد بها لبرامج التخصص في المجال على مستوى **الماجستير** القائمة، أو المقترحة، لتؤكد للمجتمع الأكاديمي و التربوي و المؤسسات العلمية العربية المعنية، بأن لهذه البرامج؛ أهدافا تربوية واضحة ومحددة، والشروط الضرورية واللازمة لاستمرارية العمل لتحقيق الأهداف الموضوعة بشكل فعلي.*

*توفر هذه **المعايير** مؤشرات، فضلا عن الوصف التفصيلي، وبُنيَة لتعزيز وتشجيع التَمَيُز في **برامج علم المكتبات و المعلومات** التي تطرحها الجامعات العربية من خلال تطوير محكات لتقييم الفاعلية التربوية لهذه البرامج، و تصف المعالم الأساسية للبرامج الأكاديمية التي تهدف إلى إعداد مهنيين في مجال التخصص، وهي مبنية في الأساس على مقاييس نوعية، فضلا عن الكمية، لأغراض الاعتماد الخاص لهذه البرامج. وعليه، فان التقييم المبني على المقاييس النوعية لهذه البرامج يعتمد في النهاية على ملاحظات وحكم مقيمين قديرين وخبراء في المجال.*

الكلمات المفتاحية: *معايير أكاديمية، معايير جودة، علم المكتبات والمعلومات، برامج الماجستير، جامعات عربية.*

المقدمة:

يستلزم الاعتماد الخاص لبرامج تخصص "**علم المكتبات والمعلومات**" في الجامعات العربية، وضع المعايير والإجراءات الخاصة لتقييم نوعية البرنامج الذي تقره كل جامعة لضمان الاستمرار في تحسين عمل البرنامج، من خلال الالتزام بالمعايير الموحدة (المحددة) لهذا الغرض، مما يوفر للجهات الرسمية **(وزارة التعليم العالي، أو مجلس التعليم العالي** في البلد العربي المعني) شرطا للمصادقة على استمرارية البرنامج حتى يفي بالتزاماته للارتقاء بنوعية التعليم إلى المستوى المطلوب، وللتأكيد على أن الطلبة يتلقون تأهيلاً أكاديمياً بمعايير معتبرة ومعترف بها على المستوى الوطني و العربي.

ويشار إلى معايير اعتماد البرامج الأكاديمية (في الجامعة) أنها "متطلبات الحد الأدنى من معايير الجودة التي يشترط للبرامج الأكاديمية استيفاؤها من أجل إجازتها واعتمادها بطاقة استيعابية معينة"، وأنه "لا بد من التمييز بين معايير اعتماد البرنامج الأكاديمي، و**معايير جودة** البرنامج الأكاديمي ضمن **إدارة الجودة الشاملة** للمؤسسة التعليمية، إذ أن ضمان جودة التعليم هو فحص إجرائي نظامي للمؤسسة وبرامجها الأكاديمية لقياس: المنهجية من حيث مناسبة الترتيبات المخططة لتحقيق أهدافها، والتطبيق من حيث توافق الممارسة الفعلية مع الترتيبات المخططة، والنتائج من حيث تحقيق الترتيبات، والإجراءات للنتائج المطلوبة، والتقييم والمراجعة من حيث قيام المؤسسة بالتعلم، والتحسين من خلال تقييمها الذاتي للترتيبات، والطرق والتنفيذ والنتائج" [8] (عليان 2010-2011).

و تصف هذه المعايير المعالم الأساسية للبرامج الأكاديمية، وتهدف إلى إعداد مهنيين مؤهلين في مجال المكتبات والمعلومات. وهي مبنية في أساسها على مقاييس نوعية، فضلا عن الكمية، لأغراض الاعتماد الخاص لبرامج "**علم المكتبات والمعلومات**" على مستوى **الماجستير**. وعليه، فان التقييم المبني على المقاييس النوعية لهذه البرامج يعتمد في النهاية على ملاحظة و حكم مقيمين قديرين وخبراء في مجال علم المكتبات والمعلومات.

**** أهمية الدراسة و أهدافها:**

تكمن أهمية هذه الدراسة حول **(المعايير المقترحة)** في أنها تقدم مؤشرات فضلا عن الوصف التفصيلي بنية تعزيز وتشجيع التميز في برامج المكتبات والمعلومات، على **مستوى الماجستير**، التي ستطرحها الجامعات العربية من خلال تطوير محكات لتقييم الفاعلية التربوية لهذه البرامج. ذلك أن متطلبات نظم التعليم العالي بمجملها، وظهور بيئة تنافسية للتعليم الأكاديمي (الجامعي) عالمياً، قد غيرت من توجهات المعاهد التقليدية للتأكيد على "**المعايير الأكاديمية**" في الجامعات. كما أن التغيرات الجوهرية التي حدثت في التعليم العالي

منذ مطلع الألفية الثالثة، قد دفعت بالجهود الحثيثة لإعادة تصميم حالات الإطار للعام في المجال للتأكيد على أهمية "**المعايير الأكاديمية**" على المستوى الوطني [18] (Dill, & Beerkens, 2013).

و**تهدف** هذه الدراسة إلى اشتقاق "**مقترح معايير ضمان جودة**" لتدريس برامج الماجستير في علم المكتبات والمعلومات في الجامعات العربية استنادا إلى ما تم تطويره من معايير أجنبية (الأمريكية بخاصة) وعربية منشورة، والأخذ بآراء أكاديميين متخصصين، إلى جانب خبرات الباحث الأكاديمية في مجالي التأهيل الأكاديمي و المعايير الموحدة.

** **منهجية البحث:** استخدم في هذه الدراسة "المنهج المسحي" المبني على جمع البيانات من الميدان واستطلاع الآراء. فقد تم استطلاع آراء خمسة من الأساتذة المختصين ذوي الخبرة في مجال "**المعايير الموحدة**" والكفايات المهنية المطلوبة للدارسين، والبحث في الأدب المنشور؛ المطبوع والإلكتروني، إضافة إلى خبرات الباحث في المجالين، وذلك من خلال **أسئلة الدراسة** التالية:

1. ما المعايير الموحدة التي يجب أن تتضمنها العناصر الأساسية (المناهج، وأعضاء هيئة التدريس، وشروط قبول الطلبة، والإدارة و التمويل، والمصادر التعليمية والتسهيلات المادية ...) لضمان جودة تدريس برامج علم المكتبات والمعلومات على مستوى الماجستير في الجامعات العربية؟
2. ما المهارات والكفايات العلمية والعملية التي يجب أن يكتسبها خريجو برامج علم المكتبات والمعلومات على مستوى الماجستير في الجامعات العربية؟
3. ما المتطلبات والمواد الأساسية التي يجب أن تتضمنها مناهج برامج علم المكتبات والمعلومات على مستوى الماجستير في الجامعات العربية؟

*** المعايير الموحدة: المفهوم والتعريف:**

أ- **المفهوم:** المعايير هي الأهداف أو الغايات التي تسعى الجامعة لتحقيقها، والهدف الأساسي لأي قسم، أو برنامج في مجال تخصص علم المكتبات والمعلومات، هو تقديم مواد دراسية للطلبة تكسبهم المهارات المهنية والكفايات العلمية التي تؤهلهم لتقديم الخدمات المعلوماتية اللازمة للمستفيدين في مختلف التخصصات والتوجهات العلمية في الجامعات والمعاهد العلمية والبحثية، وغيرها [9] (يونس، 2011).

وعلية فإن المعايير الموحدة المقترحة، تقيس مدى جودة هذه البرامج و المواد والكفايات من جهة، وقدرات الخريجين العاملين من جهة أخرى. كما تسعى إلى توحيد وضبط محتوى المواد المقدمة في مختلف البرامج المعلوماتية (تخصص علم المكتبات و المعلومات) في الجامعات العربية، وانسجاماً مع الأهداف المرجوة منها.

ب- **التعريف:** تعرف المعايير الموحدة على أنها خطوط عريضة وإرشادات للعمليات المتصلة بتخطيط وتنفيذ البرامج والمواد العلمية التي تكسب الخريجين الكفايات العلمية والمهارات الضرورية في إدارة المكتبات ومراكز المعلومات، من حيث المهارات الفنية و التكنولوجية، والخدمات المعلوماتية والمكتبية، و مهارات الاتصال، التي يمكن بموجبها قياس وتقييم أداء الخريجين العاملين في تقديم خدمات المكتبات وبرامجها. كما تعد المعايير الموحدة إجراءات نموذجية لقياس وتقييم جودة المحتوى النظري والعملي للبرامج والمواد التي تقدمها، وموجهاً لقياس مستوى الأداء، وإرشادات محركة للتطوير والتحسين. كما أنها أدوات مساعدة في اتخاذ القرارات والقيام بالأنشطة المكتبية من قبل العاملين في المكتبات و مراكز المعلومات [9] (يونس، 2011). لذا فان المعايير الخاصة بالبرامج التي تقدمها أقسام علم المكتبات و المعلومات، بمختلف مسمياتها، في الجامعات العربية، هي التي يتم الاتفاق عليها و اعتمادها من قبل الجامعات المعنية، و/أو هيئات اعتماد مؤسسات التعليم العالي في البلاد العربية، وتشرف على تطبيقها و متابعتها.

** **لماذا المعايير الموحدة؟:**

وضعت المعايير الموحدة (المقترحة) من أجل الاعتماد الخاص لهذا التخصص؛ "**برامج علم المكتبات والمعلومات**"، على **مستوى الماجستير**، لتؤكد للمجتمع الأكاديمي والتربوي والمؤسسات العلمية المعنية و لعامة المواطنين، على حد سواء، بأن لهذه البرامج [23] (Younis, 2002):

أ- أهدافا تربوية واضحة و محددة.

ب- الشروط الضرورية و اللازمة لتحقيق هذه الأهداف حسب المتوقع.

ت- استمرارية في العمل لتحقيق الأهداف الموضوعة بشكل فعلي.

بحيث يستطيع المحكمين من الخبراء الحكم على جودة البرامج، و أن القسم/البرنامج: [17] (Association of Specialized and Professional Accreditors – ASPA, 2013)

أ- قد استوفى، و سوف يستمر بالوفاء بشروط و معايير الاعتماد،

ب- قد استوفى العناصر المكونة للمناهج وأساليب التقويم وأعضاء هيئة التدريس والمصادر ومتطلبات القبول، وأنها مناسبة لمستواه، ومهمته وأهدافه بشكل عام، يمكن الطلبة من استيفاء المتطلبات المعرفية و المهارات المقررة في البرامج.

وبحسب المعايير التي وضعتها "**هيئة المعايير الأكاديمية**" في الإمارات العربية المتحدة، [22] (UAE, 2011b) أن القسم/ البرنامج ملتزم بمعايير الأداء، وشاملاً كافة أوجه العمل في الجامعة، وأنه يتابع مبادئ التطوير وتحسين العملية التعليمية، ومثبتاً ذلك من خلال أداء الطلبة و تحصيلهم العلمي.

و لتنفيذ هذه المعايير، بعد دراستها و التعديل عليها حسب الحاجة، لا بد من أن تتبناها **لجنة خاصة** تنبثق عن "وزارة التعليم العالي" في الدولة العربية، تسمى "مجلس التعليم العالي"، أو ما شابه، لاعتماد برامج دراسات علم المكتبات و المعلومات، على مستوى التعليم العالي؛ البكالوريوس و/أو الماجستير. ولأن هناك جهوداً دولية مكثفة لتطوير وصف واضح لـ "معايير الانجازات الأكاديمية" [19](Sadler, 2014) فلا بد من حَث الحكومات العربية لبذل الجهود المناسبة للتأكيد لعامة الناس على أهمية تطبيق "**المعايير الأكاديمية**"، ومدى مساهمتها في رفع سوية مخرجات التعليم في البرامج الأكاديمية.

و من بين **مهام اللجنة الخاصة، أو المجلس:**

- تقديم النصح والإرشاد للأكاديميين القائمين على هذه البرامج،
- تعريف الطلبة الراغبين في الالتحاق بهذه البرامج، والمؤسسات الراغبة في استقطاب و توظيف الخريجين، والعامة من الناس المهتمين بخدمات المكتبات و المعلومات، بجودة هذه البرامج و استيفائها شروط الاعتماد المقررة،
- التأكيد على أن الفوائد التي يجنيها الطلبة، كما المجتمع عموماً، ما هي إلا نتيجةً للجهود المشتركة التي يبذلها أعضاء الهيئة التدريسية في تصميم البرامج.

وعند تحديد هذه البرامج و الأقسام القائمة عليها، تستطيع هذه "**اللجنة الخاصة**"، أو المجلس بتطبيق المعايير، واقتراح الطرق المناسبة لـ "**ضبط الجودة**" في التوظيف والتعيين في مؤسسات المكتبات ومراكز المعلومات.

وعند تحكيم هذه البرامج لغايات الاعتماد، تتفحص اللجنة/ المجلس، الشواهد المقدمة من القسم للتأكد من الوفاء بالشروط المطلوبة لكل معيار.

**** أهمية المعايير الموحدة:**

تعد المعايير الموحدة في مجال تدريس علم المكتبات والمعلومات أداة لا غنى عنها لكل من إدارة البرامج والأقسام المعنية لغايات تطوير المناهج ومحتواها الفكري والعلمي، ومن أجل الارتقاء بمستوى هذه البرامج ورفع سوية الخريجين. وتتمثل أهمية المعايير الموحدة فيما يلي [15، 16] (American Library association, 2008):

1. إكساب الخريجين المهارات والكفايات اللازمة للارتقاء بالإجراءات الفنية والخدمات المعلوماتية والمكتبية إلى مستوى عالٍ من الجودة والدقة،
2. الاستخدام الأمثل للقوى البشرية وسهولة تدريبهم وزيادة إنتاجيتهم ورفع الروح المعنوية لديهم عند تحقيقهم لأهدافهم.
3. تسهيل عملية الإشراف والرقابة على الأنشطة والخدمات المعلوماتية والمكتبية،
4. زيادة فاعلية المكتبات ومراكز المعلومات عن طريق تقديم معايير موحدة وواضحة لتقييم الأداء.
5. المساهمة في توحيد الإجراءات الفنية وتقييم الخدمات المكتبية، والتخطيط لإنشاء مكتبات جديدة وتحسين الوضع الحالي للمكتبات القائمة.

**** أهداف المعايير الموحدة**

تبرز الأهداف الأساسية للمعاير الموحدة فيما يلي: [13] (American Library Association, 2014):

1. تقديم مؤشرات مبنية على مقاييس نوعية وكمية للارتقاء بأقسام علم المكتبات والمعلومات العربية من خلال تطوير محكات لتقييم الفاعلية التربوية لهذه الأقسام، كما و نوعا.
2. تسهيل عملية تبادل المعلومات والخبرات بين أقسام علم المكتبات والمعلومات في الدول العربية من جهة، ومثيلاتها في العالم، على المستويات الإقليمية والدولية من جهة أخرى.
3. توحيد المحتوى العلمي للمواد المقدمة في البرامج، وبخاصة تلك المتعلقة بتبسيط الإجراءات الفنية والخدماتية في المكتبات ومراكز المعلومات، من أجل تقديم خدمات مكتبية ومعلوماتية على درجة عالية من الكفاءة والفاعلية.
4. وضع أسس موحدة لتعيين أعضاء هيئة التدريس تتناسب مع المجالات العلمية للتخصص وحجم المواد والأنشطة العلمية و العملية التي تمارسها الأقسام.
5. وضع أسس موحدة لقبول الطلبة الراغبين بدراسة التخصص ممن تتوافر فيهم مواصفات معينة تجعل منهم مهنيين ناجحين في مجال العمل، مثل حب التخصص والقدرة على التعامل والتواصل مع الآخرين ...

**** محددات المعايير الموحدة:**

قد تعترض المعايير الموحد المقترحة بعض المشكلات عند التطبيق، نذكر منها [9] (يونس، 2011):

- عدم وضوح المفاهيم والمصطلحات والتعريفات المستخدمة لدى العاملين في المجال، نظراً لاختلاف التعريفات والمعاني، أو اللهجات، في مختلف الدول العربية،

- عدم ملائمة المعايير لبعض أقسام علم المكتبات و المعلومات في الدول العربية. فقد لا تتلاءم المعايير الموضوعة مع الأوضاع الخاصة ببعض الأقسام بالنظر للأوضاع الخاصة؛ الاجتماعية أو السياسية للبلد.
- حاجة المعايير الموحدة إلى المراجعة والتطوير المستمر، نظراً لسرعة تقادم المعايير المتعلقة بعدد المواد والمهارات والكفايات المطلوبة من الخريجين لتتناسب مع التغيرات في مجال تكنولوجيا المعلومات، وخصائص الخريجين والعاملين.
- عدم التزام بعض الأقسام بتطبيق المعايير المتفق عليها.

**** برامج و أقسام علم المكتبات و المعلومات: تعريفات:**

1- برنامج "**علم المكتبات و المعلومات**":

يعرف برنامج **علم المكتبات و المعلومات** بأنه ذلك البرنامج الذي يُعنَى بالمعلومات و المعرفة المسجلة و الخدمات و التقنيات لتسهيل إدارتها و استخدامها، و بنشأة المعلومات و المعرفة، عمليات الاتصال و التعريف بها ، الاختيار و التزويد، الوصف و التنظيم ، التخزين و الاسترجاع ، الحفظ، التحليل و التفسير، التقييم و التجميع، البث، و الإدارة. كما يعنى بالممارسة العملية (المهنية) في هذا المجال، إضافة إلى مجالات الدراسة و البحث ذات العلاقة (American Library Association 1999b, [13،14،15] 2008, 2014)

2- "**قسم علم المكتبات و المعلومات**":

يتبع البرنامج في "**قسم المكتبات و المعلومات**" لأغراض تدريس علم المكتبات و المعلومات على مستوى الدرجة الجامعية الأولى (البكالوريوس)، أو الدراسات العليا (الماجستير)، تديره و تدعمه، مؤسسة تعليم عالي (جامعة رسمية/حكومية، أو أهلية/خاصة). وقد يكون البرنامج "**الوحدة**" التي يتبعها القسم إما "**كُلِيَة**" مستقلة في الجامعة، أو "**قِسم**" تابع لإحدى الكليات في الجامعة. و يشترط في الجامعة أن تكون معتمدة اعتمادا عاما من قبل المؤسسة الحكومية الرسمية **(وزارة التعليم العالي، أو مجلس التعليم العالي)** المعتمدة لأغراض الاعتماد العام و الخاص للجامعات الرسمية، أو الأهلية / الخاصة، [4] (الأردن، وزارة التعليم العالي، 1997).

**** الأهداف العامة للتخصص:**

تنبثق الأهداف العامة لتخصص "**علم المكتبات و المعلومات**" في الجامعات العربية (على المستوى الجامعي؛ البكالوريوس أو الماجستير) (*كما نصت عليه المادة (5) من تعليمات رقم (1) لسنة 1989 و 1997 (معايير الترخيص و الاعتماد للجامعات الأهلية) من قانون الجامعات الأهلية الأردنية , قانون مؤقت رقم 19 لسنة 1989*، فيما يلي: [4] (الأردن، وزارة التعليم العالي، 1997):

أ. النهوض بمستوى التعليم العالي (في البلاد).

ب. المساعدة على تنويع حقول التخصص بما يتناسب وحاجات المجتمع و سوق العمل.

ت. تمكين الجامعة (...) من الارتقاء بقدرتها على التقويم والتطوير الذاتيين لتحسين برامجها الدراسية و تطويرها.

وتتحقق أهداف برامج "**علم المكتبات و المعلومات**" في الجامعات (العربية) من خلال:

أ. دراسة الملامح الرئيسية لحقل المكتبات والمعلومات والتعريف بالوظائف و المهام الأساسية، و الخدمات والتقنيات اللازمة للتعامل مع المعلومات و المعرفة المسجلة من حيث نشأتها و التعريف بها و الاقتناء و التخزين و الاسترجاع والبث و الإدارة.

ب. وضع فلسفة و مبادئ و أخلاقيات المهنة.

ت. إبراز أهمية التعليم و الخدمات في تقدم المعرفة في هذا المجال.

ث. إبراز أهمية إجراء الدراسات و البحوث لتطوير المعرفة في هذا المجال، من خلال تنمية و تطوير معرفة علمية تعكس نتائج الأبحاث الأساسية و التطبيقية من الحقول ذات العلاقة،

ج. التأكيد على أهمية مساهمة الدراسات و الأبحاث في مجال علم المكتبات و المعلومات في حقول المعرفة الأخرى، و بالعكس.

ح. إبراز أهمية دور خدمات المكتبات و المعلومات في المجتمع المحلي (العربي), و في المجتمع العالمي و التكنولوجي المتطور.

خ. رعاية و تنمية المهنيين العاملين في مجال المكتبات والمعلومات الذين سيتولون دورا بارزا في تقديم خدمات المعلومات لمجتمع المستفيدين (في العالم العربي).

د. دمج المعرفة النظرية مع التطبيق العملي، مع التأكيد على استخدام التقنيات الحديثة في مجال العمل، مع ضرورة تقديم توجهات إيجابية و نظرة للتطورات المستقبلية في المجال.

**** أهداف برامج تدريس علم المكتبات والمعلومات: ****

أهداف البرامج:

أ. **المنظور العام: يحدد** كل قسم المنظور العام للبرامج التي يقدمها، و تكون في حدها الأدنى كما يلي [5] (الجامعة الأردنية، قسم علم المكتبات والمعلومات، 2012):

1. تكوين الكوادر البشرية اللازمة المالكة للكفايات و المهارات اللازمة في المجال،
2. تلبية حاجات السوق المحلي و العربي من الكوادر البشرية المتميزة تأهيلا أكاديميا و تقنيا عاليا في مجالي المعلوماتية والمكتبات،

3. مواكبة المستجدات و التطورات التكنولوجية و المعلوماتية الحديثة،
4. توفير البنية التحتية (البشرية و التجهيزات) اللازمة لإنشاء برنامج التخصص المطلوب،
5. الاندماج في مجتمع المعرفة الذي يعتمد المعلومات وتكنولوجيا المعلومات أساسا لوجوده و تطوره.

ب. الأهداف: و في ضوء هذا المنظور العام لإنشاء الأقسام، تتحدد **أهداف** برامج الماجستير، فيما يلي: [5] (الجامعة الأردنية، قسم علم المكتبات والمعلومات، 2012)

1. إعداد الكوادر البشرية، وطنية و عربية، المؤهلة علميا وفنيا، و القادرة على الاضطلاع بمسؤولية العمل المكتبي في جميع المؤسسات المهتمة بخدمات المكتبات و المعلومات بكفاية عالية، و القادرة على سد حاجات سوق العمل المحلي والعربي،
2. إعداد جيل جديد من اختصاصيي المكتبات والمعلومات المزودين بالمعارف والكفاءات العلمية والفنية والتكنولوجية اللازمة، والقادرين على القيام بالمهام والأعمال المنوطة بهم في المؤسسات المعلوماتية على الوجه الأكمل،
3. إكساب الدارسين المعرفة العلمية و المهارات الفنية اللازمة التي تمكنهم من التعامل مع المعلومات و المشكلات المختلفة في المكتبات و مراكز التوثيق و المعلومات،
4. تجذير الاتجاهات الحديثة للعمل المعلوماتي لدى الطلبة، ومساعدتهم على استيعاب المستجدات والتغيرات الحاصلة في المهنة، والاستجابة لها لتقديم أفضل الخدمات المعلوماتية للمستفيدين.
5. إعداد كوادر بشرية تمتلك المعرفة العلمية و العملية، والمهارات الفنية اللازمة التي تمكنها من التعامل مع مصادر المعلومات و المعلومات و تكنولوجيا المعلومات، و القدرة على توظيفها لأغراض التنمية الشاملة في الوطن العربي،
6. إعداد كوادر بشرية، وطنية وعربية، مؤهلة علميا و تقنيا في مجال علم المكتبات و المعلومات لتكون قادرة على المساهمة في تحديث المؤسسات المعلوماتية العربية المعنية وتطويرها، و بما يتلاءم و حاجات المجتمع و متطلبات التنمية الشاملة،
7. إكساب الدارسين المهارات الأساسية اللازمة للتعامل مع مصادر المعلومات و تدريبهم على تقديم الخدمات المكتبية والمعلوماتية المختلفة لمجتمع المستفيدين بأساليب و تقنيات متقدمة،
8. تزويد الدارسين بالمهارات الفنية اللازمة للتعامل مع تكنولوجيا المعلومات و استخداماتها في مجال المكتبات والمعلومات،
9. المساهمة في تطوير الحركة المكتبية و المعلوماتية في الوطن العربي من خلال عقد الدورات التدريبية و ورشات العمل و الندوات و المؤتمرات المتخصصة في مجال المكتبات و المعلومات،
10. إكساب الدارسين مهارات البحث العلمي وتنمية المنهج العلمي التحليلي والنقدي لديهم في مناقشة المسائل المختلفة والمتعلقة بمجال المكتبات والمعلومات وخدماتها لأغراض الجودة الشاملة في المجال،
11. تعزيز أخلاقيات مهنة المكتبات والمعلومات لدى الطلبة، وبناء منظومة قيمية متميزة لديهم، مما يساعد في الارتقاء بالنظرة العامة إليهم وإلى مهنة المكتبات والمعلومات،
12. الإسهام في خدمة المجتمع العربي بالتدريب و التعليم المستمر، و التوعية بأهمية علم المكتبات و المعلومات ودراسته،
13. تلبية حاجات سوق العمل، في الوطن العربي، من المؤهلين في المجال حاضراً و مستقبلا،
14. تنمية و تطوير الخدمات المكتبية في البلاد العربية من خلال تزويد الدارسين بالمصادر الأساسية في العمل المكتبي وخدمات المعلومات، خاصة فيما يتعلق بمهارات تنظيم مصادر المعلومات من حيث المعالجة الفنية (الفهرسة والتصنيف)، و التزويد و الإدارة، و خدمات المراجع والببليوغرافيا و التوثيق،
15. التعاون مع المؤسسات الوطنية و العربية و الدولية المتخصصة في مجال علم المكتبات و المعلومات.

**** عناصر المعايير الموحدة:**

وحيث أن الهدف الأساس لهذه الدراسة هو اشتقاق "**مقترح معايير ضمان جودة**" لتدريس برامج الماجستير في علم المكتبات و المعلومات في الجامعات العربية استنادا إلى (تحليل محتوى) ما تم تطويره من معايير أجنبية (الأمريكية بخاصة)، و عربية منشورة، و تحليل آراء الأكاديميين المتخصصين، الذين تم استطلاع آراؤهم من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة، إلى جانب الأخذ من خبرات الباحث الأكاديمية في مجالي التأهيل الأكاديمي و المعايير الموحدة، فلقد خلصت الدراسة إلى وضع مقترح المعايير كما يلي:

**** المناهج:** تبنى المناهج بحسب الأهداف و الغايات المحددة لبرامج علم المكتبات و المعلومات، و تتطور استجابة لعملية منظمة و مخططة من خلال خبرات و تجارب أكاديمية متنوعة. و يشترط أن تزود المواد الدراسية المطروحة الطلبة بالمعرفة العلمية الكافية (المهارات و الكفايات) و المبادئ و النظريات، والممارسات العملية، و المهارات اللازمة التي تمكنهم من الدخول في مجال المهنة لتقديم

الخدمات الضرورية في مؤسسات المكتبات و المعلومات [15، 16] (American Library Association, 2008) مما يستلزم تصميم البرامج بشكل شامل و متكامل، و أن تتصف المواد التي تتضمنها الخطة الأكاديمية للبرامج بالشمولية، و العمق، و التسلسل المنطقي.

وبحسب **فريق العمل الرئاسي لجمعية المكتبات الأمريكية** [11] (ALA Presidential Task Force, 2008)، فيجب أن تتضمن مناهج البرامج في حقل المكتبات و المعلومات في المؤسسات العلمية المعتمدة ...، أن تزود الخريجين و اختصاصيي المعلومات بالكفايات و المهارات الأساسية التالية:

1- أساسيات المهنة، 2- مصادر المعلومات، 3- تنظيم سجلات المعرفة و المعلومات،4 - معرفة و مهارات تقنية، 5- خدمات المراجع و المستفيدين، 6- البحث العلمي، 7- التعليم المستمر، 8- الإدارة.

وتقترح [20] (تانلويت وتوامسوك، Tanloet & Tuamsuk2011) تطوير إطار عام للكفايات المهنية لاختصاصيي المعلومات في الجامعات ... خلال سنوات العقد الثاني (2010-2019) من الألفية الثالثة، حيث تريان أن المكتبات الجامعية ستظل تشهد في هذه الحقبة الزمنية تطورات و تعديلات على عملياتها في عدة أوجه، مثل استحداث عمليات خدمات متقدمة تستجيب آنيا و مباشرة لاحتياجات المستفيدين، و مرونة في العمل، و رؤية لتقديم خدمات على مدار الساعة. و هذا ما يدعو إلى التخطيط الجيد لتطوير المناهج لتزويد خريجي المستقبل واختصاصيي مهنة المعلومات بالكفايات الأساسية، و تطوير محتوى المواد الدراسية بتضمينها المهارات اللازمة لتلبية احتياجات سوق العمل. و تقترح الدراسة "**أنموذجاً للكفايات الأساسية**" تتمحور حول:

- **المهارات المعرفية:** أساسيات المعرفة بالمهنة، مصادر المعلومات، الإدارة و التنظيم، و البحث و دراسات المستفيدين،
- **مهارات تتعلق بخدمات المستفيدين و إدارة مصادر المعلومات،** و تكنولوجيا المعلومات، و التسويق، و الاتصال و اللغة، والتحليل و حل المشكلات و اتخاذ القرارات، والتخطيط و تدريب المستفيدين، و
- **مهارات السمات الشخصية كالقيادة،** و الدافعية للأداء والعمل و تقديم الخدمات، الشعور بالمسؤولية، المرونة وضبط النفس.

هذا في حين أكد [6] (جرجيس و عبد الله ، 2013) على إبراز الجانب المعرفي النظري والعملي في "برنامج الماجستير في علوم المكتبات والمعلومات في الجامعة الأمريكية بالإمارات العربية"، علاوة على إكساب الطلبة مهارات: 1. جمع وتحليل المعلومات وتفسيرها، 2.التواصل، و التعامل مع المستفيدين، 3. مهارات التفكير الإستراتيجي، 4. المهارات الإدارية و القيادية في المكتبات و مراكز المعلومات، 5. المعرفة بأدوات العمل المختلفة المرتبطة بتنظيم المعلومات مثل قواعد الفهرسة الأنجلو-أمريكية، وتركيبة مارك (21)، وخطط التصنيف، والواصفات المجمعة في مكانز خاصة التي تستخدم في التعبير عن محتوى الوثيقة (التحليل الموضوعي)، 6. مهارات استخدام الحاسوب و التعامل مع النظم الآلية، 7. تطوير و تحسين خدمات المعلومات، 8. مهارات إجراء البحوث، و 9. مهارات استخدام مصادر المعلومات الورقية و الإلكترونية.

و **بحسب ما اقترحه الأكاديميون المستطلعة آراؤهم، معززة بخبرات الباحث الأكاديمية، و الاستنتاجات المستخلصة من الأدب المنشور**، تقترح هذه الدراسة أن تشتمل المناهج على الكفايات والمهارات العلمية و العملية التالية:

1- **المهارات المعرفية:** كفايات تخصصية (مهنية و فنية)، وأساسيات المعرفة بالمهنة، و مصادر المعلومات، الإدارة والتنظيم، و البحث و دراسات المستفيدين، 2- كفايات قيادية و إدارية، 3- كفايات لغوية: إجادة اللغة العربية والانجليزية، 4- مهارات الاتصال، 5- كفايات و مهارات التفاعل و التعامل مع التكنولوجيا و نظم المعلومات، 6- كفايات إدارة المعرفة، 7- مهارات خدمات و تسويق المعلومات 7- مهارات شخصية: القدرة على التحليل و حل المشكلات و اتخاذ القرارات.

و تراعى المراجعة المستمرة للمناهج استجابة للتطورات العلمية والتكنولوجية في هذا المجال. و يستخدم تقييم المناهج لتقدير مدى الاستمرار في أجراء التحسينات و التخطيط للمستقبل. و يشتمل هذا على تقييم تحصيل الطلبة و إنجازاتهم الأكاديمية و العملية. كما يشمل التقييم التسهيلات و المرافق (المختبر و المكتبة)، والمجموعات التي يقدمها **برنامج علم المكتبات و المعلومات** مثل أعضاء الهيئة التدريسية و الطلبة و الموظفين [23] (Younis, 2002). ويجب أن يتم تقييم المناهج من قبل لأعضاء هيئة التدريس في البرنامج، بالإضافة إلى إشراك الطلبة و الخريجين السابقين و الجهات المعنية بالتوظيف. و يستخدم التقييم لتثمين المناهج المستمر من أجل التطوير و رسم الخطط المستقبلية. ويجب أن يشمل تقييم المناهج أداء الطلبة و انجازاتهم [13، 15] (American Library Association, 2008, 2014)

** **الخطط الدراسية: برامج الدراسات العليا؛ درجة الماجستير:**

يُنظر لبرامج الدراسات العليا، لنيل درجة الماجستير، على أنها مجموعة من الخبرات المتقدمة التي تلي الدرجة الجامعية الأولى

(البكالوريوس). و بحسب المؤشرات التي حددتها "هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي" [1، 2] (في الأردن، 2009، 2010)، فيجب أن تتوافر في هذه البرامج:

- أن يتفق مستوى البرنامج و طبيعته مع رؤية المؤسسة (الجامعة) و رسالتها و أهدافها، و
- أن تكون البرامج مستندة إلى أهداف تربوية مناسبة، و أن تختلف في مستواها عن برامج دراسات الدرجة الجامعية الأولى (البكالوريوس)، من حيث العمق و القدرات العقلية والإبداعية من جانب المدرس و الطالب.

و بحسب الخطة الموضوعة **لبرنامج الماجستير في قسم علم المكتبات و المعلومات** في الجامعة الأردنية (كنموذج يمكن الاسترشاد به)، تبنى الخطة الدراسية لنيل درجة الماجستير في التخصص، على النحو التالي:

**** هيكلية الخطة الدراسية و توزيع الساعات المعتمدة*:**

تتكون الخطة الدراسية لنيل **درجة الماجستير** في المجال، **بحسب ما اقترحه الأكاديميون المستطلعة آراؤهم، معززة بخبرات الباحث الأكاديمية، والاستنتاجات المستخلصة من الأدب المنشور**، أن لا تزيد عن إحدى عشرة (11) مادة دراسية، بواقع ثلاث (3) ساعات معتمدة لكل مادة، أي ثلاثة و ثلاثين (33) ساعة معتمدة، موزعة كما يلي::

أ. **متطلبات إجبارية في التخصص:** (24 ساعة معتمدة) في المجالات التالية:

- ✓ اتجاهات حديثة في المجال، و قضايا معاصرة في إدارة مراكز المعلومات و المكتبات،
- ✓ المعالجة الفنية المتقدمة، و التحليل الموضوعي لمصادر المعلومات،
- ✓ إدارة المعرفة، و إدارة نظم قواعد البيانات،
- ✓ النشر الإلكتروني و نظم خزن و استرجاع المعلومات.

ب. **المتطلبات الاختيارية:** (9 ساعات معتمدة) يتم اختيارها من المجالات التالية:

- ✓ خدمات و تسويق المعلومات.
- ✓ مناهج البحث العلمي في علم المكتبات و المعلومات.
- ✓ نظم المعلومات الإدارية في مراكز المعلومات والمكتبات.
- ✓ القيادة، و إدارة الموارد البشرية في مراكز المعلومات و المكتبات.
- ✓ تقييم الأداء في مراكز المعلومات و المكتبات،
- ✓ نظم و شبكات المعلومات (تطوير النظم و قواعد البيانات، و الأمن ...).

(* يختار القسم تبني خطة لمسار **الرسالة (أطروحة جامعية)** بما يعادل تسع (9) ساعات معتمدة، تحتسب عوضاً عن ثلاثة (3) مواد من المواد في المجالات الاختيارية، مع ضرورة تعديل الساعات المطلوبة من المتطلبات الإجبارية).

**** أعضاء هيئة التدريس:**

أعضاء الهيئة التدريسية في القسم هم الأعضاء المتفرغين (المثبتين في الخدمة)، و غير المتفرغين، و يشترط أن يكونوا من القادرين على تحقيق أهداف البرامج، و من ذوي الخبرة المميزة في المجال، المؤهلين أكاديمياً للتعين في المؤسسة (الجامعة) الأم، من الحاصلين على درجة الدكتوراه في علم المكتبات، و/أو المعلومات، و/أو التوثيق من **جامعة معتمدة** (أجنبية)، **أو عربية عضو في اتحاد الجامعات العربية**، و بالعدد الكافي، مع مراعاة التنوع في مجالات التخصص للقيام بالواجبات الأساسية في التدريس و البحث، و لتقديم الخدمات المطلوبة للبرنامج. و يجب أن تتوافر في عضو الهيئة التدريسية الكفاءة و القدرات التدريسية و البحثية في مجالات التخصص و المعرفة التكنولوجية. كما يشترط فيه أن يكون قد قام بعدد كاف من الدراسات و الأبحاث المناسبة، و له مشاركة فاعلة في الجمعيات المهنية المتخصصة في المجال [23] (Younis, 2002).

وبحسب المعايير التي أقرتها كلُ من "هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي" [1، 2] (في الأردن، 2009، 2010) و "هيئة الاعتماد الأكاديمي" في دولة الإمارات العربية المتحدة [21، 22] UAE, 2011 (a,b)، فعلى القسم الذي يقدم برامج للدراسات العليا **(درجة الماجستير)** في علم المكتبات و المعلومات، أن يعين العدد الكافي من أعضاء هيئة تدريس، برتبة أستاذ و أستاذ مشارك، متميزين في أدائهم التدريسي و البحثي و العلمي، و لديهم إسهامات واضحة في تقدم المعرفة و تطورها. و يشترط في تعيين أعضاء الهيئة التدريسية غير المتفرغين مراعاة التوازن، و ذلك لتعزيز القدرات التدريسية النوعية لأعضاء الهيئة التدريسية المتفرغين. و على وجه الخصوص لتدريس تخصصات غير ممثلة، أو متوافرة لدى أعضاء الهيئة التدريسية المتفرغين [13] (American Library Association, 2014). و أسوة بأقرانهم المتفرغين، يجب أن تكون لهم نشاطات بحثية و تدريبية واضحة في مجال المواد التي تقع ضمن البرنامج الذي يدرسونه، و تنسجم مع الموضوعات البحثية للطلبة الذين يشرفون عليهم.

****شروط أخرى:** [13، 15، 16] (American Library Association, 2008, 2014)

** ضمن نظام الجامعة و التعليمات النافذة فيها:

- ✓ أن يبرز القسم أولوياته القصوى في جودة التعليم والبحث و الخدمات، عند التعيين و الترقية من خلال تشجيع أعضاء الهيئة التدريسية على الإبداع في التدريس والبحث والخدمة، بتوفير المناخ المناسب للتعليم والبحث،
- ✓ أن يعلن القسم عن سياساته في استقطاب أعضاء هيئة التدريس، و تثبيتهم في الخدمة، من خلفيات علمية (جامعات) متنوعة،
- ✓ أن تشتمل مؤهلات عضو هيئة التدريس على قدرات وفاعلية في تدريس مجالات محددة في التخصص، ومعرفة و مهارات تكنولوجية مناسبة، ومشاركة فاعلة في الجمعيات المهنية المتخصصة في المجال (محلياً وعربياً). يتم التحقق من هذه المؤهلات و الشروط من خلال سجل معتمد بالإنجازات من أبحاث، و دراسات ساهمت في تنمية و تطوير المعرفة في المجال،
- ✓ أن يتم تعيين أعضاء هيئة التدريس بناءً على حاجة القسم/البرنامج، و قدرات و اهتمامات كلِ واحد منهم، بما يضمن جودة التعليم على مدار العام الدراسي، مع الأخذ بالاعتبار الوقت اللازم للتدريس و إرشاد الطلبة، و إجراء البحوث و التنمية المهنية، و خدمة المؤسسة (الجامعة) و المجتمع.

** **أعضاء الهيئة التدريسية هم:**

أ- **المدرسون: يجب** أن لا يقل عدد أعضاء الهيئة التدريسية من المدرسين المتفرغين /الدائمين العاملين في هذا التخصص عن عدد مجالات التخصص (الأربعة) المذكورة آنفا من الحاصلين على درجة الدكتوراه، و حسب الشروط المذكورة أعلاه.

و يشترط في عضو هيئة التدريس كذلك أن تكون لديه خبرة في مجال التدريس و/أو العمل في حقل المكتبات و المعلومات لا تقل عن (3) سنوات.

ب- **الفنيون المساعدون:** يجب توافر عدد لا يقل عن اثنين (2) من الفنيين ذوي الكفاءة العالية، و مؤهلين أكاديمياً؛على مستوى الماجستير، أو البكالوريوس، المتخصصين في مجال علم المكتبات و المعلومات و/أو الحاسوب لمساعدة أعضاء الهيئة التدريسية و الطلبة في التدريس و التطبيق العملي (Younis, 2002) [23]:

** **الطلبة و معايير القبول:**

يشترط في قبول الطلبة الراغبين بالالتحاق بالتخصص في برنامج علم المكتبات و المعلومات على مستوى **الماجستير** أن يكونوا من الحاصلين على درجة البكالوريوس في أي مجال / تخصص أكاديمي بتقدير لا يقل عن "جيد"، (أو أن لا يقل التقدير العام عن 3 نقاط من 4)، أو ما يعادلها [22] (UAE, 2011,b)، من **جامعة معتمدة** (أجنبية)، **أو عربية عضو في اتحاد الجامعات العربية**. و على الطلبة تقديم كشف بالمواد و العلامات لإثبات حصولهم على درجة البكالوريوس. (تعطى الأولوية للطلبة من المتخصصين في مجال علم المكتبات و المعلومات من خريجي ذات الجامعة).

** يجب على كل قسم الالتزام بالشروط التالية [13] (American Library Association, 2014)و [23](Younis, 2002):

- ✓ الإعلان بوضوح عن شروط/معايير القبول السارية في البرنامج، بالوسائل المختلفة، و تسهيل الوصول إليها للعموم و الطلبة الراغبين في التخصص؛ على مستويي البكالوريوس و الماجستير،
- ✓ على القسم رسم سياسة القبول للطلبة على المستويين؛ البكالوريوس و الماجستير، بحسب الأنظمة و التعليمات النافذة في الجامعة التي يتبعها، (و بما لا يتعارض مع القوانين التي تصدرها الوزارة المعنية بشؤون التعليم العالي في البلد)،
- ✓ توفير الوثائق الرسمية اللازمة للطلبة توضح فيها الخطة الدراسية للبرنامج، و المتطلبات الأساسية (عدد المواد الإلزامية و الاختيارية، وغيرها ...)، و عدد الساعات المعتمدة و التقديرات (الدرجات/العلامات) لاستكمال شروط الحصول على الدرجة العلمية المرغوبة (البكالوريوس أو الماجستير) للتخرج.

****شروط أخرى:** [13، 15، 16] (American Library Association, 2008, [2014])

** ضمن نظام الجامعة و التعليمات النافذة فيها:

- ✓ على القسم صياغة سياسة القبول و الاستقطاب، و المنح (المساعدات) المالية، و غيرها، و إعلام الطلبة حولها و بما يتوافق مع مهمة القسم/البرنامج و رسالته و أهدافه،
- ✓ تزويد الطلبة، و العموم، بالوثائق اللازمة التي توضح وصف محتوى المواد، و معلومات عن أعضاء هيئة التدريس، ومتطلبات القبول في البرامج، و توافر المنح و المساعدات المالية، و معايير تقييم أداء الطلبة، المساعدة في التوظيف (عند التخرج)، و أية معلومات، أو إجراءات أو سياسات أخرى تنسجم مع رسالة القسم و تحقيق أهدافه،
- ✓ أن تكون سياسة و إجراءات قبول الطلبة في برنامج الماجستير ثابتة و واضحة فيما يتعلق بمتطلبات القبول، و إن كان هناك متطلبات سابقة، أو إعفاءات منها، كلياً أو جزئياً، أن يتم تقييم الطلبة المتقدمين للالتحاق ببرنامج الماجستير على أساس المؤهلات الأكاديمية و القدرات العقلية، و غيرها بما يتوافق مع أهداف البرنامج و رسالته في خدمة الجمهور المستهدف، علاوة على الأهداف المهنية للطالب، بما فيها مدى اهتمامه و

رغبته الفعلية في التخصص، و قدراته ومؤهلاته الأخرى التي تمكنه من استكمال متطلبات البرنامج بنجاح، و بما يساهم في تقدم المهنة و المجال،

- ✓ أن يساعد أعضاء هيئة التدريس في القسم الطلبة في وضع خطة دراسية متكاملة تفي بمتطلبات كلٍ واحد منهم و تحقق أهدافه و طموحاته، ضمن المتطلبات الأساسية للبرنامج، على أن يتم هذا من خلال التوجيه و الإرشاد المستمر،
- ✓ أن يهيئ القسم للطلبة المناخ المناسب للمشاركة في تقديم الاقتراحات التي تساهم في تطوير المناهج و العملية التدريسية ككل، علاوة على المشاركة في تشكيل و تعديل وتطبيق السياسات التي تؤثر في السياسة الأكاديمية و شؤون الطلبة، و المشاركة في إجراء الدراسات و الأبحاث، والمشاركة في التنظيم الطلابي في الجامعة (مجلس الطلبة)، و الانضمام إلى الجمعيات المهنية؛ الوطنية و العربية.

**** الإدارة و التمويل:**

تعتبر "الوحدة الأكاديمية" التي تقوم على تدريس **"علم المكتبات و المعلومات"**، سواء أكانت **"كلية"** أو **"قسم"** تابعاً لكلية، وحدة أكاديمية متميزة و جزء لا يتجزأ من المؤسسة الأم (الجامعة) التي تتبعها. وبهذا، فلها من البنية الإدارية والدعم المالي و المصادر اللازمة لضمان تحقيق الأهداف والغايات التي تسعى إليها، كمثيلاتها في الجامعة.

و بناء عليه، فلهذه "الوحدة الأكاديمية" أن تتمتع بالامتيازات التالية (American Library Association, 2008, [13، 15، 16] 2014)

لأعضاء الهيئة التدريسية و الموظفين و الطلبة ذات الحقوق في التمثيل في المجالس المختلفة في الجامعة (مجلس العمداء، مجلس الجامعة، مجلس الطلبة، ...) الممنوحة لمثيلاتها في الجامعة،

- ✓ تكوين علاقات إدارية مع الوحدات الإدارية الأخرى في الجامعة لتعزيز المناخ الفكري، و دعم الترابط العلمي بين التخصصات الأكاديمية،
- ✓ الحصول على مخصصات الدعم المادي (المالي) الكافي على نفس الأسس التي تمنح للوحدات الأكاديمية الأخرى المماثلة في الجامعة. و يشترط أن يكون هذا الدعم مستمراً لدعم التطوير، و الحفاظ على كينونة الوحدة الأكاديمية، و لتعزيز تدريس المجال بما يتوافق مع المبادئ الأساسية الموضوعة في هذه "المعايير". ذلك أن مستوى الدعم يعطي توقعات مناسبة لديمومة التمويل، و المتعلق بعدد أعضاء هيئة التدريس، و الجهاز الإداري المساعد، و المصادر التعليمية، و التسهيلات المادية (المختبرات و الأجهزة،...) المطلوبة التي تمكن القسم/الكلية من القيام بالمهام التدريسية و البحثية و الخدمات،
- ✓ يجب أن تكون المنح المادية لدعم مشاريع الدراسات والأبحاث، و التنمية المهنية و السفر (لحضور المؤتمرات، أو تمثيل الجامعة في المهمات الرسمية)، و الإجازات العلمية (التفرغ العلمي)، علاوة على المساعدات المالية للطلبة من الجامعة، متاحة للقسم/الكلية، على نفس الأسس التي تتمتع بها الوحدات الأكاديمية المماثلة الأخرى في الجامعة،
- ✓ لرئيس "القسم"، أو "عميد الكلية" مسمى وظيفي (Title)، ورتبة أكاديمية (Rank)، و سلطات (Authorities)، و راتب و امتيازات وظيفية (Salary and Fringe Benefits)، كتلك التي يتمتع بها أقرانه في الجامعة،
- ✓ يشترط في رئيس "القسم"، أو "عميد الكلية" أن يكون مؤهلاً أكاديمياً، على مستوى الدكتوراه في المجال، كأقرانه العاملين معه في ذات القسم/الكلية، و أن يتمتع بمهارات قيادية، وقدرات إدارية، و خبرات مميزة، علاوة على رؤية مستقبلية للتطوير في المجال و البيئة الأكاديمية المطلوبة لتلبية مسؤوليات المنصب الوظيفي الذي يشغله،
- ✓ تعيين جهاز إداري (سكرتاريا، و موظفين إداريين ...) لدعم رئيس القسم/العميد في القيام بالواجبات و المهام الإدارية المعهودة إليه، و للمساهمة في تحقيق مهمة "القسم/الكلية" والأهداف و الغايات.

**** المصادر التعليمية و التسهيلات المادية:**

مع مراعاة ما ورد في البند **رابعا: الأدوات و التجهيزات والمصادر التعليمية** في قانون الجامعات الأهلية (الأردني) والتعليمات الصادرة بموجبه، سالفة الذكر، (و**تعديل الباحث** عليها) تقترح هذه المعايير الخاصة لبرامج التخصص في "**علم المكتبات و المعلومات**" على مستوى **الماجستير**، أن تلتزم الجامعة بتوفير ما يلي:

1- المصادر و المراجع و الدوريات:

أ- الكتب*:

- مائة (100) عنوان، حداً أدنى، من الكتب المتقدمة في مجال التخصص بشكل عام بحيث تغطي كافة مجالات التخصص المذكورة آنفا،
- خمسة عشر (15) عنوان لكل مادة من مواد التخصص الواردة في الخطة الدراسية, و بواقع نسختين, على الأقل, من كل عنوان،

- الاشتراك في، أو بناء قاعدة بيانات للكتب الإلكترونية المتخصصة في المجال، و المجالات ذات العلاقة، و التي يمكن الحصول عليها من دور النشر العربية و الأجنبية.

*يجب أن لا تقل نسبة الكتب باللغة الإنجليزية عن (30%) من المجموع الكلي لعناوين الكتب في مجال التخصص.

ب- الأعمال المرجعية*:

- توفير عدد كاف من المعاجم اللغوية، و الموسوعات العربية و الأجنبية العامة، كما المتخصصة في المجال، بشكليها المطبوع و الإلكتروني.
- توفير عدد كاف من القوائم البيبليوغرافية و الكشافات والمستخلصات و الأدلة، و الأعمال المرجعية الأخرى؛ التراجم و السير، و المعاجم الجغرافية و الخرائط و الأطالس ...، في مختلف مجالات المعرفة باللغتين العربية والإنجليزية، بشكليها المطبوع و الإلكتروني.

ت- الدوريات و المجلات العلمية:

- عشرون (20) دورية/مجلة متخصصة في المجال. ويشترط أن تكون محكمة و منتظمة الصدور، ولا يقل عن (50%) منها باللغة الإنجليزية. يشترط أن تكون المجلات التي تصدرها الجمعيات المهنية الوطنية و العربية في مجال التخصص، من بين المجلات العربية، و التي يفضل أن تكون مكشفة أيضا.
- الاشتراك في إحدى خدمات الدوريات الإلكترونية المتاحة على شبكة المعلومات الدولية الانترنيت؛ **(Ebsco Host)** بحيث تشتمل على دوريات متخصصة في المجال، و موثقة في خدمة المعلومات العالمية المعروفة (ScienceDirect, & Academic Premier).

التسهيلات المادية:

علاوة على ضرورة إتاحتها للإفادة من مصادرها المختلفة، وبحسب ما أوصى به "**المعيار العربي الموحد للمكتبات الجامعية العربية**" [7] (شاهين، و آخرون، 2013)، فيجب أن تكون **المكتبة الرئيسية للجامعة**، مكاناً خاصاً لتدريب الطلبة. فمن الأهمية بمكان أن يؤخذ بالاعتبار الدور التدريبي القوي في تصميم التسهيلات المكانية و الأثاث و المعدات، و الأجهزة، حيث **توفر** التسهيلات المادية الواجب على الجامعة تقديمها، جوا تعليميا فاعلا للطلبة و أعضاء الهيئة التدريسية في القسم/الكلية, و تعزز الفاعلية الإدارية "للبرامج"، و تُحسِن فرص البحث و التدريس و التدريب اللازمة.

و يجب أن تشتمل التسهيلات المادية و الخدمية لتلبية الأغراض التعليمية و التدريبية و البحثية لأعضاء هيئة التدريس و الطلبة في القسم/الكلية؛ مصادر و خدمات المعلومات، مختبرات الحاسوب والتكنولوجيا، و إنتاج الوسائل التعليمية، والتسهيلات للدراسات "الفردية/المستقلة"، في الجامعة. كما يجب أن تتوافق هذه التسهيلات و الخدمات مع مستوى البرامج المقدمة، و يسهل الوصول إليها (و لذوي الاحتياجات الخاصة، بخاصة)، ويقدمها، و يشرف عليها، موظفون مؤهلون متواجدون لتقديم الخدمة عند الحاجة (American Library Association, 2014) [13] كما يجب أن توفر كل جامعة للأقسام المعنية فيها، ما يلي:

- التسهيلات التدريسية، أو التعليمية؛ الأبنية والمختبرات، وقاعات للتدريس بمساحات و سعة مناسبة ليحقق البرنامج أهدافه و غاياته بفاعلية (21) (UAE, 2011 a,)، و يجب أن تكون هذه التسهيلات كافية لتنفيذ الوظائف التي أُعدت من أجلها بفاعلية، و أن تكون مؤثثة بشكل مناسب لمتطلبات العمل و البحث، (1، 2) (الأردن، 2009، 2010):
- مختبر خاص بالقسم لأغراض التدريب العملي، و أن تتوافر فيه المواصفات التالية:

*** * الموقع والمساحة:**

أ- **الموقع:** يجب اختيار موقع مناسب للمختبر بحيث يكون قريبا من قاعات التدريس، في نفس المبنى الذي يقع فيه القسم/الكلية، و يسهل الوصول إليه و الخروج منه، و مزوداً بأرضية مغطاة بمادة عازلة للصوت و تمنع الانزلاق، ومقاوماً للحريق، مع التجهيزات اللازمة لمنع الحرائق، أو مقاومتها (طفايات، أو نظام مكافحة الحرائق)، مع الأخذ بعين الاعتبار عوامل تصميم المبنى وخصوصية المختبر: الإضاءة، التهوية، التكييف والتبريد والعزل من الرطوبة والصوت وأمور الأمن والسلامة، و مراعاة التطورات التكنولوجية الحديثة، بعيدا عن أماكن يسهل تسرب المياه إليها (الأمطار أو غير ذلك ...)،

ب- **المساحة:** حتى يستوعب المختبر الأجهزة الكافية التي سيتم تزويده بها، فيجب ألا تقل المساحة المخصصة للمختبر عن أربعين متراً (40 م2) مربعاً (8م × 5م)، إضافة إلى غرفة مجاورة بمساحة لا تقل عن عشرين متراً (20 م2) مربعاً، لغايات حفظ و تخزين المواد المكتبية و مصادر المعلومات و الأدوات المختلفة التي يحتاجها الطلبة لغايات التدرب عليها في المختبر، مع الأرفف (الخشبية/المعدنية) القوية المناسبة.

ت- و **يشترط** أن تتوافر في المختبر الأجهزة و المواد التالية:

أ- عشرون (20) محطة عمل حاسوبية (work stations), على الأقل, للتدريب على أعمال الحوسبة و تطبيقاتها في المكتبات و مراكز المعلومات، و البحث بالاتصال المباشر Online Searching، و استخدام قواعد البيانات الإلكترونية المنشورة على الإنترنيت، وعلى الأقراص المتراصة CD-ROMs،

ب- الربط بشبكة **الانترنيت:** لغايات الاشتراك في نظم الفهرسة الموحدة مثل الفهرس العربي الموحد Arab Union Catalog – AUC، و مركز المكتبات المحوسبة بالاتصال المباشر On Line Computer Library Center – OCLC،

ت- تزود محطات العمل هذه بالأثاث اللازم لها من مناضد و مقاعد و التوصيلات، الكهربائية المناسبة، و الإضاءة و التكييف (تبريد و تدفئة)،

ث- جهاز حاسوب (محطة عمل خاصة بالمدرس) مع جهاز عرض البيانات و الشرائح (Data Show)، و شاشة ولوح أبيض (White Board)، و قلم مؤشر بالليزر، و أقلام خط عريض ملونة للشرح و التوضيح، و جهاز طابعة (Printer)، و ماسح ضوئي (Scanner)، وغير ذلك ...

ث- خطط تصنيف نظام ديوي العشري Dewey Decimal Classification*:

- عشرون (20) نسخة، مطبوعة، باللغة العربية لأحدث طبعة.
- عشرة (10) نسخ، مطبوعة، باللغة الإنجليزية لأحدث طبعة.

* يراعي القسم إمكانية استخدام هذا النظام على شبكة الانترنيت, أو على الأقراص المتراصة CD-ROM، مثلDewey on Disc،

ج- خطة تصنيف نظام مكتبة الكونغرس*:

- خمس (5) نسخ على الأقل لأحدث طبعة،

* يراعي القسم إمكانية استخدام هذا النظام على شبكة الانترنيت, أو على الأقراص المتراصة CD-ROM، أو من خلال الاشتراك في شبكة OCLC.

ح- قوائم رؤوس الموضوعات:

- عشرون (20) نسخة من قائمة رؤوس موضوعات عربية حديثة معتمدة في المكتبات الجامعية،
- عشرون (20) نسخة من قائمة رؤوس موضوعات Sears باللغة الانجليزية، لأحدث طبعة*،
- عشرة (10) نسخ على الأقل من قائمة رؤوس موضوعات مكتبة الكونغرس *LC List of Subject Headings،
- عشرة (10) نسخ من المكانز باللغة العربية، و/أو متعددة اللغات لأحدث الطبعات. (يقترح "**المكنز العربي الموسع**" متعدد اللغات (عربي – إنجليزي – فرنسي)**
- عشرة (10) نسخ من قواعد الفهرسة الأنجلو-أمريكية AACR-II الطبعة الثانية باللغة العربية, و خمسة (5) نسخ أخرى باللغة الإنجليزية لأحدث الطبعات*،
- عشرة (10) نسخ من قواعد ترتيب المداخل Filing Rules باللغة العربية، و خمسة (5) نسخ أخرى باللغة الإنجليزية، (لغايات ترتيب الكتب المطبوعة على الأرفف).

* يقتني القسم ما هو متوافر من هذه الأدوات الأساسية على الأقراص المتراصة CD-ROM، أو الاستعاضة عنها بالاشتراك في خدمات الفهرسة و التصنيف المركزية (الموحدة).

** يمكن الحصول على هذا المكنز آليا بالاتصال المباشر بالاشتراك (بمقابل مادي) مع مؤسسة عبد الحميد شومان، في عمان، الأردن.

**** نظام أمن المرافق (المختبر و ملحقاته):**

يقصد بالمرافق الخاصة **قاعة/قاعات** المختبر، و ما قد يلحق بها من منافع خاصة مثل ركن للصلاة، و المرافق الصحية مثل المغاسل للوضوء والمشارب. ويجب أن يشمل نظام أمن المرافق على ما يلي [10] (يونس، و آخرون، 2013):

أ. **الأبواب:** تركيب أبواب أمان خاصة مزودة بنظم حماية من حيث التصميم و الأقفال يصعب كسرها أو اختراقها، ومقاومة للحريق،

ب. **النوافذ:** تركيب شبكة حماية من الحديد الصلب مصممة بطريقة يصعب كسرها أو تمرير الكتب و المواد والأجهزة الأخرى في المختبر، من خلالها.

ت. **المداخل و المخارج:** تصميم مدخل المختبر، و باب الخروج منه بطريقة انسيابية، و بدون عوائق قد تسبب الازدحام،

ث. **المرافق الصحية** مثل المغاسل للوضوء والمشارب و ركن للصلاة: يخصص لها أماكن بالقرب من (خارج) المختبر، وليس في داخله.

ج. **الأرضية:** يجب أن تكون الأرضية مغطاة بمادة عازلة للصوت و تمنع الانزلاق أثناء المشي عليها، و مقاومة للحريق.

- **نظام مكافحة الحرائق في المختبر:**

أ- تصميم مخرج للطوارئ،، غير المدخل و المخرج الرئيس للمختبر، محكم الإغلاق، و لا يفتح إلا في حالات الطوارئ (حريق أو تسرب مياه أو حدوث تشققات في المبنى الذي يقع فيه المختبر، تنذر بحدوث انهيارات فيها).

ب- تزويد المختبر بنظام مكافحة الحرائق مثل: خراطيم مياه موصولة بنظام تزويد بالمياه و الرغوة لمكافحة الحرائق، و/أو مضخات مكافحة الحرائق (ثلاثة منها على الأقل) تثبت في أماكن يسهل الوصول إليها، و/أو نظام الإطفاء الذاتي (رشاشات الإطفاء المثبتة في السقف).

أو:- ربط نظام إنذار بالحريق مع إطفائية الدفاع المدني في الجامعة، أو المنطقة التي تقع فيها الجامعة،

ت- يأخذ بالاعتبار تدريب مشرف المختبر و المدرسين و الطلبة، على طرق و أساليب التعامل مع أنظمة و أدوات مكافحة الحريق (خراطيم المياه و مضخات مكافحة الحريق).

1- نظام الإنذار و المراقبة لمنافذ دخول المختبر:

أ تزويد المختبر بنظام إنذار **و** كاميرات مراقبة ترصد المداخل والمخارج و مخرج الطوارئ، و غيرها من الغرف الملحقة بالمختبر، لحماية المواد والأجهزة من السرقة أو الإتلاف، وكذلك لرصد أي محاولة تخريب، من أي نوع أو شكل، أو اعتداءات قد تقع على أي فرد في المختبر.

ب يؤخذ بالاعتبار أن يكون نظام الإنذار آمناً لسلامة المدرسين و مستخدمي المختبر من الطلبة و المتدربين، و أن لا يصدر إشعاعات ضارة بالصحة العامة.

**** الخلاصة:**

تبرز الأهداف الأساسية للمعاير الموحدة في أنها تقدم مؤشرات مبنية على مقاييس نوعية وكمية للارتقاء بأقسام علم المكتبات و المعلومات العربية من خلال تطوير محكات لتقييم الفاعلية التربوية لهذه الأقسام، و من خلال تسهيل عملية تبادل المعلومات والخبرات بينها، و توحيد المحتوى العلمي للمواد المقدمة في البرامج لتزويد الخريجين بالمهارات و الكفايات العلمية اللازمة، و وضع أسس موحدة لتعيين أعضاء هيئة التدريس تتناسب مع المجالات العلمية للتخصص، و وضع أسس موحدة لقبول الطلبة ممن تتوافر فيهم المواصفات التي تجعل منهم مهنيين ناجحين في مجال العمل.

هدفت هذه الدراسة إلى اشتقاق "مقترح معايير ضمان جودة" لتدريس برامج الماجستير في علم المكتبات و المعلومات في الجامعات العربية استنادا إلى ما تم تطويره من معايير أجنبية (الأمريكية بخاصة) و عربية منشورة، و الأخذ بآراء أكاديميين متخصصين، إلى جانب خبرات الباحث الأكاديمية في مجالي التأهيل الأكاديمي و المعايير الموحدة.

و تصف هذه المعايير (الموحدة) المعالم الأساسية لتدريس برامج علم المكتبات و المعلومات على مستوى **الماجستير** في الجامعات العربية، بهدف إعداد مهنيين مؤهلين في المجال. و هي مبنية في أساسها على مقاييس نوعية، فضلا عن الكمية، لأغراض الاعتماد الخاص لهذه البرامج.

و ينظر إلى معايير اعتماد البرامج الأكاديمية (في الجامعة) على أنها متطلبات الحد الأدنى من معايير الجودة التي يشترط للبرامج الأكاديمية استيفاؤها من أجل إجازتها واعتمادها بطاقة استيعابية معينة، و أنه لا بد من التمييز بين **معايير اعتماد** البرنامج الأكاديمي، و **معايير جودة** البرنامج الأكاديمي ضمن **إدارة الجودة الشاملة** للمؤسسة التعليمية.

وتكمن أهمية **(المعايير المقترحة)** في أنها تقدم مؤشرات لتشجيع التميز في برامج المكتبات و المعلومات، على **مستوى الماجستير**، التي ستطرحها الجامعات العربية من خلال تطوير محكات لتقييم الفاعلية التربوية لهذه البرامج. ذلك أن متطلبات نظم التعليم العالي بمجملها، و ظهور بيئة تنافسية للتعليم الجامعي، عربياً و عالمياً، قد غيرت من توجهات المعاهد التقليدية للتأكيد على أهمية "**المعايير الأكاديمية**" في الجامعات. ذلك أن التغيرات الجوهرية التي حدثت في التعليم العالي منذ مطلع الألفية الثالثة، قد دفعت لبذل الجهود الحثيثة لإعادة تصميم حالات الإطار العام في المجال للتأكيد على أهمية "**المعايير الأكاديمية**" على المستوى الوطني.

و علية فإن المعايير الموحدة المقترحة، تقيس مدى جودة هذه البرامج و المواد و الكفايات من جهة، و قدرات الخريجين العاملين من جهة أخرى. كما تسعى إلى توحيد وضبط محتوى المواد المقدمة في مختلف البرامج المعلوماتية في الجامعات العربية، و انسجاماً مع الأهداف المرجوة منها.

لقد وضعت هذه المعايير الموحدة (المقترحة) من أجل الاعتماد الخاص لهذا التخصص، و لتؤكد للمجتمع الأكاديمي و التربوي والمؤسسات العلمية المعنية، بأن لهذه البرامج أهدافا تربوية واضحة و محددة، و الشروط اللازمة لتحقيق هذه الأهداف، بحيث يستطيع المحكمين من الخبراء الحكم على جودة البرامج، و أنها قد استوفت شروط و معايير الاعتماد، و العناصر المكونة للمناهج و أساليب التقويم و أعضاء هيئة التدريس و المصادر و متطلبات القبول، و أنها مناسبة لمستواه، و مهمته و أهدافه بشكل عام.

**** التوصيات:** بناءً على "**المعايير الموحدة**" التي طورتها هذه الدراسة، يُوصَى بما يلي:

1. أن تتبنى هذه المعايير، بعد دراستها و التعديل عليها حسب الحاجة، "لجنة خاصة" تنبثق عن "وزارة التعليم العالي" في كل دولة عربية، تسمى "لجنة اعتماد برامج التعليم العالي"، أو "هيئة الاعتماد الأكاديمي"، لاعتماد برامج الدراسات العليا (الماجستير) في تخصص علم المكتبات و المعلومات.
2. حَث الحكومات العربية لبذل الجهود المناسبة للتأكيد للمؤسسات العلمية و المعاهد الأكاديمية، و لعامة الناس، على أهمية تطبيق "المعايير الأكاديمية"، و مدى مساهمتها في رفع سوية مخرجات التعليم العالي في البرامج الأكاديمية.

**** المصادر و المراجع العربية:**

1. الأردن، هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي (2009). *دليل إجراءات و معايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي*. عمان، الهيئة. 92ص.

2. الأردن، هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي (2010). *دليل مؤسسات التعليم العالي لإجراء دراسة التقييم الذاتي*. عمان، الهيئة. 162 ص.
3. الأردن، وزارة التربية و التعليم (د.ت). *المعايير الأردنية الموحدة للمكتبات المدرسية*". (مادة غبر منشورة).
4. الأردن، وزارة التعليم العالي (1997). قانون الجامعات الأهلية الأردنية, قانون مؤقت رقم 19 لسنة 1997،1989 *(معايير الترخيص و الاعتماد للجامعات الأهلية)*. *(مقتبسة من نص المادة (5) من تعليمات رقم (1) لسنة 1989)*.
5. الجامعة الأردنية، قسم علم المكتبات والمعلومات، (2012)، (مادة غير منشورة).
6. جرجيس، جاسم محمد، و عبد الله، خالد عتيق (2013). " *المهارات و الكفايات المهنية الواجب توافرها في خريجي أقسام المكتبات و المعلومات في الجامعات العربية*". بحث مقدم إلى المؤتمر الرابع والعشرون للإتحاد العربي للمكتبات والمعلومات الذي عقد بالتعاون مع جامعة طيبة في المدينة المنورة، السعودية، 25-28 نوفمبر 2013. و منشور في **المجلة العربية للدراسات المعلوماتية**. ع 3، (يوليو 2013)، ص 27- 47.
7. شاهين، شريف كامل، (و آخرون)، (1434هـ/2013م). *"المعيار العربي الموحد للمكتبات الجامعية"*. جدة: الإتحاد العربي للمكتبات و المعلومات. 132 ص.
8. عليان، ربحي مصطفى (2010-2011). *"معايير مقترحة لتقويم جودة تخصص علم المكتبات و المعلومات في الجامعات العربية"*. مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية. م17، ع1. (المحرم – جمادي الآخرة 1432هـ، ديسمبر/كانون أول، 2010 – يونيو/حزيران 2011م).
9. يونس، عبد الرازق مصطفى (2011). *"مقترحات لتحديث المعايير الأردنية للمكتبات المدرسية: توجهات و مؤشرات"*. ورقة عمل مقدمة في: ندوة "**تحديث المعايير الأردنية للمكتبات المدرسية**"، نظمها قسم علم المكتبات و المعلومات، كلية العلوم التربوية – الجامعة الأردنية، بالتعاون مع وزارة التربية و التعليم (الثلاثاء 2011/3/22م).
10. يونس، عبد الرازق مصطفى، (وآخرون)، (1434هـ/2013م)، *المعيار العربي الموحد للمكتبات المدرسية و مراكز مصادر التعلم*. جدة: الإتحاد العربي للمكتبات و المعلومات. 80 ص.

**** المصادر و المراجع الأجنبية:**

11. ALA, Presidential Task Force, (2008) "*2008 Standards for Accreditation of Master's Programs in Library & Information Studies*". http://www.ala.org/accreditedprograms/standards (accessed: June, 1st, 2014).
12. American Library Association (1999a). *Overview. Accreditation under the 1992 Standards for Accreditation of Master's Programs in Library and Information Studies*. p.2.http://www.ala.org/alaorg/oa/overview.html (cited in Younis, 2002).
13. American Library Association (2014). *Second DRAFT revised Standards for Accreditation of Master's Programs in Library and Information Studies, revised 5/14/14*. Adopted by the Committee on Accreditation of the American Library Association. http://www.ala.org/accreditedprograms/standards (accessed: June, 1st, 2014)
14. American Library Association (1999b). *Standards for Accreditation of Master's Programs in Library & Information Studies. Accreditation under the 1992 Standards for Accreditation of Masters' Programs in Library and Information Studies*. Chicago. Adopted by the Council of the American Library Association January 28, 1992. Effective Jan. 1st, 1993. p. 2. http://www.ala.org/alaorg/oa/standard.html (cited in Younis, 2002)
15. American Library Association. (2008), *2008 Standards for Accreditation of Master's Programs in Library & Information Studies*. Adopted by the Council of the American Library Association January 15, 2008. http://www.ala.org/accreditedprograms/standards (accessed: June, 1st, 2014).
16. American Library Association. (2008), *Standards for Accreditation of Master's Programs in Library & Information Studies*. Adopted by the Council of the American Library Association January 15, 2008. http://www.ala.org/accreditedprograms/standards (accessed: June, 1st, 2014).
17. Association of Specialized and Professional Accreditors (ASPA) (2013). "*Quick Reference: Standards, Outcomes and Quality*.", from: http://www.aspa-usa.org/system/files/inserts/ASPA_Standards_Jun12.pdf (accessed: May, 24th , 2014).
18. Dill, David, and Beerkens, M. (2013). *"Designing the Framework Conditions for Assuring Standards: Lessons Learned About Professional, Market, and Governmental Regulation of Academic Quality"*. **Higher Education.** V. 65, Pp. 341-357.

19. Sadler, R. (2014). "*The Futility of Attempting to Codify Academic Achievement Standards".* **Higher Education,** V. 67, Pp. 273-288.

20. Tanloet, P. & Tuamsuk, K. (2011) "*Core Competencies for Information Professionals of Thai Academic Libraries in the Next Decade (A. D. 2010-2019*). **Asia-Pacific Conference Library & Information Education & Practice.**

21. United Arab Emirates - UAE, Ministry of Higher Education and Scientific Research, Commission for Academic Accreditation (2011 a).*Procedural Guidelines for Renewal of Accreditation.* UAE, the Ministry. 21 p.

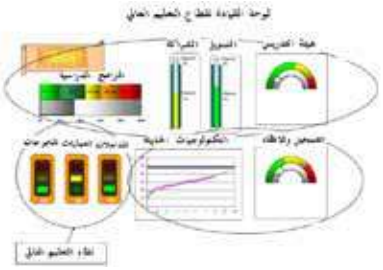
22. United Arab Emirates - UAE, Ministry of Higher Education and Scientific Research, Commission for Academic Accreditation (2011 b*). Standards for Licensure and Accreditation,* Fifth ed. UAE, the Ministry. 65 p.

23. Younis, Abdul R. M. (2002*).''Standards for Library Education in Private Universities in Jordan''* **International Information and Library Review.** Vol.34, no.4, pp

24. 369-394.

لوحة القيادة كأداة لمراقبة الجودة في قطاع التعليم العالي

أستاذ مساعد رفيق يوسفي
محاسبة وتدقيق، جامعة تبسة
yousfirafik@yahoo.fr



الملخص:

تشهد مؤسسات التعليم العالي حركية نشيطة وبخاصة في مجالات الجودة والاعتماد الأكاديمي، إذ تسعى معظم المؤسسات الجامعية لتحسين أدائها لتحقيق التناغم بين المخرجات وسوق الشغل، ولا شك أن مؤسسات التعليم العالي في العالم العربي جزء من هذا الحراك النشط، ويلحظ المراقب للساحة الأكاديمية مدى التقدم الذي بلغته الكثير من جامعات العربية من خلال تقدمها على سلم التصنيفات العالمية للجامعات، وتحقيق بعضها مراكز جيدة في هذه التصنيفات مقارنة بالسابق.

وبالرغم من أن معظم مؤسسات التعليم العالي وصلت إلى مرحلة النضج في إعداد خططها الإستراتيجية إلا أن تنفيذ هذه الخطط والرقابة على أداءها يحظى حالياً بالاهتمام من صناع القرار لما بالنظر لأهميته البالغة في الرقابة على هاته المؤسسات وتقويم الانحرافات للوصول إلى الأهداف المسطرة، وتعتبر لوحة القيادة من أهم أدوات الرقابة على الأداء فهل يمكن استعمالها لتحسين أداء مؤسساتنا الجامعية؟.

مقدمة:

يمثل التعليم العالي أهم دعائم تطوير المجتمعات البشرية وأدوات النهوض بها لما يحتله من مكانة في تهيئة وإعداد الأطر الفنية والعلمية المؤهلة لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، فاعتماد نظم الجودة في التعليم الجامعي ما هو إلا استجابة لمتطلبات المجتمع وتحفيز الإبداع وإجراء البحوث العلمية لتحقيق التنمية المستدامة خدمة للمجتمع البشري، وبالتالي كان الاهتمام بمؤشرات جودة التعليم باعتبارها الأسلوب الأنسب لتطوير المنظومة التعليمية.

تعد لوحة القيادة من أهم الوسائل المستعملة في مراقبة التسيير بحيث تمكن المسير من أخذ نظرة شاملة عن وضعية المؤسسة ومدى نجاعة أساليب تسييرها، من خلال النتائج المحققة التي تظهر من عن طريق جملة من المؤشرات المتعلقة بجميع وظائفها، بهدف الرقابة على القرارات وتصحيحها وتغطية النقائص المحتملة.

من خلال ما سبق يتضح جليا السؤال الجوهري الذي سنحاول الإجابة عليه من خلال بحثنا هذا والذي يمكن صياغته كما يلي: هل يمكن اعتماد لوحة القيادة كأداة لمراقبة الجودة في قطاع التعليم العالي ؟

أهداف البحث:

- تهدف هذه الورقة البحثية إلى مايلي:
- التعرف إلى مفهوم إدارة الجودة الشاملة؛
- التعرف إلى أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والفوائد المرجوة منها؛
- التعرف إلى متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي؛
- التعرف إلى مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي؛
- التعرف على لوحة القيادة واستخداماتها؛
- تصميم لوحة قيادة لمراقبة الجودة في قطاع التعليم العالي.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة عن كونها محاولة بحثية تركز على دراسة موضوع إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الذي يعد من الموضوعات الحديثة نسبيًا على المستوى العالمي بشكل عام والعربي بشكل خاص، وأساليب الرقابة على هذه المؤسسات من خلال وضع الأهداف وقياس الانحرافات المتوقعة ومحاولة تحسينها للوصول للنتائج المرجوة من خلال لوحة القيادة التي يمكن اعتبارها من أهم وسائل للرقابة على الأداء.

الدراسات السابقة

- دراسة خالد أحمد الصرايرة، ليلى العساف، **إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظري والتطبيق،** المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 1، العدد 1، 2008.

هدف الباحثان إلى التعريف بإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، ولتحقيق الهدف تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي بجمع وتفسير المعلومات اللازمة للاستفادة منها في موضوع الدراسة، وناقش البحث مفهوم إدارة الجودة الشاملة وأهميتها وفوائد ومتطلبات تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي كما تم مناقشة مؤشراتها ومحاورها وتجارب تطبيقها في بعض الدول، وخلص الباحثان بتقديم بعض التوصيات التي توضح لمؤسسات التعليم العالي أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة فيها.

- إحسان بن علي المزين، رافع بن يزيد الغامدي، **النموذج الأوربي للتميز فوائد ومعايير**، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية جامعة الملك سعود، اللقاء السنوي الخامس عشر.

من خلال هذه الورقة البحثية حاول الباحثان التعريف بالنموذج الأوربي للتميز وتسليط الضوء على جوانبه الايجابية ومحاولة استغلالها والاستفادة منها، حيث يعتبر هذا النموذج نموذجا أكثر شمولية وأكثر قبولا في مجتمع الأعمال والقائمين على تحسين الأداء المؤسساتي، مما يعزز استخدامه كإطار عام لإدارة الأداء.

المحور الأول: تطبيق نظام الجودة في قطاع التعليم العالي

يمثل التعليم العالي أهم دعائم تطوير المجتمعات البشرية وأدوات النهوض بها لما يحتله من مكانة في تهيئة وإعداد الأطر الفنية والعلمية المؤهلة لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، فاعتماد نظم الجودة في التعليم الجامعي ما هو إلا استجابة لمتطلبات المجتمع وتحفيز الإبداع وإجراء البحوث العلمية لتحقيق التنمية المستدامة خدمة للمجتمع البشري، وبالتالي كان الاهتمام بمؤشرات جودة التعليم باعتبارها الأسلوب الأنسب لتطوير المنظومة التعليمية.

1 مفهوم إدارة الجودة الشاملة.

تعتبر إدارة الجودة من المفاهيم الإدارية الحديثة التي ظهرت نتيجة للمنافسة العالمية الشديدة بين المؤسسات الاقتصادية اليابانية والأمريكية والأوروبية، ونظرا للنجاح الكبير الذي حققه هذا النهج الإداري بدأ الاهتمام باستخدامه في مختلف المجالات، فمصطلح الجودة هو بالأساس مصطلح اقتصادي ظهر بناء علي التنافس الصناعي والتكنولوجي بين الدول الصناعية المتقدمة بهدف مراقبة جودة الإنتاج وكسب ثقة المستهلك، وبالتالي تتركز الجودة علي التفوق والامتياز لنوعية المنتج في أي مجال، تطور هذا المفهوم نتيجة لجهود العديد من العلماء والمفكرين وعرف انتشارا واسعا في مجال تطوير العمل الإداري، وظهرت اجتهادات كثيرة لوضع مفهوم شامل للجودة، وفيما يلي أهم هذه التعاريف:

عرف ابن منظور في معجمه لسان العرب كلمة الجودة بأن أصلها " جود " والجيد نقيض الرديء وجاد الشيء جوده، وجوده أي صار جيدًا، وأجاد أي أتى بالجيد من القول والفعل. [1]

وعرفها 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 تقديم المستفيد من معرفة مدى تحسن الأداء [2]، كما عرفها معهد المقاييس البريطاني بأنها فلسفة إدارية تشمل كافة نشاطات المؤسسة، يتم من خلالها تحقيق احتياجات وتوقعات العميل والمجتمع وتحقيق أهداف المؤسسة بأكفأ الطرق وأقلها كلفة، عن طريق الاستخدام الأمثل لطاقات جميع العاملين، بدافع مستمر للتطوير [3]

ويرى إدوارد ديمينج (Edward Deming) أنها " فلسفة إدارية مبنية على أساس إرضاء العميل وتحقيق احتياجاته وتوقعاته حاضرا ومستقلا ،وعرفها جوزيف جابلونسكي (Joseph Jablonski) عرفها 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[4].

أما مفهوم إدارة الجودة الشاملة التعليمية فيرى النجار أنها أسلوب متكامل يطبق على جميع فروع المنطقة التعليمية وكافة مستوياتها، ليوفر لفرق العمل الفرصة لإشباع حاجات الطلبة والمستفيدين من العملية التعليمية، أي فعالية تحقيق أفضل الخدمات التعليمية البحثية والاستشارية بأكفأ الأساليب وأقل التكاليف وأعلى جودة ممكنة [5] وعرفها رودز (Rhodes) بأنها عملية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي توظف مواهب العاملين، وتستثمر قدراتها الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لضمان تحقيق التحسين المستمر للمنظمة، فهي ترجمة لاحتياجات ورغبات وتوقعات خريجي الجامعة باعتبارهم مخرجات لنظام التعليم في الجامعات إلى خصائص ومعايير محددة تكون أساسًا لتصميم برامج مع التطوير المستمر.[6]

أما Michel & Sower فيعتبران أن الجودة يقدرها العميل، خصوصا في مؤسسات التعليم العالي وذلك لأن المنتج المتحصل عنه من مؤسسات التعليم العالي غير ملموس، وبالتالي لا يمكن تحليله وتفحص عيوبه وعليه إذا كان الزبون سعيدا تماما بالخدمة المقدمة له تكون الجودة مقبولة، وعرفها الكثير من المفكرين بأنها

طريقة أو فلسفة في الحياة تجعل من التعليم متعة للملقي والمتلقي، في إطار ربط التعليم بصفة عامة والتعليم العالي بصفة خاصة بالمجتمع لتلبية احتياجات السوق من عمالة كفئة [7] .

من خلال ما سبق يمكن القول أن إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي تركز بالأساس على تحقيق على تحقيق حاجات ورغبات كل من الأساتذة، الطلبة والموظفين بغية تلبية احتياجات المجتمع وسوق العمل فالجودة هي مجموعة الخصائص والسمات المعبرة بكل دقة وشمولية لجميع أبعاد العملية التعليمية، مدخلات ومعالجة ومخرجات وتغذية عكسية، كما أن تطبيقها يتطلب وجود أرضية متينة في كافة البنيات التنظيمية الاجتماعية والإدارية داخل المنظمة.

2 متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي.

إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في العديد من الدول المتقدمة وبعض الدول النامية وما واكبه من نجاحات للمؤسسات التي تبنت هذا الأسلوب علي مستوي تحسين المنتجات وزيادة الطلب عليها، أوجد مبررا قويا لتطبيق هذا الأسلوب مؤسسات التعليم العالي فأصبح نظام الجودة الشاملة نظاما ومنهج حياة لكل من الطلاب والأساتذة والعاملين، وقد أوجد النجاح الكبير للمدارس والجامعات الأمريكية والأوروبية في تطبيقه مبررا لتطبيق هذا النهج الجديد في مجال التعليم العالي، ومن أهم هذه المبررات نذكر مايلي: 8

- ارتباط الجودة بالإنتاجية؛
- ارتباط نظام الجودة بالشمولية في كافة المجالات؛
- نجاح تطبيق نظام الجودة الشاملة في العديد من المؤسسات التعليمية سواء أكان في القطاع الحكومي أم القطاع الخاص في معظم دول العالم؛
- ارتباط نظام الجودة الشاملة مع التقويم الشامل للتعليم بالمؤسسات التعليمية؛
- ارتباط إدارة الجودة الشاملة بالنمو والتطوير المؤسساتي والمجتمعي.

هذه المبررات وغيرها أكدت على أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في النظام التعليمي تحتاج جهودا لا تتوقف لتحسين الأداء، كما تهدف إلي تحسين المدخلات والعمليات والمخرجات التعليمية ألا وهم الطلاب باعتبارهم محور العملية التعليمية في أي نظام تعليمي، تحتاج هذه المبررات متطلبات أساسية كي تستطيع مؤسسات التعليم العالي تطبيق مفهوم الجودة الشاملة بصورة سليمة، وصولا لإرضاء المستفيدين من العملية التعليمية داخل وخارج المؤسسة، أهم هذه المتطلبات نذكر مايلي: [9]

- وضع أهداف قابلة للقياس والاهتمام بالتخطيط الاستراتيجي ووضع معايير للرقابة؛
- التعليم والتدريب المستمر لكافة الأفراد؛
- ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة بين جميع الأفراد؛
- تطوير نظام للمعلومات لجمع الحقائق من أجل اتخاذ القرارات السليمة؛
- تنمية الموارد البشرية لدى الأساتذة والمشرفين الأكاديميين وتطوير وتحديث المناهج وتبني أساليب التقويم المتطورة؛
- مشاركة جميع العاملين في الجهود المبذولة وتدعيم العمل الجماعي لتحسين مستوي الأداء؛
- التعرف علي احتياجات المستفيدين الداخليين (الطلاب) والخارجون (المجتمع المحلي)، مع إخضاع تلك الاحتياجات لمعايير قياس الأداء والجودة؛
- تعويد المؤسسة الجامعية علي ممارسة التقييم الذاتي للأداء؛
- المشاركة الحقيقية لجميع المعنيين بالمؤسسة في صياغة الخطط والأهداف اللازمة لجودة عمل المؤسسة من خلال تحديد أدوار الجميع وتوحيد الجهود ورفع الروح المعنوية؛
- استخدام أساليب كمية في اتخاذ القرارات وذلك لزيادة الموضوعية بعيدا عن الذاتية.

3 تطبيق نظام الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي.

يمكن تطبيق نظام الجودة في قطاع التعليم العالي من خلال وضع معايير لتطبيق هذا النظام مثل معايير (ISO) وخصوصا الأيزو 9002 في الميدان التعليمي، وينبغي على المؤسسة التي تسعى إلى الحصول على هذه الشهادة تكييف نظامها ليتطابق مع المواصفات القياسية لهذه الشهادة، ويتم تحديد جودة التعليم من خلال عدد من الأساليب للرقابة الداخلية والخارجية، ومن أهم تلك الأساليب: التقييم الذاتي وتقويم التحصيل الأكاديمي للطلاب. [10]

1.3 التقييم الذاتي للمؤسسات الجامعية.

تقوم به المؤسسة ذاتياً وبشكل رسمي للوقوف على مواطن القوة ومواطن الضعف، وعلى الرغم من عدم توفر تفاصيل معينة على عملية التقييم الذاتي، إلا أن التقويم الشامل الذاتي لمؤسسات التعليم العالي يستند إلى الافتراضات التالية:

- التقييم الذاتي جزء أساسي من أعمال مؤسسات التعليم العالي؛
- التقييم الذاتي في مؤسسات التعليم العالي يتم بطرق مختلفة، فهي مسؤولية داخلية ومستمرة يقوم بها نخبة من المعلمين والإداريين؛
- التقييم عملية شاملة، تستهدف مدخلات النظام ومخرجاته والعوامل الخارجية المؤثرة فيه؛
- الهدف من التقييم الذاتي هو التطوير والتحسن الأكاديمي؛
- أمكانية تحديد وقياس الجودة الأكاديمية؛

- التقييم الذاتي أساس لضمان جودة برامج التعليم العالي وتحقيق كفاءتها وفاعليتها؛
- إن التقويم أساس لاتخاذ القرارات الرشيدة والتخطيط المستقبلي؛
- التطوير هو الهدف النهائي من التقويم، فهي عملية مفيدة لبناء الفهم المشترك داخل مؤسسات التعليم حول الأهداف ونقاط القوة والضعف.

2.3 تقييم التحصيل الأكاديمي للطالب.

ترتكز منظومة التعليم العالي بشكل أساسي على مخرجات هذا النظام، فلا شك أن الإنجاز الأكاديمي للطلاب له تأثير كبير في تطوير طرق التدريس التي تعتمدها المؤسسات التعليمية، ومعرفة نوعية التعليم الذي يقوم الطلاب وتحديد سمات البرنامج الفعال من حيث ارتباطه بالأهداف التعليمية واحتياجات الطلاب ومطالب خطة التنمية، ومعرفة مدى إنجاز هيئة التدريس في الدعم الكامل لتحقيق الجودة الشاملة في المؤسسة التعليمية والتقويم الناجح لتحصيل الطلاب الأكاديمي يعتمد على استخدام مقاييس متعددة لتقويم البرنامج التعليمي، ويقدم تغذية مرتدة للطلاب وأولياء أمورهم وللإدارة، ويساعد في تحقيق التحسن في الأداء والجودة.

4 عوائق تطبيق الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي.

رغم أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي يؤدى إلي العديد من النتائج الايجابية (تحسين العمل الإدارة، تطوير المناهج، رفع مستوي الأداء الأساتذة، تحسين مخرجات التعليم، تطوير أساليب القياس والتقويم ، تحسين استخدام التقنيات الحديثة كالتعليم الالكتروني والتعليم عن بعد، المساهمة في تطوير مؤسسات المجتمع) إلا أن تطبيقها يصادف العديد من المعيقات والصعوبات أهمها:

- ضعف الكوادر المدربة والمؤهلة في مجال إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي والقادرة علي تحمل المسئولية والابتكار؛
- اعتماد نظام الطرق التقليدية في التعليم؛
- يحتاج تطبيق إدارة الجودة الشاملة إلي ميزانيات ضخمة؛
- المركزية في اتخاذ القرار لأن إدارة الجودة الشاملة بحاجة إلي نظام لامركزية يسمح بالمزيد من الحريات والابتكار في العمل بعيداً عن الروتين والتعقيدات الإدارية التي تضعف العمل والأداء؛
- عدم تقبل فكرة التطوير والتحسين، لأنها تتطلب مهارات ومجهودات إضافية لا يستطيع العاملين في المجال تحملها؛ الإرث الثقافي والاجتماعي الذي يرفض تقبل ما هو جديد ومتطور؛
- ضعف العلاقة بين المؤسسات الجامعية والمحيط، وضعف عمليات المشاركة في اتخاذ القرارات.

تعد الجودة الشاملة منهجية عمل تتصف بالديمومة والاستمرار، ليست محطة تنتهي بانتهاء برنامج معين أو زمن معين، لذا تتطلب المزيد من التدريب المستمر لحل المشكلات والتفكير بأساليب ابتكارية، فالاهتمام بضبط الجودة في المؤسسات التعليم العالي نبع من النظر إلى التعليم باعتباره سلعة كغيره من السلع لا بد لها من منافسة أما الدولة فتسعى للحصول على مخرجات تعليمية متميزة تمكنها من تحقيق أهداف خططها التنموية، وربط تلك المخرجات بسوق العمل، لذا تبذل المؤسسات التعليمية من جهة والوصاية من جهة أخرى جهود جبارة لمراقبة الجودة من خلال تحديد مؤشراتها.

المحور الثاني: مؤشرات الجودة

تعتبر الجودة الشاملة التعليمية قضية جدلية تباينت حولها وجهات نظر الباحثين فربط بعضهم مفهومها بالأهداف المطلوب تحقيقها فأي مؤسسة جامعية تحقق أهدافها كاملة تعد مؤسسة جيدة، ومنهم من ربط مفهومها بالمدخلات، فتحقيق الأهداف يتوقف على توفير العديد من العوامل المادية والبشرية وطرق استخدامها واستثمارها، وهناك من يرى أن الجودة الشاملة التعليمية هي مجموعة من الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر العملية التعليمية وحالتها بما في ذلك كل أبعادها من مدخلات وعمليات ومخرجات، ونظراً لصعوبة الاتفاق على مفهوم للجودة، فإن قياسه والحكم عليه يعد أكثر صعوبة، وعليه فإن مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي لابد أن تكون شاملة لمحاور عديدة حتى تصلح لأن تكون أساساً للتقويم والتطوير.

1 معنى مؤشر الجودة.

تستخدم مؤشرات الجودة في معظم آليات ضمان الجودة مثل معايير الجودة، جوائز الجودة، أنظمة الاعتماد، أنظمة التقييم وتلك الآليات التي تستخدم الآن وبقوة لتحقيق الجودة الشاملة في قطاع التعليم الجامعي كما يمكن أن تساعد مؤشرات الجودة صناع السياسة التعليمية في تقييم الطالب وتقييم أداء المؤسسة التعليمية، ومراقبة عمل أنظمة التعليم، والتخطيط والإدارة الفعالة للموارد والخدمات التربوية بشكل مباشر وبشكل غير مباشر، كما يمكن أن تؤثر على تشكيل السياسة التعليمية وتساهم في وضع قوانين عامة لأنظمة التعليم كما أن تحديد مؤشرات الجودة في التعليم يتطلب الرجوع إلى المؤشرات المجتمعية بصفة عامة، والمؤشرات في الصناعة بصفة خاصة وإمكانية تطبيقها في جال التربية، ولكن بعد تغييرها لتتلاءم مع مجال التعليم العالي، وقد يرجع ذلك إلى استخدام أصحاب المصانع لغة غير مألوفة لمعظم التربويين، مما يتطلب ضرورة ترجمتها إلى السياق التربوي وتعديلها بما يتلاءم مع هذا السياق.

يؤكد جيجر أن مصطلح المؤشر أثار جدلا واسع النطاق في الأوساط العلمية، حيث يري أن العديد من التعريفات متعارضة،

والبعض القليل منها مختصر ومزخرف، وربما يرجع الاختلاف إلى أن مفهومه يرتبط بالمجموعة التي تستخدمه، والهدف من استخدامه، ومجالات استخدامه، وعلى العموم يمكن تعريف المؤشر على أنه: [11]

من حيث المعنى اللغوي: عرف قاموس أكسفورد المؤشر بأنه " الذي يؤشر أو يلفت النظر إلى شيء ما بدقة معينة " ويعرفه قاموس ويبستر بأنه " الذي يؤشر أو يشير إلى درجة تزيد أو تنقص من الدقة".

من حيث المعنى الاصطلاحي: تعددت تعريفات المؤشر، من أبرزها " المؤشر هو ملاحظة أو مجموعة مركبة من الملاحظات، أو سلسلة من المتغير أو المتغيرات الملاحظة والتي تستخدم لتصور السلوك الخاص بالظاهرة أو سلسلة من الظواهر"، وهناك من يعرف المؤشر على نحو إحصائي " المؤشر هو القياس الخاص بعينة من المعلومات المفيدة والمهمة عن أداء برنامج ما عبر عنه كنسبة مئوية، دلالة، معدل أو أي أساليب أخرى، تلك التي تمت مراقبتها على فترات منفصلة ومنتظمة، وتم مقارنتها على معيار واحد أو أكثر، كما يعرف البعض المؤشر بأنه" تمثيل رمزي مكثف لما حدث أو يحدث في الواقع، لكنه ليس الواقع الحي في تجسده وديناميكياته وعلاقاته"

أما المؤشر في المجال التعليمي هو إحصاء فردى أو مركب، ذلك الذي يرتبط بالتكوين أو البناء الأساسي للنظام التعليمي، والذي يكون ذات أهمية في محيط السياسات التعليمية [12]، وعموما يمكن القول أن المؤشر وسيله قياس ترتبط بأكبر المميزات لضبط وإدراك الأحسن، يحيط بجميع المظاهر ويفسر نتائج تقديرية بحدود كمية في شكل نسب، إشارات أو غيرها.

2 خصائص المؤشرات.

تتعدد خصائص الجودة ومن أبرز هذه الخصائص ما يلي:

- المؤشرات تعطى ملاحظات عامة: فهي لا تعطى بالضرورة تعليقا أو ملاحظة دقيقة عن الوضع أو طبيعة الشيء الجاري فحصه، ولكنها تنقل إحساسا عاما بدرجة معينة من الدقة، وتقدم صورة ملخصة عن شكل النظام وعناصره المهمة وربما قل عن بنيته الأساسية؛
- المؤشرات متميزة عن المتغيرات: حيث إن المتغير يقدم معلومة عن أحد أوجه النظام، تلك المعلومة تكون مخصصة ومحددة في اتجاه معين، أما المؤشر فعلى العكس من ذلك فإنه يدمج أحد هذه المتغيرات بمتغيرات أخرى ذات ارتباط معين لتكوين رؤية علوية عامة للمعالم المهمة والأساسية لشكل النظام الجاري وصفه؛
- ممكن أن يكون المؤشر سلسلة من المتغيرات الملاحظة والتي اندمجت معا لتكوين صورة علوية ملخصة لوضعية الشيء موضع الملاحظة والقياس؛
- تمثل المؤشرات بيانات أكثر كمية تختزل التعقيد في الحالة أو الوضع إلى قياسات بسيطة، فالمؤشر ليس بيانا لوصف حالة النظام، ولكن يجب أن يحدد بكمية أو برقم حقيقي يمكن تفسيره تبعا للقواعد التي تتحكم في تكوينه، وعلى هذا الأساس الكمي تصبح المؤشرات مرتبطة بما يمكن قياسه أو بالملامح والمتغيرات الملاحظة والقابلة للقياس.

3 دور المؤشرات.

للمؤشرات ثلاثة أدوار مهمة وهي:

- الدور الأول يدور حول المعلومات، فهذه الأخيرة تسمح للمؤسسة بقياس النتائج للسياسات الاجتماعية وتنفيذها؛
- أما الدور الثاني للمؤشرات يتعلق بالتشخيص، ويقصد به العمل على إبراز الانحرافات بين قياس المؤشر والقيم التي تعتبر نماذج أو معايير، هذه المعاينة تسمح بتوضيح وجود ارتباط بين المتغيرات أم لا، ودراسة التوقعات؛
- الدور الثالث للمؤشرات هو التوقع، فالمؤشرات المنبهة تسمح بكشف العناصر المحتملة التي تؤدي إلى إحداث الخلل الوظيفي، وتحديد الوسائل المهمة لاتخاذ الإجراءات التصحيحية ومتابعة التطورات الايجابية للنشاطات المشغولة.[13]

4 اختيار المؤشرات.

لا توجد نظريات أو قواعد عامة لاختيار المؤشرات الاجتماعية، لهذا لابد من ضبط الأهداف بدقة التي يريد الوصول إليها وكذلك الزبائن أو الأشخاص التي تخصص لهم، والمسؤول في هذه الحالة لا يكتفي باختيار واحد، بل يقوم باختيارين الأول يتعلق باختيار المتغيرات التابعة لبعضها وتبيين المؤشرات اللازمة بعد ذلك اختيار المؤشرات لإعداد لوحة القيادة، ويكون الاختيار إما:

- كمي: لابد من تحديد عدد من المؤشرات ذات أكبر أهمية؛
- كيفي: الاحتفاظ إلا بالمؤشرات التي توضح الأهداف المتبعة والمراد الوصول إليها.

5 مؤشرات الجودة للتعليم العالي.

تعتمد رؤية المؤشرات لنظام ما على كيفية النظر إلى هذا النظام وما يحتويه من علاقات ومبادرات أو تأثيرات ونواتج، لأن نماذج المؤشرات يجب أن ينظر إليها كأقسام متناسبة متكاملة تسعى جميعها إلى تقديم صورة شاملة للأنظمة التي تستخدم لها، وليست فقط مجموعة من الإحصائيات أو المعلومات خالية المضمون أو النظرة الكلية وقد تنوعت النماذج التي قدمت فيها المؤشرات، بالنظر لاختلاف الرؤى المتعلقة بتقسيماتها، إلا أنها في العموم

تركز على العناصر الثالثة المكونة للنظام، المدخلات، العمليات والمخرجات.

فمؤشرات المدخلات في منظومة التعليم العالي تركز على الطلبة المسجلين كأسس القبول من معدلات أو أعداد وكيفيات الانتقال واحتياجات سوق العمل ...إلخ، أما مؤشرات العملية التعليمية يمكن أن نذكر البنية التحتية والوسائل المادية والمالية، أما مؤشرات المخرجات فهي مؤشرات مرتبطة بالإنتاجية التعليمية والبحثية للمؤسسات الجامعية.

مما سق يمكن تصنيف وتحديد مؤشرات الجودة في قطاع التعليم الجامعي في عدة محاور رئيسة يندرج تحت كل محور مؤشرات فرعية وذلك على النحو التالي:

1.5 محور الطالب:

حيث يعد المتعلم أحد عناصر العملية التعليمية فهو يمثل مدخلات النظام ومخرجاته، وتتعدد مؤشرات الجودة المرتبطة في هذا المحور إلى ما يلي:

- انتقاء أو قبول الطلاب؛
- نسبة الطلاب إلى عدد الأساتذة أو أعضاء هيئة التدريس؛
- الخدمات المقدمة للطلاب؛
- شروط الانتقال؛
- التكلفة لكل طالب؛
- ارتباط توزيع الطلاب حسب التخصصات باحتياجات سوق العمل؛
- مستوى الخرجين.

2.5 محور هيئة التدريس:

ويندرج تحت هذا المحور المؤشرات التالية:

- عدد أعضاء هيئة التدريس وكفايتهم إلى الحد الذي يسمح بتغطية جميع التخصصات؛
- أسلوب توظيف أعضاء هيئة التدريس ومتطلبات شغل الوظيفة؛
- المستوى الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس؛
- الخبرة في مجال التدريس لأعضاء هيئة التدريس؛
- الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس من بحوث ودراسات منشورة وكتب ومقالات؛
- مدى تفرغ أعضاء هيئة التدريس.

3.5 محور البرامج الدراسية:

يمكن أن يندرج في هذا المحور المؤشرات التالية:

- الخطط الدراسية و أسلوب التقييم المستخدم وأدواته؛
- الكتب والمراجع والمجلات العلمية؛
- تحديث المناهج الدراسية بشكل مستمر لمواكبتها التطورات العالمية؛
- نوعية الأنشطة المرافقة للمنهاج؛
- تطوير أساليب القياس والتقويم للطالب؛
- محتوى برامج الإعداد والتدريب أثناء الخدمة.

4.5 محور الإمكانات المادية:

ويندرج في هذا المحور المؤشرات التالية:

- المباني الجامعية (قاعات، مدرجات، مختبرات وغيرها) وقدرته على أداء المهمة المنوطة بها وقدرات استيعابها للطلبة؛
- استفادة أعضاء هيئة التدريس من المكتبة الجامعية؛
- مدى استفادة أعضاء هيئة التدريس والطلبة من المعدات والتقنيات الحديثة؛
- حجم الإعتمادات المالية.

5.5 محور تكنولوجيات المعلومات والاتصالات:

يمكن أن يشمل هذا المحور على المؤشرات التالية:

- استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتحديث محتوى البرامج التعليمية وأساليب التدريس والتقويم؛
- إنشاء المكتبة الالكترونية؛
- تطبيق نظام الإدارة الالكترونية لتسهيل الإجراءات العلمية والإدارية؛
- تطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس في استخدام التكنولوجيا في التعليم؛5
- توفير البنى الأساسية والمستلزمات اللازمة لتمكين أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة من استخدام التكنولوجيا.

6.5 محور علاقة الجامعة بالمجتمع:

تندرج تحت هذا المحور المؤشرات التالية:

- ربط التخصصات المفتوحة باحتياجات المجتمع؛
- ربط البحث العلمي بمشكلات المجتمع المحيط بالمؤسسة بغية إيجاد الحلول الناجعة لها؛
- تخصصات الماستر المهني المفتوحة؛
- الشراكة بين مؤسسات التعليم العالي والمؤسسات الناشطة في القطاعات الإنتاجية والخدماتية.

المحور الثالث: لوحة القيادة لقطاع التعليم العالي

ظهرت فكرة لوحة القيادة في بداية الأمر من منطلق تجميع المعلومات وغربلتها وتقديمها بشكل سريع للمسؤول الأول عن المؤسسة، لتسمح له بالوقوف على مختلف الأنشطة التي تقوم بها بغرض مراقبتها والتحكم فيها، وبالتطور الذي عرفته الإدارة أصبحت لوحة القيادة من أهم أدوات الرقابة وعرفت مجموعة تحولات على مستوى منهجية التصميم والوظائف التي تقوم بها، وأصبحت من

الوسائل الأكثر استعمالا في مجال قياس النتائج المحققة من قبل المؤسسات ومنها المؤسسات الجامعية.

1 مفهوم لوحة القيادة

تعرف لوحة القيادة على أنها: "تنظيم دائم للمعلومات موجهة لتسهيل ممارسة المسؤوليات داخل المؤسسة"، وتعرف أيضا بأنها: "مجموعة قليلة من المؤشرات تتراوح بين5 و 10، مصاغة بطريقة تسمح للمسير معرفة وضعية تطور الأنظمة التي يقودها وتحديد الاتجاهات التي تؤثر على الآفاق التي ترتبط بطبيعة الوظائف التي تقوم بها". [14]

كما عرفت على أنها: " مجموعة مؤشرات ومعلومات أساسية تسمح بتقديم نظرة شاملة واكتشاف الانحرافات واتخاذ قرارات توجيهية لعملية التسيير بغرض تحقيق الأهداف المسطرة، كما تسمح أيضا بإعطاء لغة مشتركة لمختلف أعضاء المؤسسة " [15]

كذلك لوحة القيادة هي عبارة عن: "نظام للمعلومات يسمح بمعرفة دائمة وسريعة للبيانات الضرورية لمراقبة تسيير المؤسسة على المدى القصير، ولتسهيل أداء المسؤوليات " [16]

مما سبق يمكن أن نستنتج مايلي:

- تشكل لوحة القيادة وثيقة معلومات في شكل خلاصة حول وضعية المؤسسة؛
- لوحة القيادة أداة لمراقبة التسيير واتخاذ القرارات؛
- تسمح لوحة القيادة للمسؤول تحليل الوضعيات وتوقع التطورات والاستجابة في الوقت الفعلي ؛
- لوحة القيادة وسيلة اتصال متجانسة بالنسبة لمختلف الأطراف التي تتشكل منها المؤسسة؛
- لوحة القيادة أداة مخاطبة بين الرئيس والمرؤوس انطلاقا من الأهداف المسطرة التي يسعيان لتحقيقها؛
- الغاية من لوحة القيادة تحقيق الأهداف المحددة أين تشكل المؤشرات التعبير الرقمي لهذه الأهداف؛
- رغم كثرة المعلومات المرتبط بنشاط المؤسسة إلا أن لوحة القيادة لا يجب أن تكون مزدحمة بالمعلومات بل بل يجب أن تكون واضحة؛
- تظهر لوحة القيادة في شكل رسوم، أشكال بيانية أو جداول مقارنة تحتوي على أرقام، تسمح بتحديد الانحرافات والكشف عن المشاكل واتخاذ الخطوات الضرورية لمعالجة الوضعية.

ويمكن القول أن لوحة القيادة في قطاع التعليم العالي تمثل مجموعة من المؤشرات المختارة لتقديم إيضاحات بشأن بعض جوانب نظام التعليم العالي، هاته المؤشرات من شأنها تقديم تقرير عن حالة النظام وتطوره خلال المراحل الزمنية المتلاحقة أو مقارنة بالمستوى العالمي.

2 مراحل تصميم لوحة القيادة التعليمية

إن إعداد لوحة القيادة يقتضي المرور بعدة مراحل و التطرق إلى كل ما من شأنه التأثير على المؤسسة فحصر عملية تصميم لوحات القيادة في إعداد المؤشرات فقط يعتبر خطأ كبيرا، فصحيح أن المؤشرات هي أهم مكونات لوحة القيادة غير أن هذه المؤشرات تبقى مجرد أدوات تم وضعها لتلبية حاجيات المسؤولين في ظل الظروف المحيطة بالمؤسسة، لذا يجب التطرق إلى المحيط الذي تعيش فيه المؤسسة و تحليله و تحديد الاستراتيجيات وأهم المراحل الأساسية المتبعة لتصميم نظام لوحات القيادة هي:

- تجميع المعلومات؛
- تحديد الأهداف؛
- إعداد المؤشرات؛
- تحديد المعايير ؛
- إعداد لوحة القيادة.

1.2 تجميع المعلومات:

تعتبر عملية جمع المعلومات أول مرحلة من مراحل إعداد لوحة القيادة، فالمعلومة تمثل المعطيات التي يتم تحويلها في شكل له معنى بالنسبة للشخص المستقبل لها، وتتميز المعلومة بالخصائص التالية: [17]

- سهولة فهمها، درجة ملاءمتها وصحتها؛
- وقت ظهورها و مدة صلاحيتها و الوقت اللازم لتحصيلها؛
- الشروط المادية و القانونية للوصول إليها (طرق استغلالها و الأشخاص المسموح لهم باستعمالها)؛
- درجة الدقة الواجب توفرها في المعلومة.

2.2 تحديد الأهداف:

الهدف هو الشيء المراد الوصول إليه و ليس مهمة واجب إتمامها، فالهدف نتاج عمل تقديري أو تنبؤي وشيء من الإرادة، فهو يعبر عن النتيجة المراد الوصول إليها خلال مدة زمنية محددة، ويجب أن تتوفر في الأهداف الخصائص التالية: [18]

- أن يكون معبَرا عنه بقيم قابلة للقياس وأن يقترن تنفيذه بمدة زمنية محددة؛
- أن يتميز بالبساطة والهدف المبسط هو ذلك الذي لا يقيس إلا شيئا واحدا فقط؛
- الملائمة، أي توافق الهدف مع السياسات العامة للمؤسسة و أن لا يحدث تعارض بين الأهداف؛
- الموضوعية، فمن الأفضل أن يتم تحديد الهدف بعد دراسة تحليلية معمقة؛
- يجب أن يتم تحديد الهدف على أساس التفاوض و المشاركة، فهذا يحفز الأفراد في المؤسسة على تحقيقه؛

- أن يرتبط تعيين الهدف بالمسؤولية، ففي حالة غياب المسؤولية عن الهدف فإن حظوظ تحقيقه وتجسيده تكون ضعيفة؛
- الدفع المتبادل للأهداف، من خلال عملية تحقيق أهداف المؤسسة و أهداف الأفراد العاملين يتحقق الدفع المتبادل للأهداف.

3.2 إعداد المؤشرات:

من أجل تحضير مؤشرات فعالة، ينصح بإتباع طريقة (OVAR) وهي اختصار لكلمة "Objectifs- Variables d'action- responsabilité" أي "أهداف – متغيرات أساسية – مسؤوليات" و (OVAR) هي طريقة حديثة في مراقبة التسيير تسمح بـ:

- ربط الإستراتيجية بالعمليات اليومية؛
- التنسيق بين المحاور الإستراتيجية و خطط العمل الواجبة التنفيذ؛
- تنبه المسؤولين في كل مستوى تنظيمي بالأهداف الواجب تحقيقها النشاطات الواجب التركيز عليها.
- وفيما يلي عرض لطريقة (OVAR): 19
- بعد دراسة المحيط و تحديد الإستراتيجية يتم تحديد الأهداف؛
- يتم البحث عن المتغيرات الأساسية التي تتحكم في درجة تحقيق الأهداف فالمتغيرات الأساسية تمثل أهم العوامل الواجب التركيز عليها من أجل تحقيق الأهداف؛
- بعدما يتم تحديد المتغيرات الأساسية يجب وضع خطط العمل كي لا تبقى الأهداف مجرد أماني؛
- بعد وضع الخطط العملية لكل مسؤول أيا كان مستواه والأهداف المطلوبة منه تحقيقها، يتم تزويده بالمؤشرات التي تسمح له بمتابعة سير العمليات، ويجب أن تكون هذه المؤشرات موجهة نحو العناصر الثلاثة السابقة الأهداف، المتغيرات الأساسية وخطط العمل.

4.2 تحديد المعايير:

تبقى المؤشرات بدون فائدة إذا لم تقارن بمعايير يتم تحديدها، يمكن أن تتمثل هذه المعايير في أهداف تحددها المؤسسة، لذا تتم مقارنة المؤشرات الفعلية للوحات القيادة بالقيم المعيارية.

- منبهات: ويتعلق الأمر بإشارات مرئية تظهر لتبن حدوث انحرافات خطيرة نتجت عن حدوث شيء غير عادي في سير العمليات كاقتراب المؤشر من منطقة الخطر، وهناك أشكال عديدة للمنبهات منها:

4 نماذج عن لوحة القيادة للتعليم العالي

5.2 إعداد لوحة القيادة:

تعد مرحلة إعداد لوحة القيادة أخر مرحلة، حيث أنه لا يوجد نموذج نوعي موحد للوحة القيادة قابل للتطبيق في كل المؤسسات، ومع ذالك يجب إعطاء طريقة تقريبية والعنصر الهام الذي يضمن نجاح وضع لوحة القيادة يرتكز على تقديم المعلومات، وحتى تلعب لوحة القيادة دورها كأداة للرقابة فمن الضروري أن تكون المعطيات مقدمة بوضوح وسرعة، ومن أجل وضع لوحة القيادة حيز التنفيذ يجب القيام بمايلي:

- تحديد الانحرافات؛
- تحليل الانحرافات؛
- أخذ القرار المناسب بشأن تلك الانحرافات للقضاء عليها أو التقليل منها قدر الإمكان.

3 عرض لوحة القيادة

إن من أهم مميزات لوحة القيادة هي لفت انتباه المسؤولين وسهولة قراءة المعلومات المتواجدة، لذا يجب احتواء لوحات القيادة على معلومات ملخصة، مرتبة و شمولية، و يمكن للوحة القيادة أن تكون شاشة كمبيوتر لوحة، لافتة، أو حتى ورقة تعرض فيها البيانات [20] ،فبعد تصميم لوحة القيادة يتم اختيار طرقة عرضها بالشكل الذي تراه المؤسسة مناسبا، ويمكن أن تعرض كمايلي:

- جداول: تحتوي الجداول على أرقام و بيانات تزود المسؤولين بمعلومات مفصلة وتسمح لمستعمليها بالقيام بعمليات حسابية تكميلية، غير أن قدرة الجداول على إعطاء نظرة شمولية وسريعة حول سير العمليات تبقى ضعيفة؛ [21]
- رسومات بيانية: مقارنة بالجداول المرقمة فإن الرسومات البيانية تتميز بأنها تسهل عملية فهم الظواهر المعقدة، تشرح التغيرات الحاصلة و الفروقات وتسمح بإلقاء نظرة سريعة حول التطورات الحاصلة و الاتجاهات العامة؛
- منحنيات: عملية عرض عدة منحنيات في نفس الوقت تساعد على إجراء المقارنة بين النتائج الفعلية والأهداف أو حتى مع نتائج الدورة السابقة؛
- أعمدة: مثل المنحنيات تمكن الأعمدة من عملية المقرنة السريعة؛

كما رأينا سابق لا يوجد شكل أو نموذج موحد للوحة القيادة بشكل عام ولوحة القيادة الخاصة بالتعليم العالي بشكل خاص، إلا أننا سنتطرق إلى نموذجين للوحة القيادة هما:

- لوحة القيادة لقطاع التعليم العالي (تونس)؛
- لوحة القيادة لقطاع التعليم العالي (الكاميرون).

الجدول 01: لوحة القيادة لقطاع التعليم العالي (تونس)

المحاور	المؤشرات
التسجيل والقبول	عدد الطلبة؛ المقبولين في تخصصات العلوم والهندسة؛ نسبة الطلبة الملتحقين بالجامعات الفئة العمرية من 20-24 سنة؛ المسجلين حسب الجنس، عدد البنات مقارنة بالمعايير الدولية؛ عدد الطلبة التونسيين المستفيدين من منح دراسة بالخارج؛ عدد الطلبة التونسيين الغير مستفيدين من منح دراسة بالخارج؛ عدد الطلبة الأجانب المسجلين للدراسة بتونس.
التوجيه	توزيع الطلبة حسب التخصصات؛ الطلبة المسجلين في تخصصات قصيرة المدة؛ المسجلين الجدد في التخصصات قصيرة المدة؛ تحديث وتنويع التخصصات قصيرة المدة.
الخرجين	توزيع الخرجين حسب التخصصات؛ توزيع الخرجين حسب التقدير والشهادة؛ عدد المتخرجين تخصص علوم وهندسة؛ عدد المتخرجين بشهادات علية.
التخصصات والشهادات	الاختصاصات المفتوحة؛ الشهادات الممنوحة؛ تعداد الطلبة في كل تخصص؛ تعداد الطلبة تخصص إعلام آلي وتكنولوجيا الإعلام والاتصال؛ التخصصات الجديدة المقترحة.
الأساتذة	الأساتذة المتفرغين، الرتب، طريقة التعيين، الجنس؛ الأساتذة الزائرين؛ تطور تعداد الأساتذة؛ تطور تعداد الأساتذة حسب الرتب.
المؤسسات الجامعية	تعداد الطلبة في كل مؤسسة جامعية؛ عدد الجامعات في كل مقاطعة؛ توزيع الطلبة الجدد على المؤسسات الجامعية.
الميزانية	الإعتمادات الممنوحة لقطاع التعليم العالي؛ نسبة ميزانية التعليم العالي مقارنة بموازنة الدولة.
الشراكة	اتفاقيات الشراكة مع الجامعات بالخارج؛ اتفاقيات التعاون مع الجمعيات العلمية.
التعليم العالي الخاص	تعداد الطلبة المسجلين في الجامعات الخاصة؛ تعداد الطلبة تخصص إعلام آلي وتكنولوجيا الإعلام والاتصال المسجلين في الجامعات الخاصة.
الخدمات الجامعية	الإقامات الجامعية؛ المنح الجامعية.
التعليم الالكتروني	التعليم الالكتروني.
التعليم المتواصل	توزيع الطلبة على المؤسسات الجامعية؛ العودة للجامعات ومعدلات النجاح؛ التكوين الإضافي.

المصدر: Construire un tableau de bord pour l'enseignement supérieur-Un guide pratique, op.it, p43

جدول 02: لوحة القيادة لقطاع التعليم العالي (الكاميرون)

المحاور	المؤشرات
مؤشرات التسجيل والقبول	توجيه الطلبة؛ توجيه الطلبة للتخصصات الطويلة وطلبة الدكتوراه؛ توجيه الطلبة للتخصصات القصيرة؛ معدلات النجاح في المرحلة الثانوية؛ معدلات القبول الجامعية؛ نسبة الملتحقين بالجامعات؛ العمر المتوقع الجامعي.
مؤشرات فعالية الكفاءة الداخلية	البقاء في مرحلة الليسانس؛ معدلات إتمام مرحلة الليسانس؛ معدلات النمو الفعلية حسب التخصصات ونوعية الشهادة المستهدفة؛ مؤشرات الانتقال للاحترافية؛ عدد الطلبة في التخصصات التقنية.
المؤشرات المالية	النفقات الإجمالية لقطاع التعليم العالي؛ نفقات التسيير لقطاع التعليم العالي؛ نفقات التجهيز لقطاع التعليم العالي؛ الإنفاق العمومي على قطاع التعليم العالي.

المصدر: Construire un tableau de bord pour l'enseignement supérieur-Un guide pratique, op.it, p44

5 نموذج مقترح للوحة القيادة للجامعة الجزائرية.

مما سبق يمكن القول أن لوحة القيادة تختلف من قطاع إلى أخر ومن مؤسسة جامعية إلى أخرى حسب إستراتيجية كل مؤسسة والأهداف المنشودة لها، إلا أننا سنحاول اقتراح لوحة قيادة وفق المؤشرات التي قمنا بوضعها سابق.

الجدول 02: لوحة القيادة للجامعة الجزائرية

المحاور	المؤشرات	الأهداف المسطرة	الانحرافات
محور الطالب	– تعداد الطلبة المسجلين؛ – نسبة الطلاب إلى عدد الأساتذة أو أعضاء هيئة التدريس؛ – الخدمات المقدمة للطلاب؛ – شروط الانتقال؛ – التكلفة لكل طالب؛ – ارتباط توزيع الطلاب حسب التخصصات باحتياجات سوق العمل؛ – مستوى الخرجين.		
محور هيئة التدريس	– عدد أعضاء هيئة التدريس و نسبة التغطية حسب التخصصات؛ – أسلوب توظيف أعضاء هيئة التدريس ومتطلبات شغل الوظيفة؛ – المستوى الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس؛ – الخبرة في مجال التدريس لأعضاء هيئة التدريس؛ – الإنتاج العلمي من بحوث ودراسات منشورة وكتب ومقالات؛ – مدى تفرغ أعضاء هيئة التدريس.		
محور البرامج الدراسية	– الخطط الدراسية و أسلوب التقييم المستخدم وأدواته؛ – الكتب والمراجع والمجلات العلمية؛ – تحديث المناهج الدراسية بشكل مستمر؛ – نوعية الأنشطة المرافقة للمنهاج؛ – تطوير أساليب القياس والتقويم للطالب؛ – محتوى برامج الإعداد والتدريب أثناء الخدمة.		
محور الإمكانات المادية	– المباني الجامعية (قاعات، مدرجات، مختبرات...) وقدرات الاستعاب؛ – استفادة أعضاء هيئة التدريس من المكتبة الجامعية؛ – مدى استفادة من المعدات والتقنيات الحديثة؛ – حجم الإعتمادات المالية.		
محور تكنولوجيات المعلومات والاتصالات	– استخدام التكنولوجية وتحديث محتوى البرامج التعليمية وأساليب التدريس والتقويم؛ – إنشاء المكتبة الالكترونية؛ – تطبيق نظام الإدارة الالكترونية لتسهيل الإجراءات العلمية والإدارية؛ – تطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس في استخدام التكنولوجية؛ – توفير البنية التحتية الضرورية للتعليم الالكتروني.		
محور علاقة الجامعة بالمجتمع	– ربط التخصصات المفتوحة باحتياجات المجتمع؛ – ربط البحث العلمي بمشكلات المجتمع المحيط بالمؤسسة بغية إيجاد الحلول الناجعة لها؛ – تخصصات الماستر المهني المفتوحة؛ – الشراكة بين مؤسسات التعليم العالي والمؤسسات الناشطة في القطاعات الإنتاجية والخدماتية.		

المصدر: من إعداد الباحث

خلاصة:

من أهم العوامل التي تساعد على قيادة المؤسسة نحو تحقيق أهدافها هو الاستعمال الجيد لأدوات الرقابة الحديثة، ولعل أنسب الأدوات التي تسمح بتزويد المسيرين بالمعلومات الضرورية للتحكم في سير المؤسسة على المدى القصير هي لوحة القيادة، والتي ارتكزت عليها هذه الدراسة حيث تم إبراز أهميتها في مجال الرقابة فهي تسمح للمسيرين والمسؤولين على قطاع التعليم العالي من اخذ صورة واضحة عن الجامعة الجزائرية، لتطويرها من خلال تحديد الإستراتيجية والأهداف المنشورة ورصد الانحرافات مقارنة مع ما هو مخطط من جهة وما هو معمول به عالميا من جهة أخرى، لضمان جودة مخرجات هذا القطاع وربطه بسوق العمل في القطاع العام والخاص.

[1] بن منظور، (1980)، **معجم لسان العرب**، الجزء الثاني، دار المعارف، القاهرة، ص 72.

[2] سالم سعيد القحطاني، (2010)، **إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعلم الحكومي** .مجلة الإدارة العامة، العدد 78، ص7 .

[3] محفوظ أحمد جودة، (2004)، **إدارة الجودة الشاملة: مفاهيمها وتطبيقاتها**، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص 22.

[4] خالد أحمد الصرايرة وليلى العساف، (2008)، **إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظري والتطبيق**، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد الأول، العدد الأول، ص 09.

[5] النجار وفريد راغب، (1999) **إدارة الجودة الشاملة**، إيترك للنشر والتوزيع، القاهرة، ص 23.

[6] Rhodes, L. A. (1992). On the Road to Quality, Educational Leadership, Vol. 49, No. 6, PP. 76-80

[7] فاروق عبده فليه، (2007)، **اقتصاديات التعليم**، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن، ص 343.

[8] محمد الراشدي، (1995)، **الجودة الشاملة في التعليم**، المعلم، مجلة تربوية ثقافية جامعية، جامعة الملك سعود، ص 05.

[9] مصطفى أحمد، محمد الأنصاري، (2002)، **برنامج إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المجال التربوي**، المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج، قطر، ص 50-57.

10 سعد عبد الله بردي الزهراني، (1998)، **التجربة الأمريكية في تقويم مؤسسات التعليم العالي وما يستفاد منها للجامعات السعودية**، ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية: رؤى مستقبلية، الجزء الثالث، الرياض، ص 674.

[11] وجيه المرسي أبولبن، **مؤشرات جودة التعليم الجامعي مفهومها- أنماطها- ومتطلبات نجاحها**، الموقع التربوي للدكتور وجيه المرسي أبولبن http://kenanaonline.com/users/wageehelmorssi/posts/269913، تاريخ الاطلاع 2014/03/21.

[12] Michaela Martin Et Claude Sauvageot, (2009), **Construire un tableau de bord pour l'enseignement supérieur-Un guide pratique**, Institut Statistique de l'Unesco, p35.

13 Perret Bernard, **Indicateurs sociaux**- état des lieux et perspectives, www.cerc.gouv.fr/doct rav, 21/03/2014.

14 Colosse Bernard, (2000), **Encyclopédie de contrôle de gestion et audit**, édition Economica, Paris, p1133.

15 Fernandez Alain, (2003), **Les nouveaux tableaux de bord des managers**, édition d'Organisation ,3éme édition, Paris, p 4.

16 Guedj et autres, (1991), **Le contrôle de gestion pour améliorer la performance de l'entreprise**, édition d'Organisation Paris, p 261.

17 أحمد بونقيب، (2006)، **دور لوحة القيادة في زيادة فعالية مراقبة التسيير**، مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير، جامعة المسيلة، ص 154.

18 Xavier Bouin ET François-Xavier Simon, (2004), **Les Nouveaux Visages du Contrôle de Gestion** ,2e Edition, Dunod, Paris, p 143.

[19] Héléne Loning et autres, (2003), **Le Contrôle de Gestion: Organisation et Mise en Œuvre**, 2ème édition, éd Dunod Paris, P 94.

20 Caroline Selmer, (1998), **Concevoir le Tableau de Bord,** Edition Dunod, Paris, P 74.

[21] Michel Gervais, (2000), **Contrôle de Gestion**, 7ème édition, éd Economica, Paris, P 616.

تطبيق إدارة الجودة في التعليم الجامعي الفلسطيني: جامعة بيرزيت كنموذج

رفاء جمال الرمحي
كلية التربية– جامعة بيرزيت
ralramahi@birzeit.edu

الملخص:

هدفت الدراسة الى البحث عن الآليات التي تتبعها الجامعات الفلسطينية لحفظ الجودة الأكاديمية لديها، وتمّ أخذ جامعة بيرزيت كنموذج. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي النظري كمنهجية للدراسة بحيث تمّ الاعتماد على مراجعة الوثائق والبيانات ذات العلاقة، ومن ثم تمّ تحليلها والخروج باستنتاجات، وتمّ الاعتماد على معايير وكالة ضمان الجودة البريطانية Quality Assurance Agency (QAA) كأساس نظري للدراسة.

أظهرت النتائج أن جامعة بيرزيت تعمل بشكل مستمر ومبتكر لحفظ وتحسين الجودة الأكاديمية فيها، من خلال تشجيع البحث العلمي لأعضاء الهيئة التدريسية ولطلبتها، والاهتمام بالتدريس الذي له أنظمة واضحة ومعلنة، ومن خلال استخدام لبرامج تكنولوجية داعمة للتدريس مثل ؤيتاج، ومركز تكنولوجيا التعليم ITC.

الكلمات المفتاحية: *جامعة بيرزيت، معايير وكالة ضمان الجودة البريطانية، مخرجات التعلم المقصودة.*

مقدمة:

يعدّ التعليم العالي الوسيلة العملية التي تبنى على أسس علمية لتنمية الشخصية القادرة على مواجهة مشكلات المجتمع، وحلها باستخدام أصول المعرفة وطرق البحث. ويعتمد تقدم الدول أو تأخرها على مدى توظيف التعليم العالي كمدرسة فنية وتطبيقية تستخدم البحث المبني على التجربة والعلم، ولكي تأخذ دورها في تقدم المجتمع يتطلب الأمر رفع كفاءتها وتحسين أداء كافة أعضائها وزيادة الترابط والتفاعل بينها لتطوير عناصر الجودة (الرمحي، 2008).

فلسطينياً شهد قطاع التعليم العالي تاريخياً نموا مضطرداً خلال السنوات الأخيرة، وقد صاحب ذلك زيادة الوعي بجودة التعليم العالي وعناصره، ففي إطار "الخطة الخمسية لترشيد التعليم العالي في فلسطين" التي أعدتها وزارة التعليم العالي منذ عام 1997م بدأت مناقشة فكرة استحداث نظام مهني لضمان وتحسين الجودة والنوعية بشكل مركزي. وترسخت الفكرة بعد سنتين في تقرير فريق العمل حول " التوجهات المستقبلية للتعليم العالي الفلسطيني "، ومن ثم في مسودة " استراتيجية التعليم العالي في فلسطين " (2001). وأكد هذا التوجه قرار وزراء التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، في المؤتمر الثامن في القاهرة (25-2001/12/27) الذي حث الدول العربية على إنشاء هيئات وطنية شبه مستقلة لضمان الجودة وتحسين الأداء النوعي لمؤسسات التعليم العالي، وتجاوباً مع هذه الحاجة لتحسين وتطوير التعليم العالي في فلسطين تم تأسيس الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية كهيئة شبه مستقلة في إطار وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في 2002/1/27، والهدف العام من وجود هذه الهيئة هو تحسين نوعية التعليم العالي الفلسطيني وترشيده ليتجاوب مع الأولويات الاستراتيجية الوطنية، وضبط الجودة والنوعية من خلال منهجية وتعليمات واضحة لاعتماد البرامج الجديدة وللتقييم المستمر للبرامج القائمة (الحولي، 2004).

ولا أحد ينكر الدور الهام الذي تقدمه الجامعات الفلسطينية من تزويد سوق العمل الداخلي والخارجي بخريجيين في شتى المجالات، كان لهم الدور الهام في بناء مؤسسات السلطة الوطنية، على الرغم من التحديات الكثر التي مرت بها الجامعات الفلسطينية، ولا زالت في ظل الاحتلال الاسرائيلي، ومن هنا تحاول هذه الدراسة عرض نموذج لجامعة فلسطينية وهي جامعة بيرزيت لكيفية ادارة أنظمة الجودة الأكاديمية فيها.

جامعة بيرزيت: لمحة تاريخية

جامعة بيرزيت هي مؤسسة أكاديمية عربية فلسطينية، يشرف عليها مجلس أمناء مستقل يقرر سياساتها ويتحمل مسؤولياتها، وهي المنشأة الأولى للتعليم العالي في فلسطين. يعود تاريخ جامعة بيرزيت إلى عام 1924 عندما تأسست كمدرسة ابتدائية، وبدأت تتطور فبادرت في عام 1961 إلى إلغاء الصفوف الابتدائية والإعدادية والثانوية بصورة تدريجية إلى أن تم إلغاء آخر صف ثانوي في نهاية العام الدراسي 1967/1966 واقتصر التعليم حينذاك على الصفين الجامعيين الأول والثاني، أي ما يعرف بالمرحلة الجامعية المتوسطة.، وفي حزيران 1972 تقرر الاستمرار في تطوير الكلية بالتوسع في الدراسة الجامعية لتصل إلى أربع

سنوات تؤدي إلى درجة البكالوريوس في الآداب والعلوم، كما تقرر بناء حرم جامعي جديد على مشارف بلدة بيرزيت (موقع جامعة بيرزيت http://www.birzeit.edu/ar/history)

ساهمت الجامعة وعلى مر مراحل تطورها واتساعها في تهيئة الطلبة ليكونوا مواطنين فاعلين في مجتمعهم، قادرين على تحمل مسؤولياتهم تجاه مجتمعهم، إضافة إلى تقوية صلتهم بمجتمعهم و تنمية روح التعاون فيما بينهم، في إطار مبدأ التفاعل الديموقراطي المبني على أساس احترام الآخرين.

وسأتطرق هنا لبعض الحقائق المختصرة حول الجامعة، حيث بلغ عدد الطلبة الملتحقين في جامعة بيرزيت للعام الدراسي 2015/2014 حوالي 11000 طالبة وطالب موزعين على طلبة البكالوريوس، والدراسات العليا ودبلوم التربية وطلبة حالات خاصة. فيما تحتوي جامعة بيرزيت على تسع كليات، بما في ذلك كلية الدراسات العليا والتي توفر 71 برنامجاً أكاديمياً و 45 برنامج بكالوريوس، و 23 برنامج دراسات عليا، بالإضافة إلى برنامجي الدبلوم، وبرنامج الطلبة الأجانب ("PAS")، وهذه الكليات هي:الأعمال والاقتصاد، التمريض والصيدلة والمهن الصحية، الحقوق والإدارة العامة، التربية، الآداب، الهندسة، الدراسات العليا، العلوم، تكنولوجيا المعلومات. وتحتضن الجامعة 575 عضو هيئة تدريسية (441 من أعضاء هيئة التدريس و134 من الباحثين والمعيدين.) أكثر من 50% من أعضاء هيئة التدريس المتفرغين حاصلين على درجة الدكتوراه و41% حاصلين على درجة الماجستير. 30% من أعضاء الهيئة التدريسية هم من الإناث، بالإضافة الى 510 موظفا غير أكاديميا، بما في ذلك كبار المهنيين والإداريين والفنيين، والعاملين في مجال الخدمات.

أما بالنسبة للمراكز والمعاهد فضمن رسالة التواصل مع المجتمع المحلي، تحتضن الجامعة 11 معهداً ومركزاً متخصصاً. حيث تقدم المعاهد برامج الدراسات العليا وتقوم بإجراء البحوث الأكاديمية والتطبيقية. أما المراكز فتقدم التدريب وتقوم بإجراء البحوث التطبيقية:معهد الصحة العامة والمجتمعية، معهد الدراسات البيئية و المائية، معهد الحقوق، معهد دراسات المرأة، معهد إبراهيم أبو لغد للدراسات الدولية، مركز مختبرات جامعة بيرزيت للفحوص، مركز التعليم المستمر، مركز دراسات التنمية، مركز تطوير الإعلام، مركز نجاد زعني للتميز في تكنولوجيا المعلومات، معهد ابن سينا لهندسة المعرفة والتقنيات العربية.

وأيضاً تشمل جامعة بيرزيت مكتبة واحدة رئيسية (مكتبة يوسف أحمد الغانم) وثلاث مكتبات فرعية: مكتبة معهد القانون، مكتبة معهد دراسات المرأة ومكتبة مركز دراسات التنمية، ويحتضن الحرم الجامعي أيضاً متحف جامعة بيرزيت. (http://www.birzeit.edu/ar/facts)

أما وحدة الجودة الأكاديمية فهي وحدة يتبع موظفوها مباشرة لنائب رئيس الجامعة للشؤون الأكاديمية.

مشكلة الدراسة وسؤالها

شهد قطاع التعليم العالي الفلسطيني زيادة ملحوظة في عدد الجامعات والكليات الجامعية في الضفة الغربية وغزة، حيث يتعدى العدد أربعين مؤسسة تعليم عال، الأمر الذي زاد عدد الطلبة الملتحقين بها في السنوات الأخيرة، وعليه قد يظهر الأمر مقلقاً للعديد من التربويين حول مستويات الطلبة التعليمية التي تخرجها تلك المؤسسات التعليمية، مما حذا بالجامعات والكليات الجامعية لاتباع طرق وآليات لحفظ وتحسين الجودة في أقسامها الأكاديمية والادارية. ومن هنا سعت الدراسة الحالية الى البحث عن الآليات التي تتبعها الجامعات لحفظ الجودة الأكاديمية لديها، وتمّ أخذ جامعة بيرزيت كنموذج كون الباحثة تعمل كأستاذ مساعد منذ ما يزيد عن خمسة أعوام، وهي على اطلاع بتلك الآليات ، وبالتحديد سعت للإجابة عن السؤال الآتي:

ما اليات حفظ وتحسين جودة التعليم الأكاديمية التي تتبعها جامعة بيرزيت في فلسطين؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية البحث في إمكانية استفادة جامعات أخرى من خبرة جامعة بيرزيت في هذا المجال، الأمر الذي قد يساعدها في تطوير خططها المتبعة في ادارة الجودة فيها، بالاضافة الى قلة الدراسات التي أجريت في هذا المجال على الصعيد الفلسطيني، على حد علم الباحثة.

الاطار النظري والدراسات ذات الصلة

أولاً: الإطار النظري

التحسين المستمر أحد أسس إدارة الجودة في المؤسسات التعليمية، ومن هنا سعى المسئولون التربويون إلى إدخال نظام إدارة الجودة الشاملة في مختلف المؤسسات التعليمية كمعظم دول الخليج العربي التي سعت إلى تطبيق نظام الجودة في العمل التربوي على مستوى المدرسة. وقد هدفت بذلك إلى تحسين العمل التربوي من حيث المدخلات والعمليات، و العمليات المؤدية لتحويل المدخلات إلى مخرجات، أي أنه شمل أداء العاملين والمباني، والتجهيزات، وطرق الأداء، وممارسة جهود التحسين المستمر من خلال فرق العمل لأن المستفيد (الطالبة) يتلقى مخرجات العملية، و حتى تصله مخرجات جيدة لا بد أن يكون ما سبقها متصفا بالجودة.

ورأت هذه الدول أن تطبيق نظام الجودة في العمل التربوي (بناء على تجربته) يؤدي إلى تحسين كفاية الإدارة التربوية، وتطوير المناهج، ورفع مستوى أداء المعلمين، و تنمية البيئة الإدارية، وتحسين مخرجات التعليم، إضافة إلى إتقان الكفايات المهنية

وتطوير أساليب القياس و التقويم و تحسين استخدام التقنيات التربوية (ملوح ،2002).

ويرى جوهر (2001) أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يحتاج الى ما يأتي:

- تدعيم اللامركزية كي يتم تحقيق فاعلية أكبر في أداء المهمات، ويضفي الرضا عن العمل في نفوس العاملين الأمر الذي قد يدفعهم الى بذل الجهد لتحقيق الأهداف.
- إدارة الوقت بشكل علمي سليم، مما يتطلب ترشيد إدارة الوقت في مؤسساتنا التربوية ، كي لا يحدث أي هدر تربوي عند التطبيق الحقيقي وتنفيذ عمليات إدارة الجودة الشاملة.
- المشاركة في الإدارة باعتبارها أسلوباً إدارياً لتحقيق الجودة، وتتم المشاركة بين كافة المعنيين في التعليم سواء أكانوا داخل المؤسسة التعليمية أم خارجها.
- تدريب مستمر لأجل رفع كفاءة العاملين في تلك المؤسسات.

ويتوقف نجاح إدارة الجودة الشاملة في النظام التعليمي علي مدي توفر هيكل تنظيمي جديد قادر علي استيعاب مفاهيم الجودة ثم استخدامها بشكل سليم مع القيام بعمليات التحسين والتطوير؛لأجل تحسين نوعية المنتج وهو الطلب، لذلك لأجل نجاح تطبيق وتنفيذ الجودة الشاملة؛ لابد من تصميم وحدة متكاملة جديدة لإدارة الجودة قادرة علي مواجهة التحديات، وتلك الوحدة تحتوي علي عناصر أساسية تشكل قاعدة وهرماً للتطبيق الصحيح، وهذه العناصر هي (خليل والزهري،2001):

1- الالتزام الكامل من قبل الإدارة العليا بنمط قيادي سليم.
2- التركيز على الطالب.
3- التركيز علي الحقائق.
4- الاهتمام بالتحسينات بشكل مستمر.
5- المشاركة الجماعية في اتخاذ القرارت في العمل.

ويحتاج تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات إلى الرغبة الشديدة في التغيير والتحسين من قبل الإدارة العليا بعيداً عن الخوف والتردد من عمليات التنفيذ والنتائج. ومن الهام كذلك نظام مساءلة لمحاسبة المقصرين في أداء واجباتهم والمتفانين في عملهم الذين يستوجب تعزيزهم.

من المعايير التي تستخدم في تقييم البرامج الأكاديمية، والتي اعتمدت في تقييم برنامج إعداد المعلمين في هذه الدراسة، هي معايير التقييم المعدّة من قبل وكالة ضمان الجودة البريطانية (QAA, Accessed, 2006)، والتي تتضمن المعايير الآتية:

أولاً: معايير المستوى الأكاديمي التي تتضمن:

أ. مخرجات التعلم المقصودة، Intended Learning (ILOs) Outcomesوالتي من الواجب أن تكون محددة وواضحة، ومكتوبة ومعلنة للطلبة، ومرتبطة بالأهداف العامة، وملائمة لواقع وحاجات الطلبة و قابلة للتحقيق .

ب. محتوى الخطة الأكاديمية : حيث من الواجب أن تتصف بالحداثة والتحديث الدوري، والمرونة (الاختيارية)، والوضوح، والشمولية والعمق، والمطابقة للمعايير الدولية، وأساليب إعداد المناهج، مدى تحقيقها لمخرجات البرنامج المقصودة، مدى تطويرها للعديد من المهارات العقلية والعملية والفكرية.

1. ج. تقييم الطلبة: تنوع أساليب التقييم، وضوح معايير التقييم (كتابة) وتقديمها للطلبة، تغذية راجعة سريعة وفورية (كتابة وشفهية)، ملاءمة أساليب التقييم للمخرجات المقصودة، دقة أساليب التقييم وموضوعيتها وشفافيتها من خلال ممتحنين خارجيين أو أكثر من مقيم، (عند الضرورة) ,وضوح أساليب التقييم للطلبة ودقة مواعيد أدائها .

ثانياً: معايير نوعية فرص التعلم Quality of Learning Opportunities وتتضمن :

1. التعليم والتعلم: تنوع فرص تعلم فعالة، تنوع مناسب لأساليب تدريس المعارف والمهارات الخاصة، مدى إشراك الطلبة في عملية التعلم والنقاش والحوار، مدى دقة وانتظام حضور الطلبة للمحاضرات، توفر فرص تدريب ميداني، مدى زيارة خبراء مختصين للمشاركة في فعاليات البرنامج، مدى تحسين مهارات المدرسين خاصة الجدد منهم.
2. تقدم الطلبة: ويراعى فيها أساليب استقطاب الطلبةوالدعم الأكاديمي المقدم لهم، ملاءمة قدرات الطلبة المقبولين لمتطلبات البرنامجمستوى التقدم الأكاديمي العام للطلبة الملتحقين بالبرنامج، نسبة الطلبة المنسحبينمن البرنامج وأسبابها.
3. مصادرالتعلم: وتتضمن توفر وتنوع مصادر التعليم، ومدى استخدام التجهيزات والمختبرات والأجهزة والمكتبة، ومدى فعالية استخدام هذه المصادر في دعم مخرجاتالبرنامج المقصودة، ومدى تفعيل أداء الهيئة التدريسية والفنية والإدارية، مدى انسجاممؤهلات الهيئة التدريسية وخبراتها مع متطلبات وأهداف البرنامج.
4. ضمان الجودة وتحسينها: وتتضمن توفر هيكلية إدارية وأكاديمية لضمان تحسين معايير الجودةفي حقول التخصص ونوعيتها، توفر أنظمة مكتوبة وواضحة وموثقة للبرنامج (لوائح، محاضر،سجلات عمليات التقييم)، أساليب التغذية الراجعة من الطلبة ومن الهيئة التدريسية .

الدراسات ذات الصلة

سأستعرض في الجزء الآتي بعض الدراسات ذات العلاقة وهي مرتبة تصاعدياً حسب سنة نشرها.

دراسة الحولي(2004) الذي سعى من خلالها إلى بلورة اقتراح لتحسين الجودة وإمكانية استفادة أطراف عدة منه كالجامعات، ووزارة التربية والتعليم العالي، وأصحاب سوق العمل، والأهالي، وخريجي الثانوية العامة، والباحثين عموماً. اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي في تجميع الحقائق و المعلومات و مقارنتها وتحليلها و تفسيرها للوصول إلى تعميمات مقبولة، وتوصل إلى أن التعليم العالي الفلسطيني يشغل وضعا فريدا و مميزا حيث يلتحق حوالي 2% من جميع الفلسطينيين بالتعليم العالي و أكثر من 15% بين عمر18-24 وهذان رقمان أعلى بكثير من المتوسط بالنسبة لإقليم الشرق الأوسط و الدول النامية على مستوى الدول. وأكد الباحث أن جودة التعليم يجب ألا تخلو من جودة المنهج العلمي، والمراجع العلمية، وجودة أعضاء هيئة التدريس، وأسلوب التقييم، والنظام الإداري، والتسهيلات المادية. ولرسم صورة لتحسين الجودة في الجامعات الفلسطينية اقترح الباحث : إنشاء وحدة للجودة في كل جامعة، وإنشاء المركز الوطني لتطوير التعليم الجامعي، وتعزيز البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية، وإنشاء هيئة مشتركة للتعاون والتنسيق بين فعاليات كل من سوق العمل و التعليم العالي، وتحقيق مفهوم المعاصرة في التعليم و الوظيفة في البرامج المقدمة، ورفع نسبة القبول في الجامعات إلى 65%، وإنشاء مركز للإرشاد النفسي والاجتماعي في كل جامعة.

ومن الدراسات التي سعت إلى قياس الجودة في الجامعات الفلسطينية، دراسة العباسي (2004) التي بحثت تحديداً واقع التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة، وذلك بدراسة متغيرات عدة كالجنس، والكلية، والخبرة، والدرجة العلمية، و أثرها في استجابة أعضاء هيئة التدريس، و كذلك أثر الجنس والكلية والمستوى الدراسي على استجابات الطلبة. شملت الدراسة حوالي 157 عضو هيئة تدريس و حوالي 316 طالباً و الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية وطلاب الدراسات العليا، إضافة إلى تحديد مفهوم الجودة و دورها في تطوير الأداء في الجامعة. دلت النتائج على أن واقع التعليم في ضوء معايير الجودة يعاني من غياب الطرق البحثية وخاصة لطلبة الدراسات العليا، وانفصالها عن قضايا المجتمع ومشكلاته، إضافة للقصور في البعثات العلمية والإشراف العلمي، وندرة المؤتمرات العلمية، وعدم كفاية الإمكانات اللازمة للبحث العلمي .

وجاءت دراسة متري(2004) لتحليل إمكانية تطبيق معايير وركائز إدارة الجودة الشاملة في جامعة بيرزيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والموظفين الإداريين و الطلبة في المجالات التي يجب تطبيق إدارة الجودة الشاملة فيها كالمتعلقة بالعملية الأكاديمية، والإدارية، والمالية، وعلاقة الجامعة بالمجتمع المحلي، ومدى توافر التجهيزات والمختبرات العلمية، والاهتمام بالبحث العلمي. شملت الدراسة قياس متغيرات كالجنس، الرتبة الأكاديمية، مكان التدريس في الجامعة، وعدد سنوات الخدمة، المؤهل التعليمي و التخصص العلمي. كما تم جمع البيانات باستخدام ثلاث استبانات؛ الأولى موجّهة لأعضاء هيئة التدريس و عددهم 192 و الثانية للموظفين الإداريين و عددهم345 و الثالثة لطلبة الجامعة بمن فيهم الدراسات العليا و عددهم 3341 .

توصلت الباحثة إلى وجود رضا لدى أعضاء هيئة التدريس فيمل يتعلق بالعملية الأكاديمية والإدارية وعلاقات الجامعة مع المجتمع المحلي، ولكن هناك مستوى متدنياً من الرضا لدى الطلبة حيال الجهود المبذولة لتطوير العملية الأكاديمية، كما دلّ الموظفون وأعضاء هيئة التدريس إلى عدم اعتماد الجامعة لنظام مالي وإداري فاعل وعدم مراعاتها لسوق العمل المحلي من التخصصات المطروحة، وعدم الاهتمام بالتجديد والتحديث في المكتبة بالشكل الكافي، وفي النهاية بينت الدراسة أن البيئة مهيأة في كليات التجارة والآداب، والهندسة لتطبيق إدارة الجودة أكثر من كلية العلوم و الدراسات العليا.

دراسة العاجز ونشوان (2006) بعنوان " تطوير التعليم الجامعي لتنمية المجتمع الفلسطيني في ضوء ادارة الجودة الشاملة" والتي خرجت بتوصيات لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي لتنمية المجتمع الفلسطيني ومنها:

- تهيئة الجو العام في المؤسسات التعليمية وخارجها لفهم ثقافة الجودة الشاملة وأثرها في تحسين نوعية التعليم .
- التركيز على النوعية أكثر من الكمية بالنسبة للطلاب مع جعل التنافس بين المؤسسات التعليمية لا يقتصر علي جلب أكبر عدد من الطلاب، بل بجودة الطالب ونوعيته وقدرته علي إحداث التطور المستقبلي في المجتمع.
- زيادة نطاق المشاركة في المؤسسات التعليمية ومع المجتمع في تحديد نوعية التعليم المطلوب، وبأسلوب يسهم بصورة مباشرة في تحسين نوعية التعليم.
- الاعتماد علي كوادر قيادية فاعلة في العمل الإداري مستخدمة أساليب حديثة في الاتصال والتواصل وإقامة علاقات إنسانية تشجع علي العمل مع تزايد دافعية جميع الأفراد نحو التطوير المجتمعي.
- العمل علي نيل رضا المجتمع المحلي علي أداء المؤسسات التعليمية من خلال تلبية احتياجات المجتمع الأساسية وبصورة فعالة.

- أن تشجع مراكز البحث العلمي في الجامعات طلاب الدراسات العليا علي دراسة مميزات وعيوب الجودة الشاملة مع إمكانية تطبيقها في المؤسسات التعليمية بشكل صحيح.

منهج الدراسة

منهج الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي النظري الذي يعتمد على مراجعة الوثائق والبيانات، ومن ثم تمّ تحليل البيانات والخروج باستنتاجات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

سؤال الدراسة: ما اليات حفظ وتحسين جودة التعليم الأكاديمية التي تتبعها جامعة بيرزيت في فلسطين؟

تمّ عرض النتائج بما يتوافق مع معايير وكالة ضمان الجودة البريطانية (QAA, Accessed, 2006)، والتي تتضمن:

- أولاً: معايير المستوى الأكاديمي التي تتضمن:

أ. مخرجات التعلم المقصودة، Intended (ILOs) Learning:

يوجد مخرجات تعلم واضحة للبرامج الأكاديمية وموجودة لدى كل برنامج أكاديمي، ولا تعتمد البرامج من قبل هيئة الاعتماد والجودة في وزارة التربية والتعليم العالي الا بوجود مثل هذه المخرجات المحددة، ولكن هذه المخرجات ليست معلنة على الموقع الالكتروني للجامعة. وفيما يأتي كمثال جدول (1) مخرجات التعلم المقصودة لبرنامج تعليم التخصص في كلية التربية في جامعة البيرزيت وهي الكلية التي تعمل بها الباحثة.

جدول (1): مخرجات التعلم المنشودة لبرنامج بكالوريوس معلم مجال للمرحلة الأساسية العليا

أولاً:مهارات ذهنية (عقلية) لجميع التخصصات		
الرقم	المخرج	رقم واسم المساق
.1	اكتساب الطالب المعلم مهارات التفكير العلمي، والناقد، والتأملي	جميع المساقات
.2	يكتسب الطالب المعلم مهارات عمليات العلم وتكاملها	جميع المساقات
ثانياً: مهارات مهنية لجميع التخصصات		
.1	الفهم بكيفية نمو الطلبة وتعلمهم	الأسس النفسية للتربية 232، مدخل الى علم النفس 231
.2	الإدراك بأن الطلبة مختلفون بطرق تعلمهم فهو قادر على توفير فرص التعلم المناسبة لكل طالب	التعليم والتعلم في الصفوف غير المتجانسة 233
.3	يخطط لتدريس مادة تخصصه بناءً على معرفته بالتخصص وأهداف المنهاج وخصائص طلبته	أساليب تعليم عامة 330 وأساليب تعليم التخصص والتربية العملية
.4	اكتساب مهارات الاتصال باستخدام الموارد التكنولوجية المختلفة كالحاسوب.	تكنولوجيا التعليم 331، COMP132علم الحاسوب
.5	يتأمل ممارساته المهنية ويقيم آثارها على الطلبة وأولياء الأمور والزملاء. ويعمل على تطوير نفسه مهنياً.	مناهج البحث التربوي 437 التربية العملية
.6	يعرف ويطبق أساليب التقييم المتعددة، للتعرف على مستوى تقدم ونمو الطلبة.	القياس والتقويم 334 وأساليب التخصص
.7	يطبق معرفته بطرق الاتصال اللفظي وغير اللفظي وطرق اتصال أخرى كالحوار والمناقشة والتفاعل الصفي المبني على احترام آراء الغير، ومبادئ إنسانية أخرى كالتسامح والتعاون	جميع المساقات
.8	توفير بيئة تعليمية جيدة من حيث التفاعل الايجابي بين الأفراد (طلبة ومعلمين)، والتشجيع على التفكير وأسلوب حل المشكلات، وتحفيز الطلبة للتعليم والتعلم بإيجاد فرص للتعلم الذاتي.	جميع المساقات
.9	قادر على تصميم خبرات تدريسية بناءً على معرفته وخبرته البحثية، وفي التخصص، بحيث تنعكس ايجابياً على أدائه	مواضيع خاصة في التربية 438، مناهج البحث التربوي 437، والتربية العملية، ومساقات التخصص
.10	التعرف على مفاهيم الديمقراطية، وحقوق الإنسان،والتنمية .	دراسات ثقافية CULS 230
.11	تثمين عملية التطور المهني للمعلمين.	مناهج البحث التربوي 437

أما على صعيد مخرجات التعلم المقصودة للمساقات الأكاديمية فقد لاحظت الباحثة وجود هذه المخرجات المعلنة للطلبة من خلال خطة المساق التي توزع للطلبة وتعلن على الموقع الداعم للتدريس والمسمى ريتاج (Ritaj)، وهذا بالأمر الجيد حيث تمكن الطلبة باستمرار من الاطلاع عليها.

ب- محتوى الخطة الأكاديمية : الخطط الأكاديمية للمساقات معلنة ومحتوياتها واضحة ومعلنة ويجري تحديث مستمر عليها بعد مراجعتها في كل بداية فصل دراسي، من خلال لجنة الجودة الأكاديمية التي يتم تشكيلها من قبل كل رئيس قسم أكاديمي في الجامعة وترفع تقاريرها لعميد الكلية المعني ومن ثم لنائب الرئيس للشؤون الأكاديمية، الأمر لذي يتيح فرصة الاطلاع على محتوى الخطط الأكاديمية للمساقات ومدى توافقها مع مخرجات التعلم المقصودة للمساقات وللبرنامج الأكاديمي والعمل على تحديثها.

ج- تقييم الطلبة: تنوع أساليب التقييم المستخدمة في تقييم كل مساق أكاديمي ويعتمد ذلك على طبيعة المساق، ولكن في جميع المساقات يوجد معايير للتقييم واضحة ويطلع عليها الطلبة من خلال خطة المساق الأكاديمي التي توزع على الطلبة وتعلن على الموقع الداعم للتدريس(Ritaj) ، ويكون من وظيفة لجنة الجودة الأكاديمية في كل قسم أكاديمي فحص مدى، ملاءمة أساليب التقييم مثل الامتحانات والوظائف والأبحاث والمشاريع للمخرجات المقصودة.

ثانياً: معايير نوعية فرص التعلم Quality of Learning Opportunities وتتضمن :

1- التعليم والتعلم: جامعة بيرزيت هي جامعة نظامية حيث يطلب من الطلبة الانتظام في حضور المحاضرات، ويوجد حد أقصى للغياب عن المحاضرات لا يزيد عن 6 ساعات خلال الفصل الدراسي وبعدها يعرض الطالب نفسه لعقوبة الانسحاب الاجباري من المساق. أما فيما يخص أساليب التدريس في الجامعة فهي متنوعة بما يتلاءم مع طبيعة المساق ومخرجات التعلم المقصودة؛ ومن أساليب التدريس المتبعة التي توفر فرص تعلم فعالة للطلبة التدريس باستخدام المجموعات ، والتعلم الفردي والذاتي، أما عند تدريس المعارف والمهارات الخاصة فتتنوع الطرق التدريسية بين المحاضرة والنقاش، كما تتوفر فرص التدريب الميداني في غالبية التخصصات، وأيضا في الكثير من المرات يتم استضافة خبراء مختصين للمشاركة في فعاليات البرنامج، كما تسعى الجامعة الى تحسين مهارات الطلبة الالكترونية وزيارة التواصل بينهم وبين مدرسيهم من خلال استخدام البرامج الالكترونية الداعمة للتدريس مثل ريتاج وفيما يأتي شكل توضيحي.

شكل (1): الموقع الداعم للتدريس(ريتاج) في جامعة بيرزيت

2- تقدم الطلبة: يراعى عند استقطاب الطلبة الجدد أن يتم استقطاب أفضل الطلبة، ويتم دعمهم من قبل المرشدين الأكاديميين الذين يساعدونهم في تحضير برامجهم الفصلية ويتابعون وضعهم الأكاديمي، وفي حال رغب الطلبة التحويل من كلية الى أخرى تسمح التعليمات الأكاديمية بذلك بشرط أن تنطبق عليهم شروط التحويل.

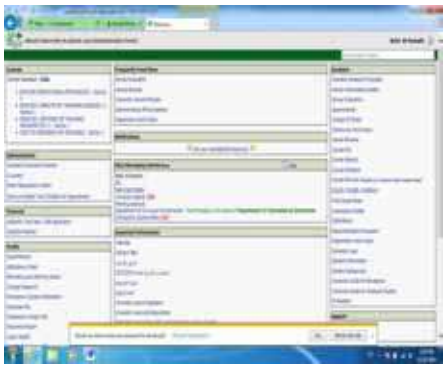
3- مصادر التعلم: في جامعة بيرزيت يوجد توفر وتنوع لمصادر التعليم، وأيضا مختبرات علمية وحاسوبية مجهزة بأحدث الأجهزة، ومكتبة رئيسية ولكنها من خلال اطلاع الباحثة لا يوجد تحديث للدراسات وقائمة المجلات الالكترونية المنشورة لدى مكتبة الجامعة وهذا يتوافق مع نتائج دراسة (متري،2004) وتنسجم تخصصات أعضاء الهيئة التدريسية مع ما يدرسونه، والعديد منهم من حملة الدكتوراة فحسب احصاءات الجامعة أكثر من 50% من أعضاء هيئة التدريس المتفرغين حاصلين على درجة الدكتوراه،و41% حاصلين على درجة الماجستير (www.ritaj.bitzeit.edu/ar/facts) الأمر الذي يتيح فرص تعلم جيدة للطلبة.

4- ضمان الجودة وتحسينها: تهتم جامعة بيرزيت بالجودة الأكاديمية وتسعى لتوفير الدعم لمدرسيها ولطلبتها فمثلا لا يخلو الموقع الداعم للتدريس من اعلانات عن فرص لاكمال الدكتوراة والماجستير لمن يرغب من الطلبة والمدرسين.

ويوجد أنظمة وتعليمات واضحة للتدريس يجب الالتزام بها من قبل أعضاء الهيئة التدريسية، كما بدأت الجامعة باستخدام النظام الداعم للتدريس بطريقة مبتكرة لزيادة الجودة الأكاديمية، فمثلا أضافت حديثا ما يسمى بملف المساق Course File والذي يرفع فيه المدرس كل ما يكلف طلبته به، الأمر الذي يمكن عضو الهيئة التدريسية من التأمل في تدريسه وتطوره عبر سنوات تدريسه للمساق.

كذلك تقرير الملف Course Report والذي يستخدم لأغراض التطوير بحيث يكلف كل مدرس او مجموعة مدرسين بكتابة تأملاتهم في تدريسهم في نهاية الفصل الدراسي، ويقترحون ووسائل وطرق للتحسين في المرة القادمة لمن سيدرسون المساق بعدهم أو لهم في حال تدريس المساق مرة أخرى، وترسل الى رئيس الدائرة المعني ومن ثم الى وحدة الجودة الأكاديمية في الجامعة.

كذلك التواصل مع الطلبة من خلال لوحة المساق Course Boardالذي يتم من خلاله كتابة الاعلانات الخاصة بالمساق لدى الطلبة، أو تحميل أي مواد تعليمية ، أو ارسال رسالة لجميع طلبة المساق أو استقبال رسائل من الطلبة والرد عليها، الأمر الذي يشجع ويسهل التواصل بين الطلبة ومدرسيهم، والشكل (2) يوضح الصفحة الالكترونية لعضو هيئة تدريس، ويتضمن ملف المساق، وتقرير المساق، والمساقات التي يدرسها...



شكل(2): الصفحة الالكترونية لعضو هيئة تدريس في الجامعة

كما أن من آليات تحسين الجودة الأكاديمية في الجامعة، ما تقوم به الجامعة مؤخرا من توقيع اتفاقيات شراكة مع جامعات أخرى تتيح تبادل الطلبة والمدرسين فيما بينهم ضمن مشاريع مدعومة مثل مشروع Erasmus Mundus الذي يتيح فرصة التبادل مع جامعات أوروبية.

أما في حال رغبت الجامعة بتطوير برامج جديدة، يتم تحضير أهداف البرنامج والخطة التفصيلية له ومخرجات التعلم لمقصودة له من قبل الدائرة الأكاديمية ثم ترفع الى مجلس الكلية ومن ثم الى المجلس الأكاديمي لاقراره وأخيرا الى هيئة الاعتماد والجودة التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي. كما يتم تقييم البرامج الأكاديمية الموجودة بمعدل مرة كل خمس سنوات من قبل مقيمين خارجيين بالتعاون مع هيئة الاعتماد والجودة التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي، وبناء على نتائج التقييم يتم وضع خطط تطويرية للبرنامج ويتم متابعة تنفيذ الخطط التطويرية من قبل رئيس القسم المعني وعميد كليته.

ومما توليه الجامعة اهتماما خاصاً هو تقييم الطلبة للمساقات الأكاديمية في نهاية كل فصل دراسي، ويتم هذا التقييم الكترونيا، وأيضا التقييم الذاتي للأكاديمين حيث يقيمون أنفسهم ثم يرسل التقييم الى رئيس القسم الأكاديمي ومن ثم لمكتب نائب الرئيس للشؤون الأكاديمية بشكل الكتروني.

ومؤخراً شكلت الجامعة لجنة البحث العلمي برئاسة عميد الدراسات العليا ووظيفة هذه اللجنة دراسة المشاريع البحثية المقدمة من قبل المدرسين أو رسائل الماجستير لطلبة الدراسات العليا، أو مشاريع التخصص لطلبة البكالوريوس، وتقديم الدعم المادي لها، ومتابعة تنفيذها، الأمر الذي أسهم في زيادة الأبحاث العلمية في الجامعة.

وعليه يمكن الاستنتاج أن جامعة بيرزيت تبذل جهودا كبيرة في مجال حفظ وتحسين الجودة الأكاديمية فيها من خلال اهتمامها بالبرامج التي تقدمها، وبالبحث العلمي لمدرسيها وطلبتها، واهتمامها بالتدريس وتقييم المساقات والمدرسين من أجل التطوير المستمر للمساقات وأخذ ملاحظات الطلبة بعين الاعتبار.

زيادة عدد العاملين في وحدة الجودة الأكاديمية، لزيادة فرص المتابعة والتطوير.

التوصيات:

خرجت الدراسة بالتوصيات الآتية:

1. ضرورة الاهتمام بالتجديد والتحديث في المكتبة الرئيسية التابعة للجامعة وبالذات قواعد البيانات الالكترونية.
2. ضرورة أن تعلن مخرجات التعلم المقصودة للبرامج على الموقع الالكتروني للجامعة.
3. زيادة عدد العاملين في وحدة الجودة الأكاديمية، لزيادة فرص المتابعة والتطوير.

المراجع:

1- جوهر صلاح (2001)، *أساليب تقنيات الإدارة التربوية في ضوء ثورة الاتصال للمعلومات*، المؤتمر السنوي التاسع، دار الفكر العربي، القاهرة،427-430.

2- الحولي، عليان عبد الله (2004)، *تصور مقترح لتحسين جودة التعليم الجامعي الفلسطيني*، ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين، متوفر على الموقع: www.qou.edu/homepage/Arabic/qualityDepartment/qualityConference/papers

3- خليل أحمد السيد (2001)، وإبراهيم عباس الزهري،*إدارة الجودة الشاملة في التعليم: خبرات تعليمية وإمكانية الإفادة منها في مصر*، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، المؤتمر السنوي التاسع، دار الفكر العربي، 233-267.

4- الرمحي، رولا (2008). *واقع تعليم العلوم بناء على معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت، فلسطين.

5- العاجز، فؤاد؛ نشوان، جميل (2006) ، *تطوير التعليم الجامعي الفلسطيني في ضوء مفاهيم ادارة الجودة الشاملة*، ورقة علمية أعدت للمؤتمر العلمي الدولي السابع بعنوان مؤسسات إعداد المعلم في الوطن العربي بين الواقع والمأمول، كلية التربية، الفيوم، مصر.

6- العباسي، عمر موسى (2004). *واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

7- متري، إيمان(2004). *إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في جامعة بيرزيت*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت، فلسطين .

8- ملوح ، محمد يوسف (2002). *الجودة الشاملة والإصلاح التربوي*، مجلة المعلم، متوفر على الموقع: http://www.almualem.net/jawda.html

9- الموقع الالكتروني لجامعة بيرزيت www.birzeit.edu

10- QAA (accessed 2006). *Quality Assurance Agency*. Retrieved on 8/10/2014 from internet www.qaa.ac.uk

متطلبات تطبيق الجامعة البحثية كمدخل لضمان الجودة في جامعة أم القرى

الدكتورة هوازن محمد نوح
كلية التربية قسم الإدارة التربوية
جامعة أم القرى
hmnooh@uqu.edu.sa

الأستاذة خلود أحمد الأنصاري
كلية التربية قسم الإدارة التربوية
جامعة أم القرى
K_a_ansari@hotmail.com.

الملخص:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال تناولها لموضوع الجامعة البحثية التي تعد أحد الاتجاهات الحديثة والتي تؤهل جامعة أم القرى للمنافسة عالمياً، ولضمان جودة التعليم الجامعي الذي تقدمه بصفة عامة والبحث العلمي بصفة خاصة. وقد تناولت هذه الدراسة الجامعة البحثية من حيث مفهومها، ومعايير تصنيفها، وخصائصها وأنواعها. كما تطرقت إلى المتطلبات اللازمة لتطبيق الجامعة البحثية كمدخل لضمان الجودة في جامعة أم القرى، وعرض للفرص والصعوبات المحتمل أن تواجهها مستقبلاً. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات التي توضح أهمية تطبيق الجامعة البحثية كمدخل لضمان جودة التعليم الجامعي ودور البحث العلمي في تأهيل الجامعات للمنافسة عالمياً.

الكلمات المفتاحية: *التعليم الجامعي, الجامعة البحثية، ضمان الجودة، البحث العلمي.*

المقدمة :

يحظى التعليم الجامعي باهتمام متزايد في معظم المجتمعات المتقدمة والنامية؛ حيث إن العديد من الدول تشعر بأن مستقبلها الاقتصادي والثقافي يتعلق بجودة المستوى في التعليم الجامعي. فالتعليم الجامعي ليس هو فقط لارتقاء الفرد في مجتمعه بل هو وسيلة للتطور والتقدم في كل المجتمع, لذلك أصدرت كافة دول العالم تشريعات لتنظيم التعليم الجامعي في كافة جوانبه. وتختص الجامعات بكل ما يتعلق بالتعليم الجامعي والبحث العلمي الذي تقوم به كلياتها ومعاهدها في سبيل خدمة المجتمع والارتقاء به حضارياً, وكذلك تزويد البلاد بالمتخصصين والخبراء في مختلف المجلات مما

يستوجب ضرورة البحث عن صيغة للتعليم الجامعي تعمل على تأهيل خرجيها بالمعارف والمهارات اللازمة للعمل كمتخصصين في هذه المجالات (1).

لكن ضرورة التأهيل المعرفي للإنسان ليست المهمة الوحيدة للجامعات, بل هناك مهمة أخرى, لا تقل أهمية عنها بل وتعتبر مكملة لها ومتفاعلة معها وهي مهمة البحث العلمي وتوليد المعارف الجديدة. ولأن ازدهار البحوث في الجامعات يعود بالنفع على العملية التعليمية ذاتها, التي يمكُن أن تكتسب الطابع البحثي لتصبح أكثر عمقاً وتأثيراً؛ فالتعليم في هذا الاتجاه يصبح متفاعلاً مع التجدد المعرفي (2).

ويعتبر البحث العلمي والعطاء المعرفي من أبرز ما يميز الجامعات, ويدفعها للتنافس مع الجامعات الأخرى؛ من أجل جذب الطلبة المتميزين من جهة, والحصول على دعم خارجي أو مادي من جهة أخرى, مما يضع جامعات اليوم تحت ضغط التوجه نحو تفعيل الجانب البحثي وتعزيز دوره في المجتمع. ولذا تغيرت وظيفة البحث العلمي لتستجيب للقضايا المعرفية الطارئة وتقديم المشورة. فجامعة اليوم هي المكان الأفضل للمجتمع؛ من أجل استثمار مدخراته في التعليم, لأن الجيل القادم هو الذي سيدير هذه المعرفة في المستقبل (3).

خلفية المشكلة :

لا يزال مصطلح الجامعة البحثية من أحدث المصطلحات المتداولة اليوم في التعليم الجامعي, والذي تسعى له الجامعات العالمية ليس من أجل الارتقاء بسمعتها فقط؛ بل من أجل تعزيز مكانتها واستمراريتها. وتحاول هذه الورقة إلقاء الضوء على امكانية تطبيق الجامعة البحثية كمدخل لضمان الجودة في جامعة أم القرى, من خلال الاجابة على الأسئلة التالية:

- ما مفهوم الجامعة البحثية؟
- ما واقع البحث العلمي في جامعة أم القرى؟
- ما متطلبات تطبيق الجامعة البحثية كمدخل لضمان الجودة في جامعة أم القرى؟
- ما المعوقات المحتملة لجامعة أم القرى عند تطبيق مفهوم الجامعة البحثية، وكيفية التغلب عليها؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على ما يلي:

- التعرف على مفهوم الجامعة البحثية.
- التعرف على واقع البحث العلمي في جامعة أم القرى.

- التعرف على متطلبات تطبيق الجامعة البحثية كمدخل لضمان الجودة في جامعة أم القرى.
- التعرف على المعوقات المحتملة لجامعة أم القرى عند تطبيق مفهوم الجامعة البحثية وكيفية التغلب عليها.

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من:

1- أهمية البحث العلمي نفسه والدور الفعّال الذي يقوم به في مواجهة المشكلات التي يعاني منها المجتمع، ومعالجتها بكفاءة.

2- أهمية الجامعة البحثية كمدخل لضمان الجودة في التعليم الجامعي.

3- ندرة الدراسات التي تناولت موضوع الجامعة البحثية وذلك على المستويين الإقليمي والمحلي.

4- تساهم هذه الدراسة في توعية أصحاب القرار في الجامعات السعودية بأهمية التحوُّل لجامعة بحثية؛ من أجل الوصول لضمان الجودة وخوض التنافس العالمي.

حدود الدراسة:

تم إجراء الدراسة في إطار المحددات التالية:

الحدود الموضوعية: اقتصر موضوع الدراسة على معرفة متطلبات الجامعة البحثية كمدخل لضمان الجودة في جامعة أم القرى.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

مصطلحات الدراسة:

الجامعة البحثية: يعرفها Horn (4) بأنها" الجامعات التي تشمل كل من التدريس والبحث".

البحث العلمي: عرفته راضي (5) بأنه "عملية فكرية منظمة يقوم بها شخص يسمى(الباحث) من أجل تقصي الحقائق بشأن مسألة أو مشكلة معينة تسمى (موضوع البحث), بإتباع طريقة علمية منظمة تسمى (منهج البحث) بغية الوصول إلى حلول ملائمة للعلاج, أو إلى نتائج صالحة للتعميم على المشاكل المماثلة تسمى (نتائج البحث).

وعرفه خضر(6) بأنه " كل نشاط ذي منهج يهدف إلى إنتاج معارف جديدة ترتبط بفهم الإنسان للظواهر الطبيعية التي تحيط به, ويؤدي في النهاية إلى رفع قدرات الإنسان على التحكم في هذه الظواهر والسيطرة على الطبيعة. وهكذا يتبين أن البحث العلمي يهدف إلى زيادة معرفة الإنسان ورفع قدرته على التكيف مع بيئته والسيطرة عليها واكتشاف الحلول للمشكلات التي تواجه المجتمعات والأفراد, وأنه ضروري لبناء دولة عصرية تتمتع بالرخاء".

ضمان الجودة: "يشير مصطلح ضمان الجودة إلى كل السياسات والعمليات الموجهة نحو توفير ما يساعد على تحقيق الجودة والمحافظة عليها والارتقاء بها".(7)

الدراسات السابقة:

قامت الباحثتان بإجراء مسح لكل ما توفر لديهم من دراسات ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة الحالية من مصادر مختلفة. وأتضح أن مفهوم الجامعة البحثية كمدخل لضمان الجودة؛ رغم أهميته لم يحظ بالاهتمام الكافي من الأبحاث والدراسات عربيا ومحليا, والقليل من الدراسات التي أجريت في هذا المجال تناولت البحث العلمي فقط من حيث واقعه وجودته والمعوقات التي تواجهه.

دراسة بعنوان " ضمان جودة البحث العلمي في الوطن العربي دراسة تحليلية ميداني" (8)

وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على واقع البحث العلمي في الوطن العربي, وتحليل أهم المشكلات التي تعترضه, كما تهدف إلى التعرف على آلية تحسين جودة البحث العلمي من خلال استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس الجامعي حول ثلاثة أبعاد تسهم بشكل فعال في تطوير البحث العلمي في الوطن العربي وهي (الجانب التعليمي الذي يختص بالباحث والمؤسسة البحثية, والإنفاق على البحث العلمي, والجانب السياسي). وتوصلت إلى أن التركيز على الباحث العربي والمؤسسة البحثية, والتركيز على الإنفاق، والتركيز على الاستقرار السياسي للدول العربي في الوطن العربي يعد جانباً هاماً لضمان جودة البحث العلمي في الوطن العربي.

دراسة بعنوان" تصور مقترح لتجويد البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية" (9)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية من خلال تحديد أهم المعوقات التي تقف في تقدم مجال البحث العلمي وأسباب ضعف مواكبته لركب الثورة المعلوماتية والاتصالات, , وتوصلت إلى أهمية تطبيق وتعزيز مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في جميع أنشطة وممارسات الجامعات الفلسطينية عامةً و سياسات البحث العلمي خاصة، كما خلصت إلى أن البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية في تطور مستمر رغم التحديات التي تواجهه، ولكن هذا النشاط البحثي لم يصل إلى المستوى المرغوب ، كما كشفت الدراسة وجود العديد من المعوقات أهمها :عدم وجود سياسة وطنية للبحث تحدد مجالاته وأولياته، وافتقار البحث العلمي للدعم والتأييد المجتمعي، وعدم الاهتمام بالنتائج التي يتوصل إليها الباحثون، وضعف التمويل، وقلة مصادر المعلومات وصعوبة الوصول إليها، وعدم توفر معايير محددة لتقييم الأبحاث ونشرها، وضعف البنى التحتية لمراكز البحوث في الجامعات الفلسطينية.

دراسة بعنوان" معوقات البحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية " (10)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع البحث العلمي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس, و التعرف على معوقات البحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس, والتوصل إلى حلول مقترحة قد تسهم في مواجهة تلك المعوقات. وتوصلت إلى أن البحث العلمي في جامعة الأمام يواجه معوقات إدارية, و أكاديمية, ومعلوماتية, وشخصية, ومالية.

أولاً: مفهوم الجامعة البحثية:

نظراً لما يشهده العالم من مناخ معرفي تنافسي أصبحت الجامعات تتجه وبصورة غير مسبوقة نحو تعزيز دورها في البحث العلمي والإنتاج المعرفي، ويعد أول اهتمام بالجامعات البحثية عندما أنشئت رابطة الجامعات الأوروبية البحثية LERU في عام 2002م والتي ضمت اثنتي عشرة جامعة من أهم الجامعات في الدول الأوروبية، ومن ثم انضمام ثماني جامعات أوروبية أخرى في عام 2006م وهو ما يعد أكبر دليل على وعي هذه الجامعات بأهمية جودة البحث العلمي ودوره في قيادتها نحو المنافسة عالميا واحتلال مراكز الصدارة بحثيا وتعليميا.(11)

وقد كانت الجامعات الأمريكية صاحبة السبق في هذا المجال عندما أنشئت رابطة الجامعات الأمريكية AAU في عام 1900م حيث تجاوز عمرها قرناً كاملاً، وقد بلغ عدد أعضاء هذه الرابطة عند إنشائها 14 جامعة من الجامعات التي تهتم بالبحث العلمي ولديها برامج تمنح درجة الدكتوراه. ويبلغ عدد أعضاء الرابطة في الوقت الحاضر اثنان وستون جامعة ولا تقبل هذه الرابطة في عضويتها إلا الجامعات الملتزمة بنظام أكاديمي مرتفع الجودة تعليميا وبحثيا، وعلى أن تكون قادرة على المحافظة على هذه الجودة.(12)

أما بالمقصود بالجامعة البحثية فقد نشرت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD(13) تعريف للجامعة البحثية حيث" يحدد هذا التعريف ستة صفات رئيسية للجامعة البحثية وتشمل هذه الصفات ما يلي: ان تقوم الجامعة ببحوث أساسية وبحوث تطبيقية, وأن يكون التدريس فيها مبني على البحث العلمي, وأن تتمتع بنظام أكاديمي متكامل, وأن يكون لديها نسبة مرتفعة من برامج الدراسات العليا ذات الطابع البحثي, وأن تأتي نسبة مرتفعة من دخلها من مصادر خارجية, وأن تتمتع ببعد دولي".

يرى كل من الفنتوخ (14), و Ken-ichi Arai (15) بأن الجامعة البحثية لا تهتم فقط بالبحوث التطبيقية ذات الفوائد المباشرة بل لا بد أن يهتم بالبحوث الأساسية التي تساهم في زيادة المعارف الإنسانية, وأن ترتبط بحوث طلبة الدراسات العليا (ماجستير– دكتوراه) باحتياجات المجتمع والقطاع الخاص, كما أن الجامعة البحثية لا بد وأن تتمتع بسمعة ومكانة بحثية مرموقة تؤدي إلى حصولها على دعم خارجي يمثل نسبة مرتفعة من دخلها من جهة و يجذب أصحاب الموهبة من جميع انحاء العالم من جهة أخرى, كما يؤكدان على ضرورة أن يكون التدريس في الجامعة البحثية مبنياً على الأسلوب البحثي والمعارف البحثية المتجددة وتدريب الموارد البشرية.

معايير تصنيف الجامعات البحثية:

حدد مركز جامعة فلوريدا *The Center* at the University of Florida تسعة معايير لتصنيف الجامعات البحثية وهي (16):

- مجموع ما ينفق على البحوث.
- نفقات البحوث الاتحادية (المشتركة).
- الأصول الوقفية.
- العطاء السنوي.
- أعضاء هيئة التدريس في الأكاديميات الوطنية.
- الجوائز الكلية التي حصلت عليها الجامعة.
- درجة الدكتوراه الممنوحة خلال سنة أكاديمية.
- عدد المعينين بعد الحصول على درجة الدكتوراه.
- نسبة تعيين الموظفين الجدد.

خصائص الجامعة البحثية:

حدد مركز الدراسات الإستراتيجية بجامعة الملك عبد العزيز خصائص الجامعة البحثية كالتالي(17):

- كثرة عدد مشاريع البحوث المدعومة.
- وجود مرافق وأماكن مخصصة للبحوث.
- توقعات كبيرة من هيئة التدريس, خاصة في المساهمة في التقدم العلمي والمعرفي.
- تخريج طلبة دراسات عليا, ومنح درجات مهنية عالية.
- قيام طلبة المراحل الأولى من الجامعة بالبحوث والاندماج التدريجي في التعليم الخاص بالدراسات العليا.

أنواع الجامعات البحثية (18):

- مؤسسات خاصة ليست ربحية لها تنظيمات واضحة المعالم تسير شؤونها مجالس دائمة تتجدد تلقائياً دون إضافة أعضاء من خارج الهيئة المؤسسة.
- مؤسسات عامة الهوية خاضعة للوائح القانونية والدستورية للدولة أو الولاية أو المقاطعة التابعة لها؛ حيث يتحكم فيها مجلس أمانة أو مجلس حكام ينتخب أعضاؤه أو يعينون أو يختارون وفق معايير تختلف من إقليم إلى آخر.
- مؤسسات عامة تابعة للدولة أو الولاية أو المقاطعة تخضع لمجلس أمانة أو مجلس حكام, يشرف على عدة مؤسسات للتعليم العالي في الإقليم, بما في ذلك مؤسسات غير مهتمة بالبحوث.

ثانياً: واقع البحث العلمي في جامعة أم القرى:

تتمحور أهداف الجامعات في ثلاث جوانب هي التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع. وقد اهتمت الجامعات السعودية منذ إنشائها بالبحث العلمي وذلك بإقامة مراكز للبحوث العلمية وتشجيع الباحثين وطلبة الدراسات العليا على إجراء البحوث ومتابعة التطور العلمي. وقد نص نظام مجلس التعليم العالي والجامعات في المواد (1،15،20،28،34،53،54) إلى دور الجامعات السعودية في تقدم البحث العلمي (19).

وعلى الرغم من أن الجامعات تحاول إيجاد نوع من التوازن بين وظائفها الثلاث من خلال توفير الدعم الفني، والمالي، والبشري الذي يتناسب مع كل وظيفة إلا أن هذا لا يمنع القول أن وظيفة البحث العلمي تكاد تكون من الوظائف المهملة التي لا تنال الاهتمام والدعم الذي يتناسب مع أهمية البحث العلمي(20).

والمتابع لدور الجامعات السعودية في مجال البحث العلمي يرى أن هناك اهتماما متزايدا لهذا المجال على جميع المستويات؛ إلا أن هذا الاهتمام لم يصل حتى الآن إلى مستوى طموحات خطط الدولة التنموية؛ فهناك كثير من التصورات والتساؤلات في تلك الخطط لم تجد طريقها للبحث العلمي أو مجالاته (21).

ومن خلال رصد واقع البحث العلمي في جامعة أم القرى نجد أنها اهتمت بالبحث العلمي، وجعلته في سلم أولوياتها منذ نشأتها، ولم تقتصر عنايتها على منظومة البحث العلمي فقط؛ وإنما امتدت لتشمل تعزيز بنية المراكز البحثية في الجامعة، وجعلها أكثر قدرة على مواجهة المستقبل وذلك من خلال:

1- برامج الدراسات العليا التي تمنح درجة الدكتوراه

تعتبر الدراسات العليا من أهم مجالات تأهيل الكوادر المتخصصة في مختلف مجالات الحياة، لهذا يفترض أن يعد الطلبة والطالبات الملتحقون بالدراسات العليا إعدادا جيدا ليصبحوا علماء الغد، وأن تكون أطروحاتهم حلاً للمشاكل التي يعاني منها المجتمع. وتعود بدايات الدراسات العليا في جامعة أم القرى إلى عام 1388 هـ إذ افتتح أول قسم للدراسات العليا الشرعية بكلية الشريعة والدراسات الإسلامية. وبهذا تكون الجامعة رائدة في مجال الدراسات العليا في المملكة، وقد نوقشت في الجامعة أول رسالة ماجستير على مستوى المملكة العربية السعودية في 3 / 2 / 1392 هـ ثم تتابع افتتاح أقسام الدراسات العليا حتى زادت على خمسين برنامجاً لدرجات الدبلوم والماجستير والدكتوراه في مختلف الكليات والأقسام. وفي عام 1413 هـ أنشئت عمادة الدراسات العليا لجامعة أم القرى لتتولى الإشراف على أقسام الدراسات العليا بالجامعة ومتابعة شئونها. وبالجامعة الآن سبعة كليات تمنح درجة الدكتوراه في تخصصات مختلفة وهي(22):

1) كلية الشريعة والدراسات الإسلامية وتقدم برامج الدكتوراه في الاقتصاد الإسلامي والمحاسبة و التاريخ والحضارة.
2) كلية التربية وتقدم برامج الدكتوراه في كل من تخصص المناهج وطرق التدريس،الإشراف التربوي، التوجيه التربوي، المهني، الإحصاء والبحوث، الاختبارات المقاييس، النمو، التعلم، الشخصية وعلم النفس الاجتماعي، الإرشاد النفسي، الإدارة التربوية والتخطيط، التربية الإسلامية والمقارنة .
3) كلية الدعوة وأصول الدين وتقدم برامج الدكتوراه في التفسير وعلوم القرآن،الحديث وعلومه، العقيدة، القراءات.
4) كلية اللغة العربية وآدابها وتقدم برامج الدكتوراه في، الأدب، البلاغة والنقد، النحو والصرف، واللغة.
5) كلية العلوم الاجتماعية وتقدم برامج الدكتوراه في الجغرافيا، اللغويات، الترجمة، الأدب الانجليزي.
6) كلية العلوم التطبيقية وتقدم برامج الدكتوراه في الكيمياء العضوية، الكيمياء الغير العضوية، التحليلية، الفيزيائية، علوم الحيوان، علوم النبات، كائنات دقيقة.
7) كلية الفنون والتصميم الداخلي (طالبات) وتقدم برامج الدكتوراه في الملابس والنسيج، السكن وإدارة المنزل، التغذية وعلوم الأطعمة .

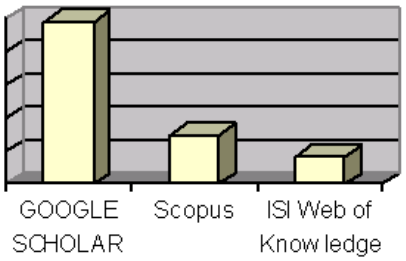
2- معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي

انطلاقاً من اهتمام جامعة أم القرى بالبحث العلمي ونظراً للتطور الكبير الذي شهدته الجامعة بعد أكثر من ثلاثين عاماً على إنشائها، ولتعدد مراكز البحوث العلمية بها فقد رأت إدارة الجامعة ضم هذه المراكز إلى عمادة واحدة تحت مسمى معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي يقوم بالإشراف على تلك المراكز العلمية وتنسيق أعمالها وتنشيط البحث العلمي بالجامعة وذلك بتوصية من المجلس الأعلى للجامعة، ويضم المعهد حالياً عشرة مراكز بحثية شاملة لجميع التخصصات.

ويشير التقرير الصادر من وحدة النشر العلمي الدولي بمعهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي الخاص بالأبحاث العلمية المختلفة لأعضاء وعضوات هيئة التدريس بالجامعة المنشورة في المجلات العلمية العالمية من خلال قواعد البيانات العالمية (23) إلى أن إجمالي عدد الأبحاث والمقالات المنشورة باسم جامعة أم القرى خلال السنوات الماضية وحتى نهاية شهر ديسمبر 2013م هو:

- 4880 بحث ومقالة علمية من خلال موقع **Google scholar** في مجالات الكيمياء والهندسة والعلوم الطبيعية والطب والفيزياء والحاسب الآلي والعلوم والرياضيات.

- 1494 بحث من خلال موقع **Scopus** في مجالات الكيمياء والهندسة والعلوم الطبيعية والطب والفيزياء والحاسب الآلي والعلوم والرياضيات.
- 814 بحث من خلال موقع **ISI Web of Knowledge** في مجالات الكيمياء والهندسة والعلوم الطبيعية والطب والفيزياء والحاسب الآلي والعلوم والرياضيات.



الشكل (1) عدد الأبحاث المنشورة باسم جامعة أم القرى خلال السنوات الماضية وحتى نهاية شهر ديسمبر 2013م

3- معهد البحوث والدراسات الاستشارية (24)

يعد معهد البحوث و الدراسات الاستشارية بجامعة أم القرى والذي تم إنشاءه في عام 1430هـ بعد صدور القرار السامي بتحويل مركز البحوث والدراسات الاستشارية إلى معهد مستقل الواجهة التعاقدية ومركز الأعمال لجميع وحدات الجامعة لتقديم الخدمات الاستشارية والعلمية والبحثية للقطاع العام والخاص والمجتمع ضمن إطار التنمية الشاملة في المملكة العربية السعودية بما يحقق مساهمة مرموقة للجامعة في تفعيل اقتصاد ومجتمع المعرفة من خلال إمكاناتها البشرية والفكرية والمادية.

يتيح معهد البحوث والدراسات الاستشارية بجامعة أم القرى لجميع القطاعات الاستفادة من إمكانيات الجامعة وخاصةً الموارد والخبرات البشرية المتمثلة في أعضاء هيئة التدريس الذي يفوق عددهم خمسة ألاف أستاذاً جامعياً في تخصصات علمية ومهنية متنوعة. وتقدم الخدمات وفق أسس تعاقدية تضمن نقل المعرفة. وتعد وكالة المعهد للدراسات الاستشارية الجهة التنفيذية التي تتولى إبرام العقود وإدارة المشاريع والدراسات الاستشارية وإدارة مكاتب الخبرة وإدارة خدمات المستشارين المتفرغين وغير المتفرغين. وتسعى إلى تفعيل المهام المتعلقة ببرامجها وتذليل جميع العقبات التي تواجه مسيرة نقل المعرفة, وتعرف الخدمات المقدمة على النحو التالي:

- **خدمات المستشارين المتفرغين** : ندب عضو هيئة التدريس إلى الجهة المستفيدة للعمل مستشاراً متفرغاً لتنفيذ أعمال استشارية لتطوير أو القيام بأعمال تحددها الجهة المستفيدة .
- **خدمات المستشارين غير المتفرغين** : السماح لعضو هيئة التدريس بالعمل مستشاراً غير متفرغاً في الجهة المستفيدة بالإضافة إلى عمله في الجامعة.
- **الدراسات الاستشارية** :تقديم الدراسات الاستشارية والبحثية بحسب ما تحدده الجهة المستفيدة سواء بنظام المناقصات أو الدعوات أو المبادرات من المعهد. ويمكن أن تقدم الدراسات الاستشارية في التخصص المطلوب عن طريق عضو أو مجموعة أعضاء هيئة تدريس أو مكتب خبرة أو تحالف لمجموعة مكاتب خبرة يحددها المعهد.
- **خدمات مكاتب الخبرة** :تختص مكاتب الخبرة بتقديم خدمات علمية متخصصة أو إجراء دراسات استشارية أو تصميم وتنفيذ برامج تدريبية على أسس ومفاهيم استثمارية تهدف إلى تحويل المعرفة والخبرة المتوفرة لدى منسوبي الجامعة إلى مشاريع اقتصادية مبنية على أسس تجارية و ذات عوائد مالية. ويمكن لمكتب الخبرة تقديم الدراسات الاستشارية والبحثية بحسب ما تحدده الجهة المستفيدة سواء بنظام المناقصات أو الدعوات أو المبادرات مباشرة بعد مصادقة إدارة المعهد. ويمكن أن تقدم الدراسات الاستشارية في التخصص المطلوب بواسطة مكتب خبرة منفرد أو تحالف لمجموعة مكاتب خبرة يحددها المعهد. ويتم تأسيس مكاتب الخبرة بموجب طلب مقدم من عضو أو مجموعة من أعضاء هيئة التدريس السعوديين بالجامعة وبناءاً على توصية مجلس المعهد يتم إنشاء المكتب لممارسة أعماله

كما يتولى المعهد الإشراف على متابعة وتنفيذ أعمال الكراسي العلمية ومراجعة التقارير الدورية المالية ومستندات الصرف المقدمة من قبل مشرفي الكراسي العلمية ومتابعة طلبات الدعم المرفوعة للممولين. بالإضافة إلى إعداد التقرير السنوي عن الإنجازات المتحققة وتقدم سير العمل وتحديث المؤشرات العلمية و التقنية ذات العلاقة بهدف تعزيز و تنمية و تطوير نظم وآليات العمل البحثي ورفع كفاءات الأداء وروح الإنتاجية بما يحقق تطلعات الجامعة ورضا الممولين. ويشرف المعهد على أعمال الكراسي العلمية التالية:

- كرسي الملك عبدالله بن عبد العزيز للقرآن الكريم.
- كرسي الأمير سلمان بن عبد العزيز لدراسات تاريخ مكة المكرمة.
- كرسي الأمير خالد الفيصل لتطوير المناطق العشوائية بمكة المكرمة.
- كرسي الشيخ جميل خوقير لأمراض و سرطان القولون و المستقيم.
- كرسي معالي أ.د محمد عبده يماني لإصلاح ذات البين.

- كرسي المعلم محمد عوض بن لادن للإبداع وريادة الأعمال.
- كرسي يحيى و مشعل أبناء الشيخ سرور الزايدي لأمراض المفاصل و الروماتيزم.
- كرسي البر للخدمات الإنسانية.

4- معهد خادم الحرمين لأبحاث الحج

في عام 1401هـ صدر قرار مجلس الوزراء بالموافقة على إنشاء المعهد . مركز أبحاث الحج . ليكون جهة استشارية فنية للجنة الحج العليا وللجهات العاملة في مجال شئون الحج، وتضمن القرار تحديد الأهداف التي يجب أن يسعى المعهد لتحقيقها وهي:

- تأسيس بنك للمعلومات عن الحج ليكون مرجعاً علمياً شاملاً لمختلف أنواع الإحصائيات والحقائق وبالتالي عمل نموذج محاكاة حسابي لمختلف عمليات الحج مما يساعد كثيراً على التخطيط.
- العمل على بناء سجل تاريخي متكامل بالدراسات والوثائق والصور والأفلام والخرائط والمخطوطات التاريخية للحج ومكة المكرمة والمدينة المنورة ليكون مرجعاً علمياً وتاريخياً ثابتاً.
- المحافظة على البيئة كما خلقها الله في المناطق المقدسة والمحافظة على البيئة الإسلامية بمكة المكرمة والمدينة المنورة .(25)

مما سبق يتضح أن جامعة أم القرى تمتلك بعض العوامل التي تؤهلها لتكون جامعة بحثية في المستقبل. فبحسب تصنيف كارنيجي Carnegie الأمريكي والذي يميز بين مستويين من الجامعات البحثية، حيث يعتبر أن جامعات المستوى الأول تركز بشكل شامل Extensive على البحث العلمي ولذا فهي تمنح خمسون درجة دكتوراه على الأقل سنوياً في ما يزيد عن خمسة عشرة مجالاً، إضافة إلى تقديمها برامج متميزة للماجستير والبكالوريوس.

في حين المستوى الثاني من مستويات الجامعات البحثية يعتبر هذه الجامعات تتميز بالاهتمام المكثف بالبحث العلمي Intensive أي أنها تمنح عشرة درجات دكتوراه على الأقل سنوياً وفي ثلاث مجالات، أو تمنح عشرون درجة دكتوراه سنويا على الأقل في مجال واحد، إضافة إلى برامج البكالوريوس والماجستير العالية الجودة. (26)

نجد أن جامعة أم القرى تمنح سنوياً ما يقارب المائة درجة لمرحلة الدكتوراه، فبحسب مراجعه إحصائية قامت بها الباحثتان لمجالس عمادة الدراسات العليا المنشورة على موقع الجامعة (27) تُظهر عدد درجات الدكتوراه الممنوحة خلال العام الجامعي 2009/6م-2010/8م حيث منح مجلس عمادة الدراسات العليا بجامعة أم القرى خلال جلساته الاثنان والثلاثين المنعقدة خلال تلك الفترة (115) درجة دكتوراه في تخصصات مختلفة، ويوضح الجدول التالي التخصصات المانحة لدرجة الدكتوراه وعددها.

التخصص	عدد الدرجات الممنوحة
الرياضيات	1
الاقتصاد الإسلامي	2
علم النفس	7
القراءات	13
الحديث	5
مناهج وطرق تدريس	32
اللغويات	1
تربية إسلامية	10
أدب	5
العقيدة	7
الفقه	14
التغذية	1
القياس والقويم	2
الإحصاء	1
الملابس والنسيج	1
البلاغة والنقد	1
التاريخ	5
الإدارة التربوية	2
النحو والصرف	3
سكن وإدارة منزل	1
الأحياء	1
المجموع	115

جدول (1) جدول يوضح التخصصات الممنوح لها درجة الدكتوراه وعددها بجامعة أم القرى

وبالنظر لنوع التخصصات وأعداد درجات الدكتوراه الممنوحة نجد أن الغالبية العظمى لهذه الدرجات هي من التخصصات النظرية، في حين التخصصات التطبيقية كالرياضيات والأحياء لم تمنح إلا درجة دكتوراه واحدة لكل من التخصصين من مجمل الدرجات الممنوحة. وبالعودة لتصنيف كارنيجي نجد أنه على الرغم من تحقيق الجامعة للمستوى الأول من التصنيف من حيث التوسع في البحث العلمي لمرحلة الدكتوراه إلا أنه وحتى تكون جامعة بحثية ذات قدرة تنافسية تحتاج إلى التركيز على المجالات التطبيقية كالطب والهندسة والعلوم والحاسب والرياضيات وغيرها.

بشكل عام تعتمد مكانة أي جامعة بحثية في الألفية الجديدة على قدرتها على توفير القيادة المبتكرة والنشطة في الثورات العلمية والتعليمية الجارية؛ وهذا لا يتطلب بالضرورة أن تكون الجامعة من أغنى الجامعات وان كان ذلك يساعدها في تعزز قوتها المالية ، كما لا يتطلب أن تصنف الجامعة في المراتب العليا بين الجامعات, وان كان هذا الأمر من أوليات أي جامعة تسعى للوصول إلى التميز والقدرة على التنافس. فالقدرة على إيجاد شراكات دينامكية

مع مؤسسات الفنون والأعمال والصناعة إضافةً للجامعات الأخرى وخاصة الشراكات التي تجتاز الحدود الجغرافية والتي تستطيع إدخال تغييرات جذرية على المناهج الدراسية لإثارة خيال الطلبة ذوي الموهبة من المواطنين والأجانب مما يمكنها من ممارسة أساليب جديدة في البحوث والتعليم ويساعدها على ابتكار المعرفة(28).

وقد كشف تقرير "المنظمة الدولية للملكية الفكرية "لعام 2009م ، أن مؤشرات الملكية الفكرية تشير إلى أن المملكة قد سجلت60 براءة اختراع لعام 2008م Patent Cooperation Treaty PCT ، بزيادة سنوية قدرها 16.5% في المدة من2003-2008م. (29)

وفي هذا الإطار حققت جامعة أم القرى نقلة نوعية وانجازا غير مسبوق بين الجامعات العالمية في عدد براءات الاختراع للعام 2013/ 2014 م وفق إحصاءات مكتب براءات الاختراع الأمريكية الصادرة مؤخرا والتي سجلت من خلالها الجامعة 100 براءة اختراع وقدِّر عدد طلبات التسجيل لبراءات الاختراع التي تقدمت بها الجامعة للفترة نفسها ما يقرب من 600 طلب، وعلى ضوئها صنفت جامعة أم القرى ضمن القائمة التي تضم كبرى المؤسسات والهيئات الأكاديمية الريادية في العالم. (30)

ثالثاً: متطلبات تطبيق الجامعة البحثية كمدخل لضمان الجودة في جامعة أم القرى

أصبحت قضية ضمان الجودة في التعليم الجامعي موضع اهتمام كبير على مستوى المملكة العربية السعودية، فقد خطت خلال الخمس سنوات الماضية خطوات سريعة ومتلاحقة نحو تطوير التعليم الجامعي والتوسع فيه وإطلاق مشاريعه التخطيطية والتطويرية، وما إنشاء جامعة الملك عبدالله للعلوم والتقنية، والتغيير والتطوير الملحوظ في جامعة الملك سعود إلا مؤشر لذلك. ومن منطلق اهتمام المملكة بالتعليم الجامعي وجودته في عصر يتسم بالمنافسة الشديدة فقد ركزت على جوانب التعليم الجامعي التالية(31):

جانب البحث العلمي:

- تنويع مصادر التمويل، وتحديد مؤشرات قياس البحث العلمي وتقويمه.
- إنشاء مراكز التميز البحثي، وإقامة مراكز الأبحاث الواعدة.
- إنشاء برنامج تقنية النانو ، وإنشاء الحدائق العلمية وحاضنات التقنية.
- تأسيس برنامج كراسي البحث العلمي.
- استقطاب أساتذة وعلماء متميزين وباحثين وطلاب دراسات عليا.
- تقديم حوافز تشجيع البحوث المتميزة والنشر في مجلات عالمية.
- ترجمة الكتب العلمية ، وتطوير الجمعيات العلمية ودعمها.

جانب الاستثمار في الجودة:

- إنشاء الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.
- إقامة المركز الوطني للقياس والتقويم.

جانب العالمية والشراكات الدولية:

- إطلاق برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي.
- عقد الشراكات والتحالفات الدولية مع الجامعات ومراكز البحث العالمية.

وتمثل الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي الجهة الرسمية المسئولة عن ضمان جودة التعليم الجامعي من خلال تطبيق أحد عشر معيارا، ويمثل المعيار العاشر (البحث العلمي) والذي ينص بأن تضع الجامعة إستراتيجية للبحث تتفق مع طبيعتها ورسالتها بوصفها جامعة ذات التزامات بحثية أو كلية للدراسة الجامعية فقط، ولكي تحقق ضمان جودة البحث العلمي وضعت المعايير التالية (32):

1- السياسات المؤسسية في البحث العلمي:

يجب أن تكون لدى المؤسسة التعليمية التي تضطلع بمسؤوليات بحثية خطة شاملة لتطوير البحوث بناء على رسالتها، وتتضمن أهداف الأداء، واستراتيجيات الدعم والتطوير، والإجراءات، والأنظمة الإدارية التي تشجع على المشاركة الواسعة من المعنيين في جميع نواحي المؤسسة. ويجب أن يكون لدى المؤسسة آليات لضمان المحافظة على المعايير الأخلاقية في عمل البحوث والنشر المتعلق بتلك البحوث.

2- مشاركة أعضاء هيئة التدريس والطلبة في البحث العلمي:

يجب أن تكون التوقعات حول مشاركة أعضاء هيئة التدريس في البحث والأنشطة العلمية واضحة وتساعد على المشاركة الواسعة. ويجب توفير التشجيع والدعم للأنشطة البحثية التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس ذوي الرتب العلمية الأقل وطلبة الدراسات العليا.

3- الاستثمار التجاري للبحث العلمي:

يجب تشجيع الاستثمار التجاري في البحث العلمي، ويجب البحث بعناية في فرص التطوير التجاري لحقوق الملكية، والمساعدة في إقامة علاقات تجارية مناسبة. ويجب أن تُحدد سياسات امتلاك الملكية الفكرية بوضوح، ويتم التقيد بها بصورة مُطردة.

4- المرافق والتجهيزات البحثية:

يجب أن تتوافر المرافق والتجهيزات الكافية والمناسبة لإجراء الأبحاث في مجالات التخصص التي تقدمها المؤسسة التعليمية؛ ليستخدمها أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا .ويجب أن توضع سياسات واضحة تحدد ملكية المرافق والتجهيزات المتخصصة وصيانتها، والتي يتم الحصول عليها من خلال المنح البحثية أو اتفاقيات التعاون مع الجهات الصناعية.

ما سبق ينبغي أن يتضمن تقويمُ جودة الأبحاث مراجعة لإستراتيجية البحث العلمي وغيرها من الوثائق الداعمة، ويشمل ذلك كل ما يتعلق بنطاق مخرجات الأبحاث وجودتها في جميع الكليات والأقسام والمراكز البحثية. ويمكن الحصول على الأدلة والبراهين الموثقة حول استراتيجيات المؤسسية البحثية من الوثائق مثل خطة تطوير البحث العلمي، ومحكات التقويم والترقيات، والسياسيات المتعلقة بالاستثمار التجاري للبحوث، وامتلاك الملكية الفكرية، ومدى التعاون مع سوق العمل والمؤسسات الأخرى.

وهناك أدلة إضافية يمكن الحصول عليها من خلال النظر في التعاون البحثي واتفاقيات الاستخدام المشترك للتجهيزات البحثية الرئيسية. وغالبا ما تعتمد مؤشرات الأداء المستخدمة في البحث العلمي على الإحصاءات الخاصة بعدد البحوث المنشورة لكل عضو هيئة تدريس في المجلات المرموقة ، ونسب أعضاء هيئة التدريس الناشطين في مجال البحث ، وعدد البحوث التي تتم الإشارة إليها في بحوث ومراجع أخرى، وينبغي أن تُقارن هذه الأرقام بتلك الخاصة بأقسام ومؤسسات مشابه.

رابعاً: المعوقات المحتملة لجامعة أم القرى عند تطبيق مفهوم الجامعة البحثية وكيفية التغلب عليها

إن التحول لجامعة بحثية يحتاج إلى إحداث تغييرات جذرية وحاسمة؛ ليس في سياسة الجامعة وحسب بل إلى إعادة النظر في سياسة التعليم العالي بوجه عام، وتركيز الاهتمام على البحث العلمي ليس كونه مجرد وظيفة تقليدية من وظائف الجامعة، وإنما للدور الكبير الذي يقوم به في حل المشكلات، ومواكبة التغييرات، وإحداث التطوير اللازم للمنافسة علميا وتعليميا على كل من المستوى المحلي والإقليمي والعالمي، واستقطاب العلماء من جميع أنحاء العالم، وخلق مصادر للتمويل الذاتي للجامعة.

وبما أن سياسة التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية تصدر من جهة واحدة وهي وزارة التعليم العالي؛ فإن معوقات تطبيق الجامعة البحثية كضمان للجودة في جامعة أم القرى هي نفس المعوقات التي تعترض الجامعات السعودية بشكل عام.

ويمكن تقسيم المعوقات التي تواجه البحث العلمي تبعا لنوعها، فالعديد منها متشابكة ومتشعبة، فهناك معوقات تتعلق بالعملية التعليمية، وأخرى تتعلق بالبحث والمؤسسة البحثية، ونوع ثالث يتعلق بالإنفاق والإدارة، ويمكن توضيح هذه المعوقات على النحو الآتي: (33)

1- معوقات تعليمية:

هناك علاقة وطيدة بين المنظومة التعليمية والبحث العلمي، خاصة في الجامعات فهي الأساس في تخريج الكفاءات البحثية، وأي خلل في هذه المؤسسات ينعكس سلبا على البحث العلمي في التعليم الجامعي فالملاحظ في الجامعات السعودية أنها مازالت تعتمد أسلوب التلقين ونقل المعرفة من خلال التدريس بدلا من البحث والاستنتاج .

2- معوقات تتعلق بالباحث والمؤسسة البحثية:

يعد الباحث من أهم عناصر البحث العلمي؛ لذلك فإن زيادة عدد الباحثين في مختلف المجالات من أسس التمنية التي تسعى إليها كافة الدول، وتعد نسبة الباحثين إلى عدد السكان مؤشرا مهماً، حيث قدرت النسبة العالمية بـ 1.5 بالألف. كما أن لهجرة العقول العربية أثراً سلبيا على البحث العلمي في الوطن العربي، حيث أدت بدورها إلى ضعف البحث العلمي في المجالات المختلفة، ويقدر حوالي مليون باحث عربي يعملون في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية عند نهاية القرن الحادي والعشرين، وهنا يجب النظر بعين الاعتبار إلى أن الباحث يكلف بلده ثروة، ثم يقدم حصيلة جهده وعلمه ومعارفه لدولة أخرى.

3- معوقات تتعلق بالإنفاق على التعليم:

تعد مشكلة الإنفاق المشكلة الأساسية التي يعانى منها البحث العلمي في الجامعات بشكل عام مما يترتب عليه ضعف إنتاجية الباحث وتوجهه إلى جهة أخرى. وينفق العالم حوالي % 2.1 من إجمالي دخله الوطني على مجالات البحث العلمي، وقد قدر إنفاق الولايات المتحدة الأمريكية واليابان ودول الاتحاد الأوربي بما يقارب (417) بليون دولار وهو ما يتجاوز ثلاثة أرباع إجمالي الإنفاق العالمي بأسره على البحث العلمي، حيث تنفق الولايات المتحدة الأمريكية سنوياً على البحث العلمي حوالي 32% من إجمالي ما ينفقه العلم كله.

4- معوقات إدارية:

وتتمثل في عدم وجود سياسات وخطة إستراتيجية للبحث العلمي، فالبحث العلمي يجب أن يعتمد على التخطيط والدقة والموضوعية بدلاً من العفوية، كما أنه لا يوجد أي تنسيق أو تعاون واضح ومحدد المعالم بين الجامعات السعودية في مجالات البحث العلمي.

5- معوقات سياسية:

وتتمثل في عدم الاستقرار، والذي يعد قاعدة أساسية للبحث العلمي، حيث أن غياب الاستقرار السياسي يؤدي للتخلف الحضاري والتخريب.

ويرى الكسناوي (34) أنه بالنسبة للمعوقات المالية ينبغي زيادة الميزانيات المخصصة للبحوث العلمية، وتسهيل إجراءات الصرف بما يوجد المرونة الكافية لتمويل الأبحاث وصيانة الأجهزة وتأمين المعدات وذلك بإيجاد لوائح خاصة بمراكز البحوث الجامعية .

أما بالنسبة للمعوقات التنظيمية ينبغي وضع تصور عام لخطط البحث العلمي بالجامعة على مستوى الأقسام والكليات وفقاً

للاحتياجات التي تتطلبها المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية ، ثم وضع تصور عام للتعاون بين كليات الجامعة التي بها دراسات عليا ومؤسسات التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

وأخيرا بما يتعلق بمعوقات أدوات البحث العلمي ينبغي إمداد المراكز بالأجهزة المتقدمة بما يساعد الباحثين على النهوض بمهامهم ووضع خطة لإمداد مراكز البحوث والكليات بالكتب والدوريات العلمية والأبحاث التي تلقى في الندوات العلمية وتخصيص جهة أو إدارة تتولى ذلك، بمعنى ربط مراكز البحوث بشبكات قواعد المعلومات الدولية، والعمل على تشجيع الأبحاث العلمية المتميزة في أوعية النشر المتخصصة والطباعة.

التوصيات:

1- تفعيل دور البحث العلمي في كل من مرحلتي البكالوريوس والماجستير، وإدراجه كمتطلب أساسي للحصول على الدرجة العلمية.
2- ربط أبحاث الدراسات العليا (ماجستير- دكتوراه) بمشكلات المجتمع واحتياجاته.
3- وضع معايير مقننة وصارمة لقياس جودة أبحاث الدراسات العليا بجميع جوانبها.
4- التركيز على برامج الدكتوراه في التخصصات التطبيقية كالعلوم والهندسة والحاسب الآلي والطب باعتبارها مصادر للتمويل.
5- التعاون بين الجامعات على المستوى الإقليمي والعالمي وتبادل الأفكار والخبرات فيما بينها.

المراجع:

1- العبادي، هاشم فوزي & الطائي، يوسف حجيم (2011). *التعليم الجامعي من منظور إداري (قراءات وبحوث)*. اليازوري, الأردن, 25-32.
2- إبراهيم، مجدي عزيز (2013). *إبداعات التعليم الجامعي- منظومة التحدي لتحقيق التقدم*. عالم الكتب, مصر, 24-25.
3- الفنتوخ, عبد القادر (2014). *الجامعات البحثية وآفاق المستقبل*, fantookh.com.
4- European molecular biology organization EMBO, (2007). *The future of research universities*. VOL8, 806.
5- راضي, ميرفت (2012). *تصور مقترح لتجويد البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية*. المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي (IACQ),1, البحرين, 716 .
6- خضر, جميل أحمد (2011). *تسويق مخرجات البحث العلمي كمتطلب رئيس من متطلبات الجودة والشراكة المجتمعية*. المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي, 1, الأردن, 5.
7- البهواشي, السيد عبد العزيز& الربيعي, سعيد بن حمد (2005) . *ضمان الجودة في التعليم العالي* , عالم الكتب, القاهرة.
8- الطبيب, مصطفى عبد العظيم (2013). *" ضمان جودة البحث العلمي في الوطن العربي دراسة تحليلية ميدانية"*. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي,6, 13, 98.
9- راضي, ميرفت (2012). *تصور مقترح لتجويد البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية*. المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي (IACQ),1, البحرين, 714.
10- الصوينع, خلود عثمان (1431هـ) . *معوقات البحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*. رسالة ماجستير, جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية, الرياض، المملكة العربية السعودية.
11- الفنتوخ, عبد القادر (2014). *الجامعات البحثية وآفاق المستقبل*, fantookh.com.
12- الفنتوخ, عبد القادر (2014). *رابطة الجامعات البحثية الأمريكية*, fantookh.com.
13- منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (2014). *تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في تصنيف الجامعات البحثية*، www.OECD.org
14- الفنتوخ, عبد القادر (2014). *الجامعات البحثية وآفاق المستقبل*, fantookh.com.
15- European molecular biology organization EMBO, (2007). *The future of research universities*. VOL8, 804.
16- Lombardi, John& Craig, Diane& Capaldi, D& Gater, Denise, (2000). The *Top American Research Universities*. The center at the University of Florida, 9.
17- مركز الدراسات الإستراتيجية بجامعة الملك عبد العزيز، (2010). الجامعات التعليمية والبحثية والإنتاجية والاستثمارية." جدة، 31، www.kau.edu.sa
18- مركز الدراسات الإستراتيجية بجامعة الملك عبد العزيز مرجع سابق.
19- مجلس التعليم العالي، الأمانة العامة (1994م)، "نظام مجلس التعليم العالي والجامعات".
20- الخطيب, أحمد (2003م). البحث العلمي والتعليم العالي. دار المسيرة للنشر والتوزيع, الأردن, 15 .
21- الصوينع، خلود (1432هـ). معوقات البحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية،

رسالة ماجستير. جامعة الإمام محمد بن سعود. الرياض. السعودية.

22- جامعة أم القرى، عمادة الدراسات العليا (2014م). أقسام الدراسات العليا بالجامعة، www.uqu.edu.sa/higher-education

23- تقرير وحدة النشر العلمي الدولي بمعهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي الخاص بالأبحاث العلمية المختلفة لأعضاء وعضوات هيئة التدريس بالجامعة المنشورة في المجلات العلمية العالمية، جامعة أم القرى,www.uqu.edu.sa

24- جامعة أم القرى (2014م). معهد البحوث والدراسات الاستشارية، http://isr.uqu.edu.sa/.

25- جامعة أم القرى (2014م). *معه خادم الحرمين لأبحاث الحج، https://uqu.edu.sa/page/ar/255.*

26- The Carnegie Classification of infestations of higher education, (2006). *The Carnegie Classification of Institutions of Higher Education* .U.S.A, http://www.carnegiefoundation.org/not-found/

27- جامعة أم القرى، عمادة الدراسات العليا (2014م). *مجالس الدراسات العليا بالجامعة*، www.uqu.edu.sa/higher-education

28- الكسناوي، محمود (2001م). توجيه البحث العلمي في الدراسات العليا في الجامعات السعودية لتلبية متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية (الواقع – توجهات مستقبلية). ندوة الدراسات العليا بالجامعات السعودية– توجهات مستقبلية، جامعة الملك عبدالعزيز ،جدة ، 35–41.

29- وزارة التعليم العالي, وكالة الوزارة للتخطيط والمعلومات, الإدارة العامة للتخطيط والإحصاء (2010) " التعليم العالي وبناء مجتمع المعرفة في المملكة العربية السعودية: تقويم دولي ". www.mohe.gov.sa

30- جامعة أم القرى (2014م). أخبار جامعة أم القرى، www.uqu.edu.sa/higher-education

31- وزارة التعليم العالي, وكالة الوزارة للتخطيط والمعلومات, الإدارة العامة للتخطيط والإحصاء، مرجع سابق.

32- الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (1433هـ). معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي– المعيار العاشر: البحث العلمي،http://www.ncaaa.org.sa/ /.

33- الطبيب, مصطفى عبد العظيم (2013). " ضمان جودة البحث العلمي في الوطن العربي دراسة تحليلية ميدانية". المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي,6, 13, 104–105 .

34- الكسناوي، محمود (2001م). توجيه البحث العلمي في الدراسات العليا في الجامعات السعودية لتلبية متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية (الواقع – توجهات مستقبلية). ندوة الدراسات العليا بالجامعات السعودية– توجهات مستقبلية، جامعة الملك عبدالعزيز ، جدة ، 35–41.

التقويم الداخلي آلية لتفعيل تطبيق متطلبات نظام ضمان الجودة في الجامعة: دراسة حالة جامعة باتنة بالجزائر

أ.د. الهام يحياوي
مسؤولة ضمان الجودة بالكلية
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير
جامعة باتنة، الجزائر

أ. د. لعلى بوكميش
نائب رئيس جامعة احمد دراية
أدرار – الجزائر

الملخص:

استهدفت الدراسة تسليط الضوء على التقويم الداخلي كآلية تساعد على تحسين وتفعيل تطبيق متطلبات نظام ضمان الجودة في الجامعة. ولتحقيق ذلك طورت ثلاث استمارات استبيان وزعت على عينة مستهدفة من الأساتذة، الإدارة والطلبة في جامعة باتنة.

ولقد خلصت الدراسة إلى أن جامعة باتنة تتوفر على هياكل مقبولة في العموم وعلى تأطير بشري بيداغوجي وإداري في المستوى، تبقى أن حلقة الوصل بين الأطراف الفاعلة الثلاث (أستاذ/طالب/إدارة) تحتاج لتفعيل آليات تواصلية إنسانية وتكنولوجية ملائمة.

الكلمات المفتاحية: *ضمان الجودة، التقويم الداخلي، المعايير، المؤشرات، التعليم العالي، الجامعة.*

Abstract:

This study aimed to shed light on the internal assessment as a mechanism wich help to the application of the requirements of a quality assurance system at the university. To achieve this goal, three questionnaires was developed and distributed to the targeted sample of teachers, administration and students at the University of Batna.

The study concluded that the University of Batna available on acceptable structures in general and on A Pedagogical and administrative supervision in a high-level, results of the study showed that there is a need for coordination between the three parties in the university (professor, student and administration) through the activation of the appropriate human and technological communication mechanisms.

Key words: *quality assurance, internal assessment, standards, indicators, higher education, university.*

المقدمة:

لقد تزايد الاهتمام بجودة التعليم العالي على الصعيد العالمي والعربي، فمنذ منتصف السبعينات من القرن العشرين أطلقت الدعوات لإصلاح الأنظمة التعليمية، وذلك بعدما اكتشفت الدول انخفاض مستوى التحصيل لدى الطلاب من جهة، وعدم مواكبة البرامج التعليمية لاحتياجات سوق العمل من جهة أخرى.

واليوم وفي ظل التحديات التي ظهرت بفعل التطور الذي عرفه مجال المعلوماتية وتكنولوجيا الاعلام والاتصال وعولمة أسواق العمل، الأمر الذي أدى إلى ضرورة التفكير في تغيير جوهري في أداء النظام التعليمي، فظهور الإنتاج الآلي والنووي واستخدام الكمبيوتر والليزر وغيرها، قد أثر في نوعية العمالة المطلوبة والتي تغيرت خصائصها جذريا، فلقد تزايد الطلب على اليد العاملة المتخصصة والماهرة والتي يجب أن تجيد إنجاز الأعمال في غاية الجودة ولها القدرة على استيعاب التطورات التكنولوجية المتسارعة. ومن هنا كان على النظام التعليمي أن يعيد النظر في أهدافه وطرقه لمجابهة هذه المستجدات ولعل من أبرز طرق لتحقيق ذلك تطبيق نظام ضمان الجودة.

ويعتبر ضمان جودة التعليم العالي كنظام أساسه منع وقوع الأخطاء والعمل على تحسين جودة الخدمة التعليمية، وزيادة الإنتاجية بالتأكيد على تصميم العمليات ومراقبتها، والتركيز على مصادر الأنشطة، وبالتالي منع ظهور الخدمات التعليمية غير المطابقة. ويرتكز تطبيق نظام ضمان الجودة على عدة معايير تسمح بتقييم جودة التعليم العالي.

ويعد ضمان الجودة من المفاهيم الحديثة التطبيق في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية بهدف تحسين التعليم وتجويده من أجل التفاعل الايجابي مع المتغيرات المختلفة التي يشهدها القرن الحالي في مختلف الميادين.

وللتأكد من جودة التعليم وتأثيراته، لابد من التقويم حيث تبدأ الجامعة أولا بالتقويم الداخلي والذي يتم من طرف الجامعة ويغطي كل عناصر العملية التعليمية من أساتذة وطلبة وإدارة وبرامج

واستراتيجيات التعليم بالجامعة من خلال إتباع مراحل محددة باستعمال مؤشرات محددة أيضا.

وعليه تكمن مشكلة الدراسة في التعرف على التقويم الداخلي كآلية تساعد على تحسين تطبيق متطلبات نظام ضمان الجودة في الجامعة الجزائرية وذلك بالتطبيق على جامعة باتنة كدراسة حالة.

وتتجلى أهمية هذه الدراسة من خلال أهمية الموضوع الذي تتناوله، ذلك أن الكثير من الجامعات بالجزائر تسعى إلى تبني نظام ضمان الجودة وتطبيق متطلبات معاييره الأساسية لأجل تحسين جودة التعليم العالي، وذلك من خلال ما يحققه ذلك من نتائج وآثار ايجابية سواء على مستوى مدخلات الجامعة أو عملياتها أو مخرجاتها، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فان تحسين وتفعيل هذا التطبيق يحتاج إلى التقويم الداخلي الذي هو مناط البحث في الدراسة.

الإطار النظري

أولا- مفهوم نظام ضمان الجودة في التعليم العالي وأهدافه:

سوف نحاول في هذا العنصر معرفة معنى نظام ضمان الجودة في التعليم العالي وتحديد أهدافه.

1- مفهوم نظام ضمان الجودة في التعليم العالي:

تتمثل جودة التعليم في خصائص الخدمة التعليمية المقدمة لإرضاء المستفيد بنوعيه الداخلي (المدير، الأستاذ، العامل) والخارجي سواء المباشر (الطالب) أو غير المباشر(ولي الأمر) والمجتمع (1).

ويعتبر ضمان جودة التعليم العالي "أسلوبا 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 الدراسية والبحوث" (2).

ويعرف نظام ضمان الجودة بأنه نظام عالمي موحد لمعايير الجودة المتفق عليها عالميا ليكون وثيقة دولية لضمان جودة الإدارة. والمقصود بهذا النظام في التعليم العالي جودة عناصر العملية التعليمية المكونة من: الطالب، الأستاذ، المادة التعليمية(برامج، كتب، طرق تدريس)، مكان التعلم (قاعات، مخابر، مراكز حاسوب)، الإدارة (تشريعات، سياسات)، هياكل تنظيمية ووسائل تمويل، جودة التقويم الذي يلبي احتياجات سوق العمل. إضافة إلى أنه يمكن وصف ضمان جودة التعليم العالي كنظام أساسه منع وقوع الأخطاء والعمل على تحسين جودة الخدمة التعليمية، ويزيد الإنتاجية بالتأكيد على تصميم العمليات ومراقبتها، والتركيز على مصادر الأنشطة، وبالتالي منع ظهور الخدمات التعليمية غير المطابقة.

ويتضح من خلال مراجعة مسيرة حركة نظم الجودة في التعليم، أنه لتأسيس نظم وبرامج جودة قوية، يجب على المؤسسات التعليمية أن تبدأ أولا في تنفيذ برامج أولية لضمان الجودة بغية إرساء قاعدة متينة لبناء نظام الجودة الشاملة. وللإشارة، فإن الدول المطبقة لنظام ضمان الجودة في التعليم العالي لها هيئات لضمان الجودة في التعليم العالي وهي تمثل أعضاء مشاركة في الشبكة العالمية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي وذلك بهدف التأكيد أن جودة الخريجين والشهادات التي يحصلون عليها ذات مستويات مقبولة عالميا.

2- أهداف نظام ضمان الجودة في التعليم العالي:

من أهم أهداف نظام ضمان الجودة في التعليم العالي نذكر :[3]

- إيجاد نظام شامل لضمان الجودة يمكن الجامعة من مراجعة مناهجها وتطويرها.
- توحيد الهياكل التنظيمية التي تركز على الجودة في الجامعة.
- تطوير المهارات الإدارية والمهنية مع إعطاء الموظف فرصة لتطوير إمكانياته.
- تشجيع التحسين المستمر وتقديم الخدمة الأفضل.

ثانيا- معايير ضمان جودة التعليم العالي:

سوف نتطرق في هذا العنصر إلى معايير ضمان جودة التعليم العالي وتوضيح أهميتها وآليات تطبيقها

1- معايير ضمان جودة التعليم العالي:

تتمثل المعايير الأساسية لضمان جودة التعليم العالي فيما يأتي:

-**الطلبة:** الطلبة هم بؤرة الاهتمام في التعليم الجامعي، فالاهتمام بهم يعد ركيزة أساسية في توجيههم نحو مستقبل يلبي رغباتهم وحاجاتهم بما يواكب التطورات العصرية. وإن العناية والاهتمام بإعداد الخريج الكفء لا تقتصر فقط على تأهيله علميا في تخصصه بل أيضا في تنمية قدراته على التفكير والتصور والتحليل والنقد واستخلاص النتائج لتسهيل اندماجهم في سوق العمل بعد التخرج ومشاركتهم في اتخاذ القرارات الخاصة بهم. كما يجب الاهتمام بالطلبة المتفوقين وزيادة مخصصات المنح لهم. وتقع المسؤولية على عاتق الأستاذ فيما يتعلق بتحقيق وتنمية وتكامل شخصية الطالب بكل أبعادها.

-**هيئة التدريس:** إن أهم ما يتعلق بهذا العنصر ضرورة تنمية مستوى وقدرات الأساتذة بعد التأكد من اختيار الكفاءات القادرة على التواصل مع الطلبة في مرحلة التعليم الجامعي، فتنمية الأستاذ الجامعي مهنيا يفيد في تحسين اتخاذ القرار العلمي والمهني السليم. كما يجب وضع دورات تدريبية مستمرة لإعادة تأهيل الأساتذة وتطوير طرق التدريس وتشجيعه على انجاز الأبحاث العلمية والمشاركة في المؤتمرات، كما ينبغي على الأساتذة التحلي بالأخلاق

السامية. كما تتحدد أدوار عضو هيئة التدريس في جودة الخدمة التعليمية بعمل ما يأتي: التدريس، التقويم، الإرشاد والتوجيه، التأليف والترجمة، التطوير المهني، العمل الإداري، خدمة المجتمع.[4]

-**برامج التدريس:** تتطلب البرامج الدراسية مراجعتها وتطويرها لتواكب متطلبات سوق العمل مع تحديث المراجع وطرق التدريس باستخدام البرمجيات والأنشطة العلمية والمشاريع واستحداث مقاييس جديدة تتلاءم مع الواقع العملي لاكتساب الخبرات والقدرات والكفاءات اللازمة، إضافة إلى تطوير المخابر العلمية بالتجهيزات الضرورية لدعم الجانب النظري للتدريس.

-**الإدارة:** يجب أن تتميز إدارة الجامعة بالالتزام نحو تطبيق نظام ضمان الجودة بها، فهي كمنظومة قيم مبنية على الإخلاص في العمل والشفافية والعدالة، كما ينبغي قيام الإدارة الجامعية بدور فعال في تطوير وظائف الجامعة للسعي نحو التميز والإبداع من خلال قيادة قادرة على التطوير تمنح صلاحيات أوسع وتعزز القدرة على اتخاذ القرارات وتنمي كفاءات الاتصال والتفاوض وحل المشكلات. إضافة إلى تطوير أنظمة معلومات وأنظمة للتحفيز والتدريب والإبداع والقدرة على بناء شراكة فعالة مع المحيط الخارجي وخاصة المستفيدين من المخرجات الجامعية. وتعطى الأولوية في الخدمة للطلبة والعمل على تحقيق رغباتهم وتزويدهم بالمعارف والمهارات اللازمة.

-**المرافق:** يجب تزويد الجامعة بالمرافق والهياكل البيداغوجية لتحسين مستوى معارف الطلبة بما يتناسب مع طبيعة التعليم، فيجب توفر شروط السلامة والصحة (إضاءة، تهوية، تكييف،..) في قاعات التدريس والمدرجات مع مراعاة مدى ملائمته للأغراض المخصصة لها. إضافة إلى ضرورة مراعاة توفر الأجهزة العلمية والوسائل الحديثة وانتقاء الأفضل منها كالحواسب وأجهزة العرض...وغيرها، وكذلك توفير مكتبات مدعمة بأنظمة إلكترونية للبحث عن المعلومات فيها.[5]

2-أهمية معايير ضمان جودة التعليم العالي:

تتطلب عملية تطبيق نظام ضمان الجودة بالجامعة الالتزام بمتطلبات المعايير اللازمة لتقييم جودة التعليم، ويمكن تحديد أهمية هذه المعايير في النقاط الآتية:[6]

- تقديم لغة مشتركة وهدفا مشتركا لمتابعة وتسجيل تحصيل الطلاب المدرسين.
- وضع مستويات معيارية متوقعة ومرغوبة ومتفق عليها للأداء التربوي في كل جوانبه.
- إبراز قدرة الطالب على تحقيق العديد من النواتج المحددة مسبقا.
- وجود الكثير من البيانات والمعلومات التشخيصية لمراجعة البرنامج التدريسي وتقديمه بشكل متكامل لأعضاء هيئة التدريس.
- تمكين أعضاء هيئة التدريس من تحديد مستويات تحصيل الطلبة في الوقت الراهن، والتخطيط للتعليم المستقبلي بشكل متقن.
- إعادة التأكيد على أهمية إصدار أعضاء هيئة التدريس للأحكام عند تقييم الطلبة.
- إبراز قدرة أعضاء هيئة التدريس نحو أساليب التعلم المطورة وخرائط التقدم الرأسية.
- تقديم نموذج ثابت لإعداد التقارير.
- التأكيد على النواحي الإيجابية لتحصيل الطلاب.
- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على استخدام المحتوى والعمليات بشكل أوسع في تخطيطهم وتدريسهم.
- توفير سبل لمحاسبة المجتمع للمؤسسة التعليمية.
- تنمية لغة أولياء الأمور وسبل عملهم المشترك وتقديرهم للعمل التربوي داخل المؤسسة التعليمية.
- اكتساب أعضاء هيئة التدريس لفكر متجدد عن كيفية تفكير وتعليم الطلاب.
- حصول الطلاب على تغذية راجعة وفرص للتخطيط، واعتبار ذلك مؤشرا لتقدمهم.

3- آليات ضمان جودة التعليم العالي:

توجد عدة آليات لضمان الجودة بالجامعة نذكر منها:

- نظم المقارنة بجامعات مرجعية.
- نظم التصنيف التراتبي.
- نظم الاعتراف بالشهادات والبرامج.
- نظم المعلومات المعززة.
- نظم التقويم.

ثالثا-التقويم الداخلي ومتطلبات نظام ضمان الجودة:

سوف نحاول في هذا العنصر التطرق إلى ماهية التقويم الداخلي وكيفية استخدامه لتفعيل وتحسين تطبيق متطلبات نظام ضمان الجودة.

1- ماهية التقويم الداخلي:

- تعريف التقويم الداخلي واهدافه:

مصطلح التقويم مشتق من الفعل قوم بمعنى تعديل الاعوجاج وإزالته، وهناك من يعرفه بأنه تحديد ثمن المنتوج.[7]

نلاحظ أن التقويم لغة ذو تعريفين هما: الأول بمعنى التعديل أي تصحيح الخطأ والثاني إعطاء القيمة لشيء ما.

وتوجد تعاريف عديدة للتقويم، لعل أهمها:

يعرف التقويم بأنه عملية رسم الخطوط العريضة والحصول على معلومات مفيدة تقدم للأطراف المعنية للاسترشاد بها في إصدار أحكام تتعلق ببدائل القرارات.[8]

نلاحظ ان هذا التعريف ركز على أهمية المعلومات للاسترشاد بها عند اختيار بديل واتخاذ قرار أو إصدار حكم.

كما يعرف التقويم بأنه عملية قياس النواتج المرغوبة لأفعال أوأنشطة معينة تهدف إلى إحداث تغييرات مرجوة في الأفراد أو المؤسسات.[9]

يبين هذا التعريف أن التقويم ناتج عن القياس للنتائج بهدف التغيير والتحسين والتطوير سواء للأفراد أو المؤسسات.

ويعرف أيضا بأنه تلك العملية التي تعطي نتائج القياس عن طريق الحكم على هذه النتائج باستخدام المعايير.[10]

نلاحظ أن هذا التعريف أضاف أهمية استخدام المعايير لإصدار حكم أو قرار.

وبناء على هذه التعاريف، يمكن القول أن التقويم هو عملية إصدار الحكم أو اتخاذ القرار استنادا الى البيانات باستخدام معايير ومؤشرات من طرف المؤسسة.

ويوجد نوعين من التقويم هما: الداخلي والخارجي، فهذا الأخير يتم من طرف جهات وهيئات خارجية متخصصة أما الداخلي فهو أن تقوم المؤسسة بتقويم برامجها وانجازاتها بنفسها.

وبالتالي، فان التقويم الداخلي هو إصدار حكم واتخاذ قرار ناجم عن القياس باستخدام معايير ومؤشرات، وهو يتم كمايلي:

- قياس الأداء المنجز؛
- التقييم أي تحديد مستوى المنجز؛
- التقويم من خلال تعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف في الأداء.

وتتمثل أهداف التقويم الداخلي فيمايلي:[11]

- توفير المعلومات الضرورية لتحسين العمل داخل المؤسسة.
- تحديد نقاط القوة والضعف للعمل بالمؤسسة.
- توفير قاعدة بيانات ومعلومات عن كل مدخلات ومخرجات النظام.
- الحصول على أدلة للحكم على فعالية العمل ومن المسؤول عنه.
- مدى انجاز الهدف بالمؤسسة
- معرفة الكشف عن مدى النجاح في تقويم الموارد.

- مبادئ التقويم الداخلي ومجالاته:

توجد عدة مبادئ ينبغي مراعاتها عند القيام بالتقويم الداخلي أهمها:

- الارتباط بالأهداف: بمعنى أن يكون التقويم ذا علاقة بالهدف.
- شمولية التقويم: يقصد بها أن يشمل التقويم الداخلي جميع أطراف وعناصر التعليم وكل جوانب موضوع التقويم.
- الاستمرارية: يتطلب التقويم الداخلي العمل المستمر والدوري وان لايكون أحيانا ومتقطعا وان يشمل على المدخلات والعمليات والمخرجات.
- الموضوعية: أن تكون مؤشرات ومعايير التقويم واضحة للقياس والتقويم.
- التعاون: بمعنى أن يتم التقويم الداخلي بين كل الأطراف ذات الصلة بالتقويم.
- توفير نظام فعال للمعلومات: أي توفير بيانات وتقارير ومعلومات في الوقت المناسب.
- التشخيص والعلاج في نفس الوقت لوصف نقاط القوة والضعف.

ومن أهم مجالات التقويم الداخلي نذكر:

- البنية التنظيمية: وتتضمن الهيكل التنظيمي والثقافة السائدة ونوعية القيادة والمناخ.
- الفعالية: بمعنى فعالية التخطيط والاتصال داخل المؤسسة.
- الموارد المتاحة: أي كل الموارد المادية والمالية والبشرية.
- المعرفة الشاملة: أي لكل زبائن المؤسسة ومنافسيها.

- مهام التقويم الداخلي:

وللتقويم الداخلي عدة مهام نذكر أهمها[12]:

- يشخص العمل ويوضح للمسؤولين مدى تحقيقهم للأهداف.
- معرفة المدى الذي وصل إليه الطلبة وفي اكتسابهم لأنواع المهارات.
- التوصل لاكتشاف المشاكل عند الطلبة ومحاولة علاجها في وقتها.
- وضع يد الأستاذ على نتائج عمله بحيث يمكن تطويرها في طرق التدريس أو أساليب التعامل مع الطلبة.
- يساعد القائمين على سياسة التعليم على إعادة النظر في الأهداف التربوية تماشيا مع الواقع المعاش.
- يساعد على تطوير المناهج تماشيا مع التقدم العلمي والتربوي المعاصر.
- يساعد الإداريين على اتخاذ القرارات اللازمة لتصحيح إدارتهم.
- يزيد من دافعية التعلم عند الطلبة.
- يساعد على معرفة مدى نجاح الأستاذ في أداء رسالته.
- يسمح للطلبة من كتابة التقارير بموضوعية عن مدى التقدم واطلاع الجهات المسؤولة عنه.

2-استخدام التقويم الداخلي لتفعيل تطبيق متطلبات نظام ضمان الجودة بالجامعة:

سنوضح كيفية استخدام التقويم الداخلي لتحسين تطبيق نظام ضمان الجودة بالجامعة كمايلي:

- **لماذا نقوم؟**

إن الهدف الرئيسي من تقويم التعليم الجامعي هو التأكد من جودة عملية التعليم وتأثيراتها. وينبثق عن هذا الهدف مجموعة من الأهداف الفرعية منها:

- تحسين مستوى أداء الأستاذ من خلال الاستناد إلى المعلومات التي يوفرها التقويم.
- التحقق من ان متطلبات واحتياجات الجهات ذات العلاقة بالتعليم (طالب، أسرة، مجتمع) قد تحققت.
- التواصل مع القيم التعليمية، فالتقويم الداخلي يحدد المعايير والأهداف ومستويات الانجاز المتوقع تحقيقها.
- المساءلة من خلال التقويم الداخلي النهائي.
- جمع المؤشرات التعليمية عن النظام التعليمي بشكل شامل.
- تحديد المشكلات التي تعترض تحقيق جودة عملية التعليم ومخرجاتها.
- توفير المبررات للموارد المالية والبشرية المكرسة للتعليم.
- توفير تغذية راجعة لتحسين مستوى عملية التعليم.

- **أدوات التقويم الداخلي بالجامعة**

يمكن استخدام عدة أدوات للقيام بالتقويم الداخلي في الجامعة، نذكر أهمها:

- الملاحظة.
- الاستبيان.
- المقابلة.
- قوائم الشطب.
- أدوات قياس الذكاء والقدرات.
- السجلات للمراحل الدراسية.
- الاختبارات.
- سلالم التقدير (سلم تقديري عددي، سلم تقديري وصفي، سلم تقديري لفظي).

- **مجالات استخدام التقويم الداخلي بالجامعة**

يستخدم التقويم الداخلي في المجالات التالية:

- تقويم عمل الأستاذ والمناهج وما يتصل بها من معرفة وطرق ووسائل التعليم.
- تقويم الكفاءة الإدارية وما يرتبط بها من تشريعات.
- تقويم الكفاءة الخارجية للتعليم وخاصة العلاقات التي تربط التعليم بالعمل.
- تقويم الخطط التعليمية وما يتبعها من برامج.
- تقويم الإستراتيجية التعليمية وعلاقة الأستاذ بالمجتمع وغيرها.

- **مراحل استخدام التقويم الداخلي لتطبيق نظام ضمان الجودة بالجامعة**

يتطلب الاستخدام الفعال للتقويم الداخلي لتطبيق نظام ضمان الجودة بالجامعة اتباع المراحل التالية:[13]

- مرحلة التقويم التمهيدي (المبدئي): في البداية، يتم التقويم التمهيدي قبل تجريب أي برنامج تعليمي ليعطي فكرة عن جميع الظروف والعوامل الداخلية المؤثرة في تطبيق نظام ضمان الجودة بالجامعة.
- مرحلة التقويم التطويري: يتم في هذه المرحلة التقويم أثناء تطبيق نظام ضمان الجودة قصد اختبار العمل أثناء انجازه.
- مرحلة التقويم النهائي: يكون التقويم النهائي في نهاية تطبيق نظام ضمان الجودة بقصد الحكم على التجربة كلها.
- مرحلة التقويم التتبعي: يتم التقويم التتبعي بعد انتهاء التقويم وبشكل مستمر بحيث يمكن التعديل في بعض الآليات المستخدمة في التقويم أو الأساليب المتبعة.

- **المؤشرات المستخدمة للتقويم الداخلي عند تطبيق نظام ضمان الجودة بالجامعة**

يوصف المؤشر بأنه أداة إحصائية أو احد المتغيرات المستخدمة في قياس الانجاز لبيان خصائص الوضع القائم في الجامعة. كما ينظر له على انه دليل على موقف ما لقياس ما يحدث من تغيرات وبيان الاتجاهات.

وبذلك، فان المؤشر كوسيلة تستخدم عند قياس المنجز بغية تقييم الوضعية ومن ثم تقويم التعليم بالجامعة، فالمؤشر كدليل على التقدم المنجز في تحقيق أهداف الجامعة من خلال قيمة ما ويسمح برصد التغيرات ضمن إستراتيجية الجامعة.[14]

وتنقسم مؤشرات التقويم الداخلي الى نوعين هما:

- **مؤشرات كمية:**

تمثل المؤشرات الكمية مقاييس قابلة للقياس للتعبير عن مستوى الانجاز خلال فترة ما. وهذا النوع من المؤشرات يركز على النتائج المادية. وهي مقاييس إحصائية ويتم التعبير عنها باستخدام: الرقم، التكرار، النسبة، جزء من المائة، الفروق، ...وغيرها.

- **مؤشرات نوعية:**

هذه المؤشرات عبارة عن مقاييس غير إحصائية يعبر عنها من خلال قياس اتجاهات المستفيدين من خدمة التعليم عن طريق إبداء آرائهم وملاحظاتهم في الحكم على مستوى الرضى أو النجاح.

وتتمثل أبعاد مؤشرات التقويم الداخلي في العناصر التالية:

- المدخلات: تتمثل في الموارد البشرية والمادية والتنظيمية المساهمة بشكل مباشر أو غير مباشر.
- الأنشطة: هي الإجراءات والعمليات الواجب اتخاذها في نطاق عمل الجامعة.
- المخرجات: هي نتائج قصيرة الأجل ملائمة لتحقيق أهداف الجامعة.
- النواتج: هي نتائج متوسطة الأجل.
- الآثار: هي نتائج طويلة الأجل.
- ويمكن توضيح أمثلة عن مؤشرات التقويم الداخلي بالجامعة في الجدول الموالي.

الجدول رقم (1): مؤشرات التقويم الداخلي بالجامعة

الأبعاد المؤشرات	كمية	نوعية
المدخلات	الإنفاق على البنى التعليمية	كفاءة المناهج والبرامج
المخرجات	عدد الطلبة	نوعية مناخ التدريس في قاعة الدراسة
النواتج	معدلات الالتحاق بالتعليم	الارتياح في أساليب ومستوى التدريس
الآثار	الحصول على وظيفة	التغيير في التمكين من العمل

(المصدر: استنتاج الباحثين)

الاطار الميداني

دراسة حالة لواقع التقويم الداخلي بجامعة باتنة في الجزائر

سوف نعتمد في الجانب الميداني من هذا البحث على دراسة ميدانية قام بها مركز الموارد والتوجيهات البيداغوجية بجامعة باتنة حول واقع تطبيق التقويم الداخلي بجامعة باتنة[15]

أولا: عينة الدراسة

اشتملت عينة الدراسة على ثلاث عينات قصدية تم إختيارها من فئة الأساتذة والادارة والطلبة بجامعة باتنة خلال العام الجامعي (2010- 2011).

1-عينة الأساتذة:

يوضح الجدول الموالي توزيع عدد أساتذة كليات ومعاهد جامعة باتنة.

الجدول رقم (2): توزيع عدد أساتذة كليات ومعاهد جامعة باتنة خلال (2010- 2011)

الكليات	عدد المجيبين	المجموع	المعاهد	عدد المجيبين	المجموع
كلية العلوم الاقتصادية، التجارية وعلوم التسيير	62	143	معهد الوقاية والأمن الصناعي	56	60
كلية الحقوق والعلوم السياسة	56	135	معهد الهندسة المدنية، الري والهندسة المعمارية	/	102
الآداب واللغات	160 (من بينهم الأساتذة غير الدائمين)	157	معهد العلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية	24 (من بينهم الأساتذة غير الدائمين)	17
كلية العلوم الإنسانية، الاجتماعية والعلوم الإسلامية	72	183	معهد العلوم البيطرية وعلوم الأرض	80	114
كلية الطب	30	130			
كلية العلوم	/	276			
كلية التكنولوجيا	162	200			
المجموع	542	1224	المجموع	160	293

(المصدر: مركز الموارد والتوجيهات البيداغوجية بجامعة باتنة)

وهكذا فان إجمالي المجيبين أي حجم العينة هو 702 أستاذ

2-عينة الطلبة:

تمثلت العينة المدروسة في 210 طالب موزعين على مختلف كليات ومعاهد جامعة باتنة خلال (2010- 2011). كما هو موضح في الجدول الموالي:

الجدول رقم (3): توزيع عدد الطلبة عبر الكليات والمعاهد بجامعة باتنة خلال (2010- 2011)

الكليات						المعاهد		
الحقوق والعلوم السياسية	الطب	العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير	الآداب واللغات	العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية	الوقاية والأمن الصناعي	العلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية	علوم البيطرة والعلوم الفلاحية
28	0	13	10	0	10	11	0
1	3	0	0	1	0	5	5
17	20	6	7	5	7	10	35

2	2	1	6	1	1	1	2
المجموع							
42	28	18	12	18	20	24	48

(المصدر: مركز الموارد والتوجيهات البيداغوجية بجامعة باتنة)

3-عينة الادارة:

تمثلت العينة المدروسة في مدراء المعاهد ورؤساء الأقسام ببعض الكليات بجامعة باتنة وعددهم 22 موزعين على الكليات والمعاهد كالتالي:

- كلية الحقوق والعلوم السياسية وتضم قسمين؛
- كلية الطب وتضم ثلاثة أقسام؛
- كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير وتضم ثلاثة أقسام؛
- كلية الآداب واللغات وتضم ثلاثة أقسام؛
- كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والإسلامية وتضم ثلاثة أقسام؛
- معهد الوقاية والأمن الصناعي ويضم قسمين؛
- معهد العلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية ويضم ثلاثة أقسام؛
- معهد علوم البيطرة والعلوم الفلاحية ويضم ثلاثة أقسام؛

ثانيا: أداة الدراسة

تم تصميم ثلاث استبيانات تتعلق بتقصي الوضعية البيداغوجية العامة لأداء كل من الأساتذة، الطلبة والإدارة، وهي:

- الاستبيان الخاص بالأساتذة: يضم ثلاثة محاور؛
- الاستبيان الخاص بالإدارة : يضم احدى عشر محورا؛
- الاستبيان الخاص بالطلبة: يضم اربعة محاور.

ثالثا: مؤشرات التقويم الداخلي بجامعة باتنة

تمت عملية التقويم الداخلي بجامعة باتنة بناء على المؤشرات التالية:

1- مؤشرات تقييم الوضعية العامة للأساتذة:

أ- توزيع الأساتذة على مناصب ذات مسؤولية علمية عبر كليات ومعاهد الجامعة

تبرز الإحصائيات المتاحة بالجامعة تزايد اهتمام الأساتذة بالمسؤوليات ذات الصبغة العلمية في أماكن عملهم بالإضافة إلى كبر حجم الأعباء التي تحتاج الى تضافر الجهود خاصة فيما يتعلق بطبيعة المهام في اللجان العلمية والمجالس العلمية.

ب- عدد الطلبة الذين يتولى الأساتذة الوصاية عليهم عبر كليات ومعاهد الجامعة

- ✓ أكبر نسبة وصاية تقدر بـ: 26.54% سجلت على مستوى كلية التكنولوجيا مما يدل على اهتمام هذه الكلية بهذه العملية والتزام أساتذتها بها.

أما دون هذه النسبة فنلاحظ نسب متقاربة تنحصر ما بين: 01.61 و 05.36 % وهذا يدل على اختبار العملية على أعداد محدودة من الطلبة أو مستوى معين من مستوى السنوات.

ج-تفسير البيانات المتعلقة بالظروف العامة للممـارسة المهنية

اختلاف وجهات النظر حول ظروف ممارسة العمل، حيث يؤكد البعض عل توفر ظروف ملائمة لممارسة العمل والبعض ينفي ذلك.

ج-1- الحجم الساعي الأسبوعي للتدريس عبر كليات ومعاهد الجامعة

اختلفت الإجابات حول الحجم الساعي الأسبوعي للتدريس حيث نلاحظ زيادة حجمها في الكليات ذات العدد الكبير من الطلبة.

ج-2- تحديد عدد المقاييس والمواد التي تدرس من قبل أفراد العينة

من خلال إجابات المبحوثين حول السؤال المتعلق بعدد المقاييس أو المواد التي يدرسونها تبين وجود ثلاث حالات يمكن تمييزها وهي:

الحالة الأولى:

حالة مقياس لكل أستاذ وسجل ذلك بكلية الآداب واللغات بـ: 31.88 % مما يدل على تزايد عدد الأساتذة في هذه الكليـة.

الحالة الثانية:

وهي التي تشكل الغالبية حيث تشترك الكليات والمعاهد بنفس عدد المقاييس التي يدرسها أساتذتها وهي من مقياسين إلى ثلاث مقاييس، وتسجل كلية الحقوق والعلوم السياسية أكبر نسبة مقدرة بـ: 87.50%

الحالة الثالثة:

تتمثل في أن عدد المقاييس التي تدرس يساوي أو يفوق 3 مقاييس أومواد وسجل ذلك في كل من: كلية العلوم الإنسانية و الإسلامية 51.39% ومعهد علوم البيطرة و العلوم الفلاحية 50.00%، مما يؤكد حاجة هذه الكلية إلى عملية إعادة توزيع للأساتذة لتخفيف العبء عليهم و تحسين مستوى آدائهم.

ج-3- دراسة علاقة مرافق التدريس بالأداء الجيد للأساتذة

بينت الدراسة وجود علاقة طردية وقوية بين مرافق التدريس والأداء الجيد للأساتذة.

ج-4- دراسة علاقة أعداد الطلبة بالأداء الجيد للأساتذة

بينت الدراسة وجود علاقة عكسية بين أعداد الطلبة والأداء الجيد للأساتذة.

د- تفسير البيانات المتعلقة بالوسط البيداغوجي:

د-1- المشاركة في البنية البيداغوجية لأفراد العينة عبر الكليات والمعاهد

أكدت الإجابات عن مشاركة البنية البيداغوجية بنسبة كبيرة في معظم كليات الجامعة.

د-2- إعداد المشاريع البيداغوجية المشتركة عبر كليات ومعاهد الجامعة

- درجات التقييم في مجملها كانت سلبية.
- أكبر نسبة سجلت بكلية العلوم الاقتصادية (77.42%).
- أدنى نسبة سجلت بمعهد علوم البيطرة والعلوم الفلاحية (37.50%).

وهذا يدل على غياب الشروع بمثل هذه المشاريع، مما يؤكد عدم انتظام مثل هذه اللقاءات وجدوى التجارب الناجمة عنها.

د-3- الظروف المادية المؤهلة أو المعيقة للقيام بالمهام التدريسية للأساتذة

من خلال إجابات أفراد العينة حول الظروف المادية المؤهلة أو المعيقة للقيام بالمهام التدريسية فإن درجات التقييم تصنف ضمن مجموعتين:

المجموعة الأولى

تعتبر الظروف المادية مؤهلات للقيام بالمهام التدريسية في كل من: معهد العلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية؛ كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية؛ كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير؛ كلية الطب؛ كلية الحقوق والعلوم السياسية.

المجموعة الثانية

تعتبر الظروف المادية معيقات للقيام بالمهام التدريسية في كل من: معهد علوم البيطرة والعلوم الفلاحية؛ معهد الوقاية والأمن الصناعي؛ كلية الآداب واللغات؛ كلية التكنولوجيا، مما يدل معاناة هذه المجموعة من عدم توفر الظروف المادية الملائمة للتدريس.

د-4- مدى اعتبار التأطير البيداغوجي من العوامل المؤهلة أو المعيقة للقيام بالمهام التدريسية

اختلفت الإجابات حول اثر التأطير البيداغوجي على التدريس خاصة بالكليات ذات العدد الكبير من الطلبة، حيث كل استاذ يؤطر عدد كبير من الطلبة مما يعيق القيام بالمهام التدريسية كما يجب.

د-5- مدى اعتبار سلوكات الطلبة من العوامل المؤهلة أو المعيقة للقيام بالمهام التدريسية

يمكن تصنيف الإجابات ضمن ثلاث مجموعات مهمة:

المجموعة الأولى وهي الغالبة حيث تعتبر سلوكيات الطلبة مؤهلا للقيام بالمهام التدريسية في كل من: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية؛ كلية الآداب واللغات؛ كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير؛ كلية التكنولوجيا؛ كلية الحقوق والعلوم السياسية.

المجموعة الثانية تقف محايدة من اعتبار سلوكيات الطلبة مؤهلا للقيام بالمهام التدريسية بالخصوص و قد يدل هذا على نقص الاحتكاك بين الطلبة و الأساتذة في: كلية الطب؛ معهد علوم البيطرة والعلوم الفلاحية؛ معهد العلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية.

المجموعة الثالثة تعتبر سلوكيات الطلبة من المعيقات التي تؤدي إلى اضطراب في القيام بالمهام التدريسية مما يشير إلى وجود خلل معين، وذلك في معهد الوقاية والأمن الصناعي.

د-6- مدى اعتبار كفاءات الطلبة من العوامل المؤهلة أو المعيقة للقيام بالمهام التدريسية

تؤكد معظم الاجابات على ان كفاءات الطالب عامل مؤهل للقيام بالتدريس كما ينبغي.

2- مؤشرات تقييم الوضعية العامة للطلبة

أ- نسبة المعيدين من الطلبة عبر الكليات والمعاهد المبحوثة

إن نسبة المعيدين من الطلبة قليلة حيث لم تظهر إلا في كلية الآداب واللغات ومعهد الوقاية والأمن الصناعي.

ب- تسجيل الطلبة للمعلومات في أثناء الدرس عبر الكليات والمعاهد

إن تقييم الطلبة لقدرتهم على تسجيل المعلومات تراوحت بين الجيدة والمتوسطة. ويبدو أن تسجيل المعلومات في التخصصات العلمية متوسط إلى حد ما (خاصة كلية الطب).

ج- ارتياد الطلبة على المكتبة عبر الكليات والمعاهد المدروسة

إن نسبة معتبرة من الطلبة تشير إلى تقييمها السلبي لمرات ارتيادها للمكتبة. وعموما توزعت الإجابات بطريقة شبه متساوية بين درجات التقييم من السلبي إلى الإيجابي وهذا يؤكد ارتباط الارتياد على المكتبة بظروف العملية التعلمية المختلفة (فترة انجاز البحوث؛ الفروض؛ الامتحانات،...).

د- تقييم استقبال الطلبة من طرف الإدارة عبر الكليات والمعاهد

إن نسبة كبيرة من الطلبة تعتبر الاستقبال سيء بالخصوص في: كلية الحقوق والعلوم السياسية، كلية الطب، معهد الوقاية والأمن الصناعي، ومعهد البيطرة والعلوم الفلاحية. أما البقية تعتبره متوسط أو حسن. وهذا يعكس مدى مرونة إدارة الكليات والمعاهد بالجامعة.

هـ- تقييم الطلبة للعلاقة مع الأساتذة

إن نسبة معتبرة من الطلبة تجد أن العلاقات مع الأساتذة جيدة، لكن هناك نسبة لا بأس بها ترى العكس وظهر هذا خاصة في: معهد علوم البيطرة والعلوم الفلاحية وكلية الحقوق والعلوم السياسية.

و- تقييم الطلبة للعلاقة مع أعوان الأمن عبر الكليات والمعاهد

من خلال الدراسة يتبيّن أن تقييم العلاقة مع أعوان الأمن تفاوتت بين التقييم السلبي والإيجابي، إلا أن إجابات الطلبة بكلية الحقوق والعلوم السياسية ومعهد البيطرة والعلوم الفلاحية وكذا معهد العلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضة أظهرت أن هناك نسبة معتبرة تقيم هذه العلاقة بالسلبية بشكل صريح. مما يلفت الانتباه إلى توخي سبل الوقاية من أسباب العنف في الوسط الجامعي.

ز- تقييم الطلبة لطريقة تقديم الأساتذة للدروس

أن نسبة تقييم الطلبة لطريقة تقديم الأساتذة للدروس تراوحت بطريقة شبه معتدلة بين السلبي والإيجابي. مع ميل طفيف نحو الاتجاه الإيجابي.

ح- تقييم الطلبة لطريقة التقييم من طرف الأساتذة

من خلال الدراسة تبيّن أن نسبة تقييم الطلبة لطريقة التقييم من طرف الأساتذة تراوحت بطريقة شبه معتدلة بين السلبي والإيجابي. مع ميل معتبر نحو التقييم السلبي خاصة في كلية الحقوق والعلوم السياسية، ومعهد العلوم وتقنيات الرياضة.

ط- تقييم الطلبة لبرمجة وسير الامتحانات عبر الكليات والمعاهد

أن الاتجاه عموما نحو تقييم الطلبة لبرمجة وسير الامتحانات كان إيجابيا في جميع الكليات والمعاهد بالجامعة.

ك- تقييم الطلبة للرضا عن محتوى المقاييس

من خلال الدراسة تبيّن أن التقييم كان سلبيا في كليات الرياضة، الوقاية والأمن الصناعي، والعلوم الاقتصادية ومتوسطا في كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية والطب والحقوق وحسنا في كلية الآداب واللغات .

ل- تقييم الطلبة لتواجد الأساتذة لخدمة الطالب عبر الكليات والمعاهد المبحوثة

من خلال الدراسة تبيّن أن تقييم الطلبة لمدى تواجد الأساتذة لخدمتهم كان إيجابيا في: معهد البيطرة، معهد علوم وتقنيات الرياضة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، كلية الآداب وفي كلية الطب، وكان سلبيا في: معهد الوقاية والأمن الصناعي، ومتوسطا في: كليتي العلوم الاقتصادية والحقوق.

3- مؤشرات تقييم الوضعية البيداغوجية العامة لادارة أقسام الجامعة

أ- نسبة التأطير عبر الكليات والمعاهد المدروسة

من خلال إجابات رؤساء الأقسام حول نسبة تأطير الأساتذة مقارنة بعدد الطلبة فإن عبء التأطير الأثقل كان في كلية الآداب واللغات (1 أستاذ دائم لـ98 طالب) ثم تليها كلية العلوم الاقتصادية، ثم الحقوق والوقاية والأمن الصناعي، ثم كلية الطب. أما فيما يخص نسبة تأطير الفريق البيداغوجي ككل(دون مراعاة معيار الديمومة) فإن أعلى نسبة كانت بكلية العلوم الاقتصادية والتجارية (182 طالب لكل أستاذ).

ب- البنى التحتية عبر الكليات والمعاهد المدروسة

- المدرجات ذات الاستيعاب الكبير متوفرة في كلية الحقوق والعلوم السياسية وكلية الطب بعدد معتبر.
- والمدرجات ذات الاستيعاب المتوسط متوفرة في كليتي الوقاية والأمن الصناعي والآداب واللغات.
- فيما يخص الهياكل الأخرى (قاعات تدريس، أعمال تطبيقية، مناقشات...)، فكانت أكبر نسبة في كل من كليتي الآداب والطب.
- وفيما يخص المكتبات، فإن عدد المكتبات الأكبر كان في كلية الآداب، ثم كلية الطب ومعهد الأمن الصناعي، وهذا حسب إجابات رؤساء الأقسام على الاستبيان.

ج- البحث العلمي عبر الكليات والمعاهد المدروسة

- عدد المخابر الأكبر كان بكلية التكنولوجيا ثم الآداب.
- أكبر نسبة لمشاريع البحث كانت بكلية التكنولوجيا. وكذلك الحال فيما يخص الاتفاقيات مع الجامعات الأجنبية و الغربية تحديدا.
- أكبر معدل لمناقشات الماجستير كانت بكلية التكنولوجيا. كذلك هو الحال فيما يخص عدد رسائل الماجستير والدكتوراه المناقشة .
- متوسط سنوات مناقشة رسائل الماجستير الأقل (سنتين) كان بكلية الآداب واللغات.
- متوسط مدة إعداد أطروحات الدكتوراه الأقل من (3 سنوات) كان بكلية الطب.
- أما فيما يتعلق بالوثائق البيداغوجية المنجزة من طرف الأساتذة فكانت منعدمة في كل الكليات والمعاهد التي كانت موضوع البحث.

د- الاتصال والإعلام عبر الكليات والمعاهد المدروسة

- أكبر وسيلة اتصال المستعملة على مستوى الإدارة هي الانترنيت وهذا في مجموع الكليات والمعاهد ما عدا معهد الوقاية والأمن الصناعي.

- وفيما يخص تجهيز مكاتب الأساتذة بالإنترنيت فكانت في كل من كليتي الآداب والطب. أما مواقع الإنترنيت التابعة للمعاهد والكليات فلم تتم الإجابة عليها.
- بالنسبة لوسائل الاتصال المستعملة بين الإدارة والأساتذة تبيّن أن الوسائل التقليدية هي الأكثر استعمالا وكذلك هو الحال بالنسبة للاتصال بين الإدارة / الطلبة والأساتذة/ طلبة.

هـ- نوعية إطار العمل وجودة الحياة المهنية عبر الكليات والمعاهد المدروسة

من خلال إجابات رؤساء الأقسام حول محور نوعية إطار العمل وجودة الحياة المهنية، فإن الملاحظ أن:

- نظافة المرافق الإدارية والبيداغوجية أكبر نسبة لها سجلت على مستوى كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير وأدنى نسبة في كلية التكنولوجيا.
- بالنسبة لتشغيل المرافق الإدارية والبيداغوجية، فإن أكبر نسبة سجلت على مستوى كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير وأن رؤساء أقسام كلية الحقوق لم يصرحوا بتقييمهم لنوعية تشغيل هذه المرافق.
- وعن نوعية التدفئة والتكييف فإن رؤساء أقسام كلية العلوم الاقتصادية يؤكدون توفرها بشكل دائم أما رؤساء أقسام كلية التكنولوجيا فإنهم متحفظون بهذا الشأن.
- وعن توفر مكبرات الصوت في الأمكنة البيداغوجية واستعمال الوسائل البيداغوجية الحديثة فإن تقدير رؤساء أقسام كلية العلوم الاقتصادية يؤكدون توفرها في حين كلية الحقوق تقر بعد توفرها.
- وعن نوعية الإنارة الطبيعية والاصطناعية فهي جيدة في كلية العلوم الاقتصادية وغير مقبولة في كلية الحقوق حسب رأي رؤساء أقسامها.
- أما عن نوعية أماكن الاستراحة والمساحات الخضراء والمقاعد وأمكنة الراحة للطلبة فهي مقدرة على أنها مقبولة في كلية العلوم الاقتصادية وأدنى تقدير لنوعية هذه المرافق في كلية الحقوق. وأما عن توفر كافيتيريا بالقرب من الكلية أو المعهد فهي متوفرة في معهد الوقاية والأمن الصناعي وغير متوفرة في كلية الحقوق.

و- كيفية استقبال الطلبة عبر الكليات والمعاهد المدروسة

- الكليات والمعاهد التي كانت موضوع الدراسة تخضع لبرنامج محدد لاستقبال الطلبة، ماعدا كلية التكنولوجيا. وكذا الحال فيما يخص متابعة احتجاجات الطلبة ما عدا كليتي الطب والعلوم الاقتصادية.
- وأن اختيار ممثلي الطلبة يكون في بداية السنة في كل الكليات والمعاهد. وتراوح تقييم نوعية العلاقات بين الطلبة والإدارة بين الممتاز واللائق (وهذا حسب رأي رؤساء الأقسام دائما).

ز- مدى تشغيل هياكل التسيير البيداغوجي عبر الكليات والمعاهد المدروسة

أكدت معظم الإجابات عن تشغيل حسن لهياكل التسيير البيداغوجي لكليات الجامعة، وذلك من خلال:

- تفعيل التنسيق ما بين المسارات.
- تفعيل التنسيق بين المواد.
- تفعيل الرقابة على الامتحانات.
- تشغيل التأطير في مرحلة التدرج.
- تشغيل التأطير في مرحلة الليسانس والماستر.
- تشغيل مرافقة الطلبة.
- تشغيل فريق التكوين.
- تشغيل اللجان البيداغوجية.
- تشغيل مسؤولي التخصصات.
- تشغيل مسؤولي الفروع.
- حيث لوحظ وجود تقارب بين الكليات والمعاهد في تشغيل وتفعيل هذه الهياكل.

الخاتمة

يعتبر التقويم الداخلي عملية تشخيصية علاجية تقوم على أهداف واضحة ويعتمد على معايير ومؤشرات محددة، وهو عملية ضرورية وهامة بالجامعة تسمح بدراسة واقع المدخلات والمخرجات والعمليات، وبالتالي يتيح للجامعة فرصة قياس فعاليتها وكفاءتها وتحديد نقاط القوة والضعف لديها.

ومن أهم مقومات نجاح عملية التقويم الداخلي بالجامعة التزام الإدارة أولا ثم قناعة كل العاملين بالجامعة لان عدم الاقتناع والاعتقاد ان عملية التقويم هي عملة تفتيشية أو تصيد الأخطاء هو اعتقاد سائد في الأوساط الجامعية.

إن الإصلاح الجامعي والتوجه نحو تطبيق نظام ضمان الجودة عملية شاملة مما يستلزم البدء بتقويم داخلي لكل عناصر العملية التعليمية.

ومن خلال دراسة حالة جامعة باتنة، يمكن أن نستنتج ما يلي:

- ❑ بالنسبة للبعد المتعلق بالأستاذ، فإن التقييم عموما كان إيجابيا في جميع النواحي خاصة ما تعلق منها بالرضا النسبي عن الهياكل و المرافق المتوفرة بالجامعة مع ظهور وعي بقيمة

الطالب كشريك أساسي في العملية التعليمية. لكن الإشكال الوحيد هو قلة الاتصالات العلمية بين مختلف الكليات.

- بالنسبة للبعد المتعلق بالطالب، ظهر رضا عام عن الأمور البيداغوجية سواء ما تعلق بمحور الأساتذة أو البرامج أو سيرورة الامتحانات. لكن التقييم السلبي الذي يستدعي الانتباه هو ما تعلق بطريقة الاستقبال من طرف الإداريين و حتى العلاقة مع أعوان الأمن، هذا يجعلنا نفكر في العوامل المفجرة للعنف في الوسط الجامعي.
- بالنسبة للبعد المتعلق بالإدارة، فإن القائمين عليها وضحوا رضا عام عن توفر المرافق، وحتى التقييم العام لسلوك الطلبة كان مقبولا في مجمله.

وما يمكن التأكيد عليه في الأخير أن جامعة باتنة تتوفر على هياكل مقبولة على العموم وعلى تأطير بشري بيداغوجي وإداري في المستوى، تبقى أن حلقة الوصل بين الأطراف الفاعلة الثلاث (أستاذ/طالب/إدارة) تحتاج لتفعيل آليات تواصلية إنسانية و تكنولوجية تتلاءم مع روح العصر.

ومما يجدر الاشارة اليه، أن التقويم الداخلي مرتبط ومتكامل بالتقويم الخارجي، حيث ان الجامعات التي تتبنى برامج التحسين لاتكتفي بالتقويم الداخلي بل تتجه نحو بلوغ التقويم الخارجي.

الهوامش والمراجع:

1. البيلاوي، حسن وطعيمة، رشدي والنقيب، عبد الرحمان والبندري، سليمان وسليمان، سعيد وسعيد، محسن المهدي وعبد الباقي، مصطفى (2008). *الجودة الشاملة في التعليم*. ط2، دار المسيرة، عمان. الأردن. ص23.
2. الحريري، رافدة عمر ودرويش، سعد زناد، (2010). *القيادة وإدارة الجودة في التعليم العالي*. دار الثقافة، عمان. الأردن. ص230.
3. ضياء الدين، زاهر، (2005). *إدارة النظم التعليمية للجودة الشاملة*. دار السحاب للنشر، مصر. ص ص 156؛ 157؛274 ؛ 275.
4. الفاعوري، رفعت، (2007). *ضبط الجودة في مؤسسات التعليم العالي*. ورقة بحثية مقدمة في مؤتمر إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، جامعة الطفيلة التقنية، الطفيلة، الأردن.
5. قراقيش، جهاد والجبر، علي، (2007). *معوقات تطبيق معايير الجودة في الجامعات الخاصة الأردنية*. ورقة بحثية مقدمة في المؤتمر العلمي الدولي الثالث حول الجودة والتميز في منظمات الأعمال، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة سكيكدة، الجزائر.
6. ابراهيم انيس وآخرون، (2004)، *المعجم الوسيط*، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ص. 768.
7. عبد الباقي عبد الغني بابكر، (2004)، *وليد خضر عباس الزند، التقويم والاعتماد في التعليم العالي*، بدون دار النشر، السودان، ص. 10.
8. نفس المرجع السابق.
9. نفس المرجع السابق.
10. تم الاطلاع على الموقع الالكتروني بتاريخ: 2.2. 2013: http://www.Vb.sonna.algeria.org.
11. ملحم سامي محمد، (2009)، *القياس والتقويم في علم النفس*، دار المسيرة، عمان.الأردن.
12. مرجع سابق.
13. مرجع سابق.
14. طعيمة رشدي أحمد وآخرون،(2006)، *الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد: الأسس والتطبيقات*، دار المسيرة، عمان.الأردن.
15. رحال محمد الهادي، بايشي امال، *عملية التقويم الداخلي في جامعة باتنة خلال 2010/ 2011*، يوم دراسي حول البيداغوجيا، جامعة باتنة، 2012.

دور معايير الجودة في تطوير البحث العلمي وآليات مقترحة للتطبيق

د. سعود سهل القوس
أستاذ علم الاجتماع، جامعة شقراء
salqous@su.edu.sa

الملخص:

جاءت الدراسة بهدف الوقوف على معايير الجودة التي أقرتها الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية، وكذلك هدفت إلى معرفة معايير الجودة في مجال البحث العلمي، والتعرّف على الصعوبات التي تواجه البحث العلمي، ومن ثم يمكننا التوصل إلى آليات ومقترحات لتطوير البحث العلمي، ولقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي القائم على جمع المعلومات ودراستها وتفسيرها، حيث يقوم بدراسة الظاهرة ووصفها وتحليلها من أجل معرفة بعض الحقائق عن واقع حاجة المؤسسة الجامعية إلى التعرّف على دور معايير الجودة في تطوير البحث العلمي، وتألّف مجتمع البحث من الدراسات ذات الصلة بموضوع البحث، وقد أظهرت أبرز النتائج أن البحث العلمي في الوطن العربي مازال يحتاج لجهد كبير للوصول به إلى مستوى الجودة، وأكدت على ضرورة الأخذ بالاتجاهات الحديثة في التكنولوجيا وما يرتبط بها من مجالات البحث العلمي وتحديد الجودة لتلك الاتجاهات والأفكار والسعي نحو تطبيقها في الدول العربية لتحقيق الجودة في البحث العلمي، وكذلك توفير البيئة الملائمة للباحثين، وإعطائهم قدر كبير من الحرية لخلق مناخ عام من الإبداع، وأكدت على ضرورة الاهتمام بزيادة المخصصات المالية والاقتصادية التي يتم من خلالها تذليل عقبات ومشاكل التمويل المالي لتحقيق معايير الجودة وما يرتبط بها من مجالات البحث العلمي. ثم خُتمت الدراسة بعدد من التوصيات منها.

- *أهمية أن تعمل المؤسسات التعليمية والبحثية على وجود سياسات وخطط وبرامج واضحة وشفافة للبحث العلمي.*
- *زيادة تمويل البحث العلمي في الجامعات السعودية والعربية.*
- *توفير البيئة الملائمة للباحثين، وإعطائهم قدر كبير من الحرية لخلق مناخ عام من الإبداع.*

Abstract

This research aims to identify the quality standards in the field of scientific research and the difficulties facing it as well as setting mechanisms for developing it. The importance of the research lies in the importance of the role played by scientific research in nations advancement. Thus, it is inevitable to study how to develop and improve it. Some previous studies were presented that addressed the importance of scientific research, the problems and obstacles facing scientific research as well as the quality standards of scientific research in the Arab countries. The researcher used the content analysis method. Research society is composed of studies related to the subject of the research. The research has come up with suggestions and mechanisms for the development of scientific research represented in five pivots, the first: administrative and organizational, the second: economic and funding, the third: social and educational, the fourth: technological and informational, and the fifth: operational and investment. The research has concluded to a number of recommendations including: Setting a clear and transparent policies for scientific research established by the educational institution.

- Raising awareness of quality culture within and outside the university.
- Increase funding for scientific research in Arab universities.
- Providing an appropriate environment for researchers, and give them a considerable amount of freedom to create a general atmosphere of creativity.

مقدمة:

يعتبر البحث العلمي الركيزة الأساسية التي تعتمد عليها الدول في تحقيق أهدافها المستقبلية في شتى المجالات، وبالنظر إلى مجال التعليم العالي يتطلب الأمر توافر عدة إجراءات ومعايير تعمل معاً في إطار مترابط يتم من خلاله الوصول لمستوى الجودة المطلوب.

لقد أصبحت قضية جودة التعليم العالي موضع اهتمام كبير على الصعيدين العربي والعالمي، حيث أن الجامعة تمثّل 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 (عبابنة، 2011، ص 4).

أشار تقرير اليونسكو للعلوم UNESCO SCIENCE REPORT (2010) والذي يتناول الواقع العلمي في العالم العربي ودول أخرى في العالم (البرازيل، وكندا، والصين، وكوبا، والهند، وإيران، واليابان، و كوريا، والاتحاد الروسي، وتركيا، والولايات المتحدة) إلى تدني مستوى البحث العلمي في العالم العربي (تقرير اليونسكو عن العلوم،2010).

وتُعد المملكة العربية السعودية من أفضل الدول العربية بالنسبة للإنفاق على البحث العلمي، إلا أنها لا تزال في المستوى المتدني مقارنة بالدول المتقدمة من حيث الإنفاق والتطوير والجودة في توجيه الإنفاق على البحث العلمي ، فجزء كبير من حجم الإنفاق في التعليم العالي يُوجّه للصرف على البنى التحتية وليس البحث العلمي، مما يوحي بوجود خلل في معايير الجودة في الإنفاق على البحث العلمي (الإبراهيمى، 2011).

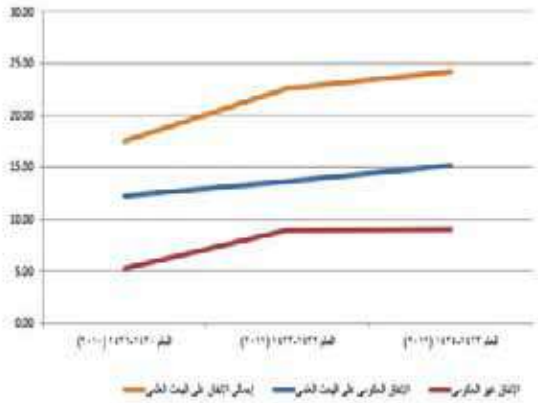
مشكلة البحث:

تشير نتائج الدراسات إلى أن هناك تدنياً ملحوظاً فى نشر الأبحاث العلمية فى الوطن العربى، فأكتفت أكثر من 22 دولة عربية بنشر أقل من 1% من مجموع ما نشر من أوراق بحثية، حيث بلغ حجم الإنفاق على البحث العلمي في المملكة العربية السعودية للعام 1434/1433هـ 24.2 مليار ﷼ أي ما نسبته 0.9% من الناتج المحلي الاجمالي الذي بلغ 2.73 ترليون ﷼ وهذا المبلغ يزيد عن حجم الإنفاق في العام 2011م الذي بلغ 22.6 مليار ﷼ تقريباً ، وقد شكل ما نسبته 1.076% من الناتج المحلي في ذلك العام الذي بلغ تريليون ﷼ بالرغم من أن الناتج المحلي لعام 2012م قد زاد بمقدار 30% عن عام 2011م ، بينما زاد الانفاق على البحث العلمي بين عامي 2011 ، 2012م بما نسبة 7% فقط ، أي لم تواكب الزيادة في الإنفاق على البحث العلمي والتطوير تلك الزيادة الحاصلة في إجمالي الناتج المحلي ، مما تسبّب في انخفاض نسبة الإنفاق على البحث العلمي رغم زيادة حجمه لهذا العام .

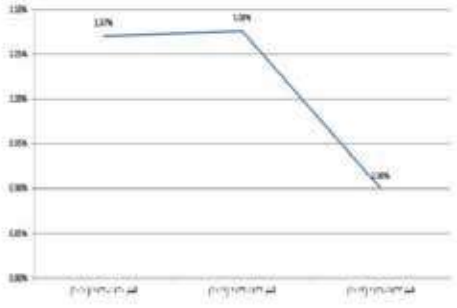
جدول (1) حجم الإنفاق بمصادره الحكومية وغير الحكومية ونسبتها إلى الناتج المحلي الإجمالي للعام 2012م :

البيان	2010	2011	2012
إجمالي الناتج المحلي	1630	2100	2727
الإنفاق الحكومي على البحث العلمي	12.25	13.65	15.2
الإنفاق غير الحكومي	5.26	8.95	9.02
إجمالي الإنفاق على البحث العلمي	17.51	22.6	24.2
نسبة الإنفاق الحكومي من إجمالي الناتج المحلي	0.75%	0.65%	0.56%
نسبة إجمالي الإنفاق من إجمالي الناتج المحلي	1.07%	1.076%	0.9%

شكل (1) نسبة الإنفاق من الناتج المحلي الإجمالي للعام2012م



شكل (2) نسبة إجمالي الإنفاق على البحث العلمي إلى الناتج المحلي الإجمالي للعام2012م



(الإدارة العامة للتخطيط والإحصاء 2012م) فى المقابل كان نصيب دول الاتحاد الاوروبى 37%، والولايات المتحدة 34%، والهند 20%، وإسرائيل 10% (تقرير اليونسكو عن العلوم،2010).

كما ان النشاط البحثي العربي مازال بعيداً عن عالم الابتكار، و البحوث في الحقول المتقدّمة مثل ثقافة المعلومات والبيولوجيا الجزئية تكاد تكون غير موجودة. **وحسب التقرير السنوي للمنظمة العالمية للملكية الفكرية (وايبو WIPO) لنسبة النمو في البراءات لعام 2010**فما تنتجه 8 دول عربية من معرفة ممثّلة في براءات الاختراع، تشمل دول السعودية ، الأردن، الجزائر، تونس، المغرب ومصر (نحو 475 براءة مجتمعة)، يقل عن إجمالي ما تسجله ماليزيا بمفردها، والذي يبلغ 566 براءة. وكذلك الصين – بحسب التقرير السنوي ذاته لـ«وايبو» – تبوأت عالميا المركز الأول من حيث إجمالي نسبة النمو في البراءات، بعدد 12 ألفا و337 براءة، وجاءت بعدها كوريا الجنوبية ثم اليابان. (**التقرير السنوي للمنظمة العالمية للملكية الفكرية**، 2010).

ويتضح ان البحث العلمى فى البلدان العربية يحتاج إلى كثير من التطوير والتحسين، ومن هنا تبلورت مشكلة البحث فى إمكانية تطوير البحث العلمى عن طريق معايير الجودة، والتوصل إلى آليات مقترحة للتطبيق لتحسين جودة البحث العلمى.

أهمية البحث:

أيقنت دول العالم أن البحث العلمي هو سر تقدّم الأمم، وأن الالتزام بمعايير الجودة يؤدي إلى تطويره مما ينتج عنه دولة متقدّمة في كافة المجالات. ومن هنا تنبع أهمية البحث من أهمية البحث العلمي في أي بلد يريد أن يتقدم ويرتقي لمصاف الدول المتقدمة.

وفى الدول العربية يكثر التركيز على التدريس في الجامعات وعدم إعطاء الاهتمام المطلوب للبحث العلمي ، كذلك عدم ربط البحوث العلمية بخطط التنمية الشاملة، إذ تتجه الجامعات ومؤسسات التعليم العربي في غالبية أبحاثها نحو البحث في المفاهيم النظرية البحتة، وتظل البحوث العلمية عالقة في أرفف المكتبات وأدراج المكاتب.

ومما تقدم تأتي أهمية الورقة في طرح دور معايير الجودة في تطوير البحث العلمي، بحيث يمكن من خلالها وضع إستراتيجية محددة لتطوير وتحسين البحث العلمي من خلال آليات ومعايير قابلة للتطبيق.

أهداف البحث:

تبلورت أهداف البحث في نقاط عديدة أهمها:

1- معرفة معايير الجودة في مجال البحث العلمي.

2- التعرّف على الصعوبات التي تواجه البحث العلمي.

3- وضع آليات لتطوير البحث العلمي.

تساؤلات البحث:

1- ما هي معايير الجودة في مجال البحث العلمي ؟

2- ما هي الصعوبات التي تواجه البحث العلمي ؟

3- ما هي الآليات الواجب تنفيذها لتطوير البحث العلمي ؟

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وتحليل المحتوى وذلك من خلال تقصي البيانات وجمع المعلومات ودراستها وتحليلها، ووصف الظاهرة كما هي في الواقع ومعرفة خصائص المادة المبحوثة ووصفها وصفاً كمياً يعبر عنه برموز كمية وكيفية للحصول على نتائج ومؤشرات تحدّد اتجاه التطور المطلوب، ويُعرف بأنه أحد أساليب الدراسات العلمية التي تهدف إلى الوصف الموضوعي والمنظّم والكمي والكيفي الظاهر من مواد الاتصال ، وتحليلها من أجل الوصول إلى بعض الحقائق عن واقع دور الجودة في تطوير البحث العلمي .

حدود البحث :

ركّز موضوع البحث على تناول الدور الذى تقوم به معايير الجودة والاعتماد الأكاديمى فى تطوير البحث العلمى، ووضع آليات محددة للتطبيق لتطوير وتحسين البحث العلمى، وفى الحدود المكانية ركّز على المملكة العربية السعودية والوطن العربى ككل، ومن الناحية الزمنية فقد جرى إعداد هذا البحث خلال العام 1435هـ / 2014م.

مجتمع الدراسة :

وتألّف مجتمع البحث من الدراسات الأدبية وعدد من المجلات العلمية والوثائق والتقارير ذات الصلة بموضوع البحث.

الدراسات السابقة:

تؤكّد الشواهد والدلائل على أهمية البحث العلمي في المملكة العربية السعودية والوطن العربي ككل وهذا ما توصلت له دراسة (مجدي، 2009) حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أنه ينبغي العمل بجدية من أجل ضمان تحقيق التقدم العلمي التقني، وتكوين قاعدة علمية فاعلة تساهم في تكوين مجتمع يعتمد في حركته على أفراد يتسمون بالحكمة ويمتلكون العقول القوية، بالإضافة إلى ضرورة إجراء الدراسات والأبحاث من خلال توفير الميزانيات المناسبة والمراجع العلمية، والدوريات، والبنية التحتية، وفتح قنوات اتصال وتواصل مع الجهات ذات العلاقة مع بناء نظام إداري يقود العملية البحثّية برمتها، كذلك أكد (آل مقبل 2011) على أهمية الوقوف على الممارسة البحثية للطالب الجامعي من خلال الاطلاع على الأدبيات للتعرف على أهمية البحث العلمي وممارسته والوقوف على بعض الدراسات السابقة التي تبحث في مدى ممارسة الطالب الجامعي للمهارة البحثية والتعرّف عى المعوقات ، ومن ثم الوصول إلى الحلول. وفى دراسة (عبد الحي 2008) أكّد الباحث على ضرورة الاهتمام بالباحث من خلال اختياره وإعداده وتدريبه وتأهيله، وإنه بقدر ما يتوافر للباحث العلمي من خصائص وقدارت مطلوبة لإعداد البحوث العلمية وبقدر ما يمتلكه الباحث من مهارات علمية بحثية يكون نجاحه كباحث علمي.

وكذلك العديد من الدراسات عرضت مشكلات ومعوقات البحث العلمي ومنها دراسة (الطبيب، 2013) حيث قامت الدراسة بتحليل أهم المشكلات التي تعترض البحث العلمي في الوطن العربي من خلال التعرّف على ثلاثة أبعاد تسهم بشكل فعّال في تطوير البحث العلمي وهي: الجانب التعليمي الذي يختص بالباحث والمؤسسة البحثية، كان من أهم نتائج الدراسة أن الدول العربية تقوم بالتركيز على الباحث العربي والمؤسسة البحثية، وأن التركيز على الإنفاق يُعدّ جانباً هاماً لضمان جودة البحث العلمي في الوطن العربي. وكذلك دراسة (علي 2011) حيث توصل الباحث إلى مجموعة من المعوقات التي تؤثر على البحث العلمي من أهمها عدم معرفة الطلاب بآلية أو هيكلية (كيفية) إجراء البحوث مما أدى إلى خلل

في تنظيم وترتيب تقرير البحث، وضعف الثقة بالنفس لدى بعض الطلاب أدى إلى تنمية الروح الاتكالية والاعتماد الكلى على المشرف في إجراء البحث وكتابة تقرير البحث، كذلك وجود مشاكل في مشاريع بحوث التخرج. أما (دراسة معمرية 2005) فقد توصلت إلى أن المعوقات ذات التأثير السلبي على البحث العلمي تتعلق بغياب المراجع العلمية الحديثة، والبيئة الجامعية غير المشجعة على البحث العلمي، وعدم التشجيع المادي على البحث العلمي، وقلة اللقاءات العلمية المتخصصة، ورأى الباحث أن هناك معوقات شخصية تتمثل في الانشغال بالالتزامات الأسرية والاجتماعية، وسيطرة القلق عند التفكير في القيام بالبحث، والافتقار إلى الحزم في تنظيم الوقت، وفى دراسة (البرغوثي وأبو سمرة 2007) التي بحثت في فلسطين عن مشكلات البحث العلمي في العالم العربي وأشارت نتائج الدراسة انه يمكن إجمال مشكلات البحث العلمي في الوطن العربي في الميزانيات المخصصة للبحث العلمي لشراء الأجهزة والمراجع والدوريات العلمية والتمويل المالي للباحثين ومساعديهم، وكذلك الأعباء التدريسية للأساتذة التي لاتسمح بتوفر الوقت الكافي للبحث العلمي، وعدم وجود سياسات واضحة في العديد من الدول حول مفهوم وأهداف البحث العلمي الذي تريده هذه الدول، وهجرة العقول الفاعلة في مجال البحث العلمي إلى الدول الغربية، وغياب ارتباط البحث العلمي بمشكلات المجتمع وقضاياه.

وقد قام بعض الباحثين بعرض معايير الجودة في بعض الدول العربية بهدف مقارنتها بمعايير الجودة العالمية، فدراسة (صبري، 2009) قامت بعرض وتحليل معايير الجودة المعتمدة في الدول المتقدمة بهدف تطوير المعايير الأردنية ومقارنتها بالمعايير العالمية لتحقيق الجودة والتميز في التعليم الجامعي الأردني. ودراسة (برير، 2007) قامت بوضع رؤى مستقبلية لإحداث الجودة المطلوبة بالتعليم العالي في دولة السودان وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فجوة بين واقع التعليم العالي بالسودان والتعليم العالي في الدول الأخرى في ضوء معايير التقويم والاعتماد الدولي، أما دراسة (مطر، 2011) فتوصلت الدراسة إلى إن الآلية المطبقة في جامعة الشرق الأوسط بشأن مرحلة اعتماد خطة الرسالة (proposal) تحقق بعناصرها العشرة معاً وكوحدة واحده شروط ضمان ضبط الجودة بدرجة عالية.

دراسة (قاسم، 2010) حيث أوصت الدراسة بإعادة هيكلة مراكز البحوث والتطوير العربية من خلال إستراتيجية متكاملة للبحث العلمي العربي حتى 2030 يقوم على تطبيقها اتحاد مجالس البحث العلمي العربي، وزيادة الإنفاق على البحث العلمي العربي إلى ما يعادل 2.5% من الناتج القومي الصافي خلال العشر سنوات القادمة، وإنشاء مرصد عربي قومي يعد المؤشرات الكمية والنوعية العربية ويضمن مصداقية البيانات حول البحث والنشر العلمي والإبداع العربي.

ويرى (مصطفى، 2007) أن ضمان جودة التعليم الجامعي تتوقف على ثلاثة جوانب رئيسة وهى المستقبل (الطالب)، المرسل (الأستاذ) والوسيط (المنهج)، ويشير إلى أن الجامعات أقيمت من أجل أن تأخذ على عاتقها مسؤولية الارتقاء بمستوى الطلاب الأكاديمي نظرياً وتطبيقياً، والعمل على صقل شخصياتهم وتدريبهم على البحث العلمي في برامجهم الدراسية، ويرى أيضا أن آليات تنفيذ هذه الأهداف لن تتم إلا بعد التعّرف على مستوى الطالب الأكاديمي وما يمتلكه من مهارات وقدرات خاصة (عبد الرؤوف زهدي مصطفى, 2007).

تعريف البحث العلمي:

يعتبر البحث العلمي سلوك إنساني منظّم بهدف استقصاء صحة معلومة أو حادثة هامة، وهو عملية منظمة تهدف إلى التوصل لحلول مشكلات محددة، أو إجابة عن تساؤلات معينة وهذا باستخدام أساليب علمية محددة يمكن أن تؤدى إلى معرفة علمية جديدة (سامي محمد ملحم، 2006، ص 46)، وقد عرفه حسن بأنه "الدراسة العلمية المنظمة لظاهرة معينة باستخدام المنهج العلمي، للوصول إلى حقائق جديدة" (حسن، 1976، ص 134)، وعرفه معمرية على أنه " 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" (معمرية، 2006، ص 147).

وتمثّل أهداف البحث العلمي وأغراضه:

1- الوصف: ويعتبر المرحلة الأولى من النشاط العلمي المنهجي.
2- التفسير: وهو المرحلة الثانية، القصد منه فهم الظاهرة التي تشغل الباحث بدراستها لمعرفة العلاقة بين العوامل المؤثرة والنتائج.
3- التنبؤ أو التوقع: وهو محاولة تصور ارتباط القانون واستخدامه في مواقف أخرى.
4- الضبط والتحكم: وهي المرحلة الأخيرة من أهداف البحث العلمي ويقصد منها ضبط التحكم في الظواهر بهدف زيادة قدرة الإنسان في التعامل مع البيئة بما يعود عليه بالخير والنفع (التل، 2007).

تعريف المعيار:

يعرف المعيار في المعاجم (Standard): بأنه "نموذج متحقّق أم متصور لما ينبغي أن يكون عليه الشيء" (معجم اللغة العربية,2004، المعجم الوجيز. ص 443)، والمعيار هو المستوى المطلوب من الجودة (دليل ضمان جودة البرامج الأكاديمية في كليات الجامعة العربية ، 2013م ، 29-30) .

وهو عبارة عن وثيقة تصدر نتيجة إجماع يحدد المتطلبات التي يجب أن يفي بها منتج ما أو عملية أو خدمة وتصادق عليها جهة معترف بها (Quality Management(2008) Wikipedia).

تعريف الجودة:

الجودة فى اللغة تعنى الجيد أى ضد الردىء، جياد وجيادات وجيائد وجاد (يجود) جودة صار جيداً (انطون إلياس، 1984).

عرّفت اليونسكو مصطلح ضمان الجودة بأنه عملية منظمة ذات صورة ممتدة زمنياً (من سنة لسنتين) يتم فيها تقييم مؤسسة التعليم العالى ككل (الضمان المؤسسى)، أو تقييم أحد برامجها (الضمان المتخصص) بناء على لائحة من المعايير أو المحكات أو المقاييس (المتفق عليها) (ابو دقة، 2013) .

وقد وضع نظام الجودة المنظمة العالمية للتقييس وهي اتحاد عالمي مقرّه في جنيف ويضم في عضويته أكثر من 90 هيئة تقييس وطنية، جاء اختصارها في(ISO) ولعلها الأحرف الأولى من **(International Standard Organization)** وهي إحدى وكالات الأمم المتحدة المتخصصة في جينيف و التي تعمل في مجال التوحيد القياسي العالمي لمختلف السلع والمنتجات والمواد وهي التي وضعت مؤخراً أسسا وضوابط ومقاييس لعلامة جودة ضمن برنامج شامل للجودة(سلسلة الأيزو) لتكون وسيلة للترويج في مجال التصنيع والتجارة الدولية وتتضمن سلسلة الأيزو 9000 مجموعة متناغمة من مقاييس تأكيد الجودة العامة المطبقة على أي شركة سواء كانت كبيرة أو متوسطة أو صغيرة. ويمكن أن تستخدم مع أي نظام موجود وتساعد على تخفيض الكلفة وزيادة الجودة والفعالية والإنتاجية وتكون بمثابة خطوة باتجاه الجودة الكلية وتحسينها المستمر.

ومعايير الجودة كما يرى الباحث تعني مجموعة من العناصر والخصائص التى يجب أن تتوفر فى البحث العلمى حتى يمكن للبحث العلمى أن يلبي احتياجات الشخص والمؤسسة والمجتمع.

معايير الجودة في المؤسسات التعليمية

لقد أصبح ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي من الأساسيات في العالم أجمع والمنطقة العربية خاصة، حيث أُنشىء في معظم البلدان العربية هيئات أو لجان لضمان الجودة وضبط جودة التعليم العالي يكون من اختصاصها:

- تحديد معايير الجودة للمؤسسة التعليمية بما يتوافق مع المعايير القياسية العالمية.
- تحديد مقاييس لمؤشرات الجودة والاعتماد المؤسسي.
- مراجعة وتطوير مقاييس الجودة تبعاً للبيئات التعليمية المختلفة.
- تقييم معايير الجودة وقدرتها على قياس الجودة فعلياً.

ويوجد العديد من المعايير الخاصة بمؤسسات التعليم العالي وتختلف هذه المعايير من دولة إلى أخرى بحسب متطلبات واحتياجات كل دولة، إلا أن الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية اعتمدت أحد عشر معياراً للحصول على الاعتماد الأكاديمي بما يضمن تحقيق عناصر الجودة الشاملة في التعليم العالي في المملكة وهي [13]:

- المعيار الأول الرسالة والأهداف .
- المعيار الثاني السلطات والإدارة .
- المعيار الثالث إدارة ضمان الجودة وتطويرها .
- المعيار الرابع التعلّم والتعليم .
- المعيار الخامس إدارة شؤون الطلبة وخدمات الدعم.
- المعيار السادس مصادر التعلم .
- المعيار السابع المرافق والتجهيزات.
- المعيار الثامن التخطيط والإدارة المالية.
- المعيار التاسع عمليات التوظيف.
- المعيار العاشر البحث العلمي.
- المعيار الحادي عشر العلاقة مع المجتمع .

ومن عرض المعايير نرى أن المعيار العاشر خاص بالبحث العلمي وتتحقق الجودة في هذا المعيار من خلال أربعة معايير فرعية:

1- السياسات المؤسسية في البحث العلمي :

وتعني وضع خطة إستراتيجية شاملة لتطوير البحث العلمي، ويقاس مستوى استيفاء هذا المعيار بمدى تحقيق المؤسسة للممارسات الآتية:

1. أن تقوم المؤسسة بوضع خطة محددة ومعروفة لدى الجميع؛ لتنمية البحث العلمي تتناسب مع طبيعة المؤسسة ورسالتها، واحتياجات التنمية الاقتصادية والثقافية الخاصة بالمنطقة.
2. أن تحتوي خطط تنمية البحث العلمي على مؤشرات محددة بوضوح، ونقاط (معايير) مقارنة مرجعية واضحة للأداء المستهدف.
3. أن تحدد المؤسسة ما يُعترف به بصفته بحثاً علمياً بشكل يتوافق مع المعايير العالمية. (ويشمل ذلك عادة كل من البحوث الذاتية والأنشطة البحثية المدعومة، على أن تُتصف هذه البحوث بالأصالة والابتكار، ويتم تحكيمها باستقلال من

قبل نظراء في التخصص، وأن تُنشر في وسائل نشر معروفة دولياً في مجال التخصص).

4. أن تنشر المؤسسة تقارير سنوية حول أدائها في مجال البحث العلمي، ويتم الاحتفاظ بتقارير حول الأنشطة البحثية للأفراد والأقسام والكليات.
5. أن تشجع المؤسسة التعاون مع القطاعات الصناعية والمهنية الحكومية والخاصة وهيئات البحث العلمي الأخرى.
6. أن توجد لدى المؤسسة آليات لدعم المشاركة والتعاون مع الجامعات وشبكات البحث العلمي على مستوى العالم.
7. أن تتوافر لدى المؤسسة سياسات محددة تختص بإنشاء معاهد أو مراكز للبحوث، ومساءلتها، إضافة إلى إجراءات المراجعة الدورية لهذه المعاهد أو المراكز.
8. لا يمنع وجود معاهد أو مراكز للبحوث من وجود النشاطات البحثية التي يقوم بها الباحثون الآخرون في المؤسسة، ممن ليس لهم علاقة مباشرة بهذه المعاهد والمراكز.
9. أن توجد في المؤسسة لجنة رفيعة المستوى لمتابعة الالتزام بالمعايير الأخلاقية، وللموافقة على المشروعات البحثية التي قد يكون لها تأثير محتمل على قضايا أخلاقية.
10. أن تخصّص المؤسسة ميزانية كافية تمكنها من تحقيق خطتها البحثية.

2- مشاركة أعضاء هيئة التدريس والطلبة في البحث العلمي :

يجب أن تكون التوقعات حول مشاركة أعضاء هيئة التدريس في البحث والأنشطة العلمية واضحة وتساعد على المشاركة الواسعة. ويجب توفير التشجيع والدعم لتشجيع الأنشطة البحثية التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس ذوي الرتب العلمية الأقل وطلبة الدراسات العليا، ويُقاس مستوى استيفاء هذا المعيار بمدى تحقيق المؤسسة للممارسات التالية:

1. أن تحدّد المؤسسة التوقعات المتعلقة بمشاركات أعضاء هيئة التدريس في الأنشطة البحثية والعلمية بوضوح، ويعد أداؤهم- مقارنة بتلك التوقعات- ضمن محكات تقويم الأداء والترقية.
2. أن تقدم المؤسسة الدعم لأعضاء هيئة التدريس الجدد (ذوي الرتب الأقل علمياً).
3. مساعدتهم في تطوير برامجهم البحثية من خلال آليات متنوعة مثل توفير التوجيه الشخصي لهم عن طريق زملائهم من أعضاء هيئة التدريس المتمرسين، وإشراكهم في الفرق البحثية، ومساعدتهم في تطوير مشروعاتهم البحثية، وتقديم الدعم المالي اللازم للبدء في مشروعات بحثية جديدة.
4. أن تتيح المؤسسة للباحثين من طلبة الدراسات العليا فرص المشاركة في المشروعات البحثية المشتركة و يتم الاعتراف بشكل مناسب وكامل بمشاركات طلبة الدراسات العليا في المشروعات البحثية المشتركة، وتذكر أسماؤهم في التقارير والأعمال المنشورة ضمن أسماء المؤلفين في حال وجود مشاركات واضحة لهم.
5. أن تقدم المؤسسة المساعدة لهيئة التدريس للقيام باتفاقيات أبحاث مشتركة مع زملائهم في مؤسسات تعليمية أخرى محلية أو دولية.
6. أن يتم تشجيع أعضاء هيئة التدريس على أن تتضمن مقرراتهم التي يُدرّسونها المعلومات المتعلقة بأبحاثهم وأنشطتهم العلمية ذات الصلة بتلك المقررات، بالإضافة إلى التطورات المهمة في مجال تخصصاتهم.
7. أن توجد في المؤسسة استراتيجيات لتحديد أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا ذوي الخبرة واستثمار خبراتهم في إجراء البحوث، وتقديم خدمات تطويرية للمجتمع المحلي، وتوفير عائدات مالية للمؤسسة.

3- الاستثمار التجاري للبحث العلمي:

يجب تشجيع الاستثمار التجاري في البحث العلمي، ويجب البحث بعناية في فرص التطوير التجاري لحقوق الملكية، والمساعدة في إقامة علاقات تجارية مناسبة وأن تحدد سياسات امتلاك الملكية الفكرية بوضوح، ويقاس مستوى استيفاء هذا المعيار بمدى تحقيق المؤسسة للممارسات الآتية:

1. أن توجد في المؤسسة وحدة أو مركز لتطوير البحوث، يكون قادراً على تحديد مجالات الخبرة التي تمتلكها المؤسسة والفرص التجارية الممكنة والإعلان عنها، والمساعدة في تطوير المشروعات البحثية وتخطيط العمل، وإعداد العقود، والمساعدة- عندما يكون ذلك ممكناً وملائماً - في إنشاء الشركات التي تبدأ تحت ملاك المؤسسة التعليمية ثم تنبثق عنها.
2. أن يقوم أشخاص من ذوي الخبرة في القطاعين: الصناعي والمهني، بتقويم الأفكار التي يمكن استثمارها تجارياً تقويماً ناقداً، وتقديم المشورة قبل أن تبدأ المؤسسة في استثمار أية أموال فيها.
3. أن تتوافر لدى المؤسسة سياسيات تحكيم الملكية الفكرية، وتوجد إجراءات محددة للاستثمار التجاري للأفكار التي طوّرها أعضاء هيئة التدريس والطلبة. وتحدّد هذه السياسات المقدار المناسب للمشاركة العادلة في العائدات لكل من المخترعين والمؤسسة بما لا يتعارض مع المنظمة.

4. أن يتم تشجيع وجود "ثقافة المبادرة التجارية"، في جميع وحدات المؤسسة مع التركيز بصفة خاصة على أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا.
5. أن توضع لوائح تنظيمية تتطلب الكشف عن المصالح المالية وتجنب تضارب المصالح في الأنشطة المتصلة بالبحوث.

4- المرافق والتجهيزات البحثية :

يجب أن تتوافر المرافق والتجهيزات الكافية والمناسبة لإجراء الأبحاث في مجالات التخصص التي تقدمها المؤسسة التعليمية؛ ليستخدمها أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا. ويجب أن توضع سياسات المؤسسة التعليمية؛ ليستخدمها أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا. ويجب أن توضع سياسات واضحة تحدد ملكية المرافق والتجهيزات المتخصصة وصيانتها، والتي يتم الحصول عليها من خلال المنح البحثية أو اتفاقيات التعاون مع الجهات الصناعية، ويقاس مستوى استيفاء هذا المعيار بمدى تحقيق المؤسسة للممارسات الآتية:

1- أن تتوافر في المختبرات أماكن ومعدات كافية، ومكتبات وأنظمة معلومات ومصادر كافية؛ لدعم الأنشطة البحثية لهيئة التدريس والطلبة في مجالات البرامج التي تقدمها المؤسسة التعليمية.
2- أن تتوافر للمؤسسة التعليمية ميزانية كافية لتمويل المرافق والأجهزة الضرورية لإجراء البحث العلمي (ويشمل ذلك تجهيزات البحوث ومرافقها) وذلك في جميع الأقسام والكليات.
3- أن يتم استغلال الفرص المتاحة للملكية المشتركة، أو الاستعمال المشترك للتجهيزات الكبيرة، سواء أكان بين الوحدات داخل المؤسسة أم مع جهات أخرى.
4- أن توجد في المؤسسة أنظمة أمنية فَعالية تكفل سلامة الباحثين وأنشطتهم البحثية، وكذلك سلامة الآخرين داخل مجتمع المؤسسة وفي المناطق الجغرافية المحيطة بالمؤسسة.
5- أن توجد لدى المؤسسة سياسيات أو قواعد عامة تحدد بوضوح ملكية المرافق والتجهيزات ومسؤولية صيانتها، التي تم الحصول عليها عن طريق المنح البحثية لأعضاء هيئة التدريس، أو عن طريق الأبحاث التي كلفتهم بها جهات أخرى، أو عن طريق مشروعات تعاونية مع القطاع الصناعي أو أي مصادر خارجية.

1. البحث العلمي في الجامعات :

يجب أن يناقش تقرير التقويم الذاتي الذي يتبع له البرنامج الأكاديمي وضع البحث العلمي والتواصل الخارجي كمحور رئيسي ، ويحدد عدد من النقاط يجب أن يناقشها التقرير كحد أدنى وهي :

- نشاط البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس.
- مدى مساهمة أعضاء هيئة التدريس في خدمة المجتمع.
- نشاط القسم الأكاديمي مع مؤسسات المجتمع المحلي ذات العلاقة.
- أي اتفاقيات تعاون مع المجتمع المحلي والمؤسسات التعليمية ومراكز الأبحاث.
- تمثيل المؤسسات المختلفة ذات العلاقة في المجالس واللجان.
- التواصل مع الطلبة الخريجين ووجود نادي خريجين لهم.
- مدى استعانة القسم بمحاضرين غير متفرغين من أصحاب الخبرة العملية في الشركات والمؤسسات ذات العلاقة.
- توفر بيئة داعمة ومحفزة للبحث العلمي.
- مدى تفعيل إجازات التفرغ العلمي لأعضاء هيئة التدريس.
- مدى تفعيل إجازات الزيارة العلمية لأعضاء هيئة التدريس من القسم وإليه.
- مدى مشاركة الطلبة في أنشطة البحث العلمي.
- وجود نظام ابتعاث للطلبة المتميزين.

وعلى الجامعة أن توفر عدد من المتطلبات للبحث العلمي:

- توفر وحدة تتولى وضع خطة للبحث العلمي وإدارة شؤونه.

- توفر البيئة المناسبة للبحث العلمي التي تشجع أعضاء هيئة التدريس عى إعداد البحوث العلمية المتصلة بحاجات المجتمع وسوق العمل.
- منح الأولوية للأبحاث العلمية الميدانية ذات المردود المادي والاقتصادي للمجتمع المحلي ومؤسساته.
- توفر بيئة تنظيمية داعمة للبحث والنشر والتطوير.
- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على المساهمة في أنشطة البحث التطبيقية.
- توفر الفرص لمساهمة أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات والندوات العلمية وورش العمل العلمية.
- المساهمة في خدمة قطاعات الإنتاج المختلفة بالمجتمع المحلي من خلال فرق العمل البحثية.
- الحرص على إقامة العلاقات مع مؤسسات البحث العلمي العربية والعالمية.
- – تخصيص موازنة مالية خاصة لدعم البحث العلمي والنشر والتوزيع.
- إصدار المجلات المحكمة ونشر المؤلفات العلمية ومنح اجازات التفرغ والاتصال العلمي وغيرها.

(دليل ضمان جودة,2008)

2. صعوبات ومعوقات تطبيق معايير الجودة في مجال البحث العلمي :

تواجه المؤسسات التعليمية بالدول العربية تحديات فيما يتعلق بمجالات البحث العلمي وذلك في ظل التقدّم الهائل للبحث العلمي في الدول الغربية ومن أهم التحديات التي تواجه تطبيق معايير الجودة في مجال البحث العلمي في الجامعات مايلي:

1. عدم مشاركة جميع العاملين من أعضاء هيئة تدريس ومعاونين وعاملين في منظومة الجودة.
2. رفض ثقافة التغيير ومقاومتها من قبل بعض الأفراد، فبعضهم يتسم بالتفكير التقليدي وعدم القدرة على استيعاب المستجدات، والتي في بعض الأحيان قد تعوق فهم الجودة والدور المتحقّق من خلالها وبدلاً من العمل على تحقيقها يأتي بتأثير عكسي.
3. عدم التأسيس للفكر البحثي في الجامعات ، والاعتماد بشكل مباشر على التلقين للطالب.
4. ضعف التمويل الاقتصادي المقدم من جانب الحكومات للبحث العلمي.
5. انتظار عائد البحث العلمي في المدى القصير، وعدم النظر له باعتباره نوع من الاستثمار المستقبلي والذي لايُجنى نتائجه أو عوائده في الأجل القصير.
6. عدم إدراك أهمية البحث العلمي للتطوير والابتكار وحلول المشكلات المتنوعة.
7. عدم وجود الدعم الاجتماعي والثقافي للبحث العلمي من أفراد المجتمع بصفة عامة وداخل الجامعات بصفة خاصة.
8. غياب الدور المؤسسي في بعض الأحيان عن الاهتمام بالجودة في مجال البحث العلمي فعلى الرغم من أن مفهوم الجودة أصبح أكثر انتشاراً من ذي قبل إلا انه عند تطبيقه في المؤسسات الجامعية فإنه يظل فقط مصطلح أو مسمى دون تطبيقه بشكل فعال مقارنةً بالدول المتقدمة .

يتضح من العرض السابق التحديات التي تواجه تطبيق الجودة في مجال البحث العلمي في الجامعات وفي المقابل فإن البحث العلمي في الوطن العربي يحتاج إلى آليات تمكنه من مواجهة هذه المعوقات والتحديات التي تواجه تطبيق معايير الجودة في البحث العلمي وجعله أكثر منطقية وواقعية وإمكانية للتطبيق، وليس فقط أبحاث علمية لا ترتبط بالمجتمع.

وفيما يلي فان الباحث يتقدم بعدة مقترحات يمكن الاعتماد عليها كمحاور لتطوير معايير الجودة وتحديداً في مجال البحث العلمي.

3. آليات تطوير معايير الجودة في مجال البحث العلمي

أ. المحور الإداري والتنظيمي

ويتمثل في تحقيق الدور الفعّال من جانب الجامعات والمؤسسات التعليمية في تقليل الإجراءات الروتينية والتنظيمية والتي تتبعها في تبني مفهوم الجودة ، حيث أن تلك العوامل قد تؤثر في وضع حدود إدارية وتنظيمية قد تضر بالفكر الإبداعي والابتكاري.

والأخذ بالانفتاح الثقافي والتعليمي والاجتماعي بين المؤسسات التعليمية للعمل على الحد من تلك الإجراءات الروتينية التي تحدّ من العمل وفقا لمعايير الجودة .

ب. المحور الاقتصادي والتمويلي

يتمثّل في الدعم المالي الذي يتم تخصيصه لأداء الجودة بالمؤسسات التعليمية وما يُخصّص للقيام بمجالات البحث العلمي ، فإذا ماتم استيعاب مفهوم الجودة فإن ذلك يتطلب أن يتوافر الدعم المالي لتحقيق الأهداف التي تسعى لتحقيقها متطلبات الجودة ومن ثم مجالات البحث العلمي فالعديد من الدول قد تتكبّد مبالغ طائلة في سبيل التوصل إلى اكتشاف علمي يساعد في حل مشاكل تهم البشرية من خلال مجالات البحث العلمي.

لذا يتطلب الأمر الاهتمام بزيادة المخصّصات المالية والاقتصادية التي يتم من خلالها تذليل عقبات والمشاكل

التمويل المالي لتحقيق معايير الجودة وما يرتبط بها من مجالات البحث العلمي.

ج. **المحور الاجتماعي والثقافي :**

يتمثّل في الثقافة الاجتماعية لأفراد المجتمع فالجودة والبحث العلمي لايعملان من منظور مستقل بعيداً عن المجتمع بل إنه في شتى المجالات يرتبط بشكل وثيق مع ثقافة المجتمع وإن ظهر مستقلاً، فذلك يرجع إلى أن اهتمامات المجتمع تصب في مجال محدد من البحث العلمي مثل المستجدات في العلوم الطبية والهندسية والصحية .

وبالنظر إلى المحور الاجتماعي والثقافي فانه يعدّ محوراً حيوياً حيث إن إدراك المجتمع للدور الهام للجودة يمكنّه من التغلب على التحديات والصعوبات والمعوقات التي تواجه تحقيق وتبنى الجودة في المؤسسات التعليمية ومن ثم خدمة البحث العلمي نتيجة انتشار المفهوم الواضح لكل من الجودة والبحث العلمي.

لذا يتطلب الأمر أن تسعى الجهات والهيئات المعنية بمتطلبات الجودة والبحث العلمي في القيام بخطوة استباقية من خلال نشر مفهوم الجودة والبحث العلمي بنسب متفاوتة بدءاً من المراحل التعليمية التي تسبق المرحلة الجامعية وكذلك العمل على توسيع أفاق المجتمع من خلال التعرض لمؤتمرات وندوات وورش عمل تشمل المجتمع لنشر ثقافة الجودة في البحث العلمي.

د. **المحور التكنولوجي والمعلوماتي :**

يتمثّل في الدور الفعّال الذي تلعبه كل من التكنولوجيا والمستجدات العلمية والانتقال السريع للمعلومات في تحسين وتوضيح مفهوم الجودة والعمل على أن يكون البحث العلمي مرتبط بكافة الدول وأن يتم الانتقال للمفاهيم والمتغيرات والمستجدات التي تطرأ في كافة المجالات البحثية بشكل أسرع مقارنةً بالفترة الماضية حيث يساعد ذلك على انتقال في الأفكار وإعطاء الجوانب المعرفية للمعلومات والمتغيرات الحديثة نوع من المنطقية والواقعية .

وبالتالي فان المحور التكنولوجي والمعلومات يعتبر من المحاور الهامة والحيوية نتيجة الأخذ بالتحديث المستمر للمعلومات والأفكار، وجودة تطبيقها ومن ثم السعي نحو التوسع في المجالات البحثية المختلفة .

لذا يتطلب الأمر الأخذ بالاتجاهات الحديثة في التكنولوجيا وما يرتبط بها من مجالات البحث العلمي وتحديد الجودة لتلك الاتجاهات والأفكار والسعي نحو تطبيقها في الدول العربية لتحقيق الجودة في البحث العلمي.

هـ. **المحور التشغيلي والاستثماري :**

يعدّ مجال الجودة من المجالات التشغيلية والاستثمارية والتي تعمل بصفة مستمرة عند الحديث عن الاكتفاء بمستوى معين من الجودة فإن ذلك قد يوضح وجود قصور في المعايير والاتجاهات المتبعة في الجودة بمفهومها العام والبحث العلمي بمفهومه الواسع.

والواضح أن سعي الدول والمؤسسات الجامعية والتعليمية إلى مفهوم الجودة يعدّ سعياً للاستثمار للغد أو الاستثمار في المستقبل فما يتم إعداده حاليا يؤثر مستقبلاً، وإن من أهم عوامل الاستثمار في القدرات البشرية هو التعليم والبحث العلمي.

لذا يتطلب الأمر زيادة الاهتمام بأخذ مفهوم الجودة في كافة قطاعات الدولة وتمكين المؤسسات التعليمية من التوسع في مجالات البحث العلمي حتى وان كانت لاتخصّ الفترة أو الحقبة الزمنية الحالية بل أن يتم إتباع المنطق والقواعد الواقعية في تلك المجالات كفيل بجعلها تُطبق في يوماً ما .

ختاماً:

وبناء على ما تم عرضه نستطيع القول إن البحث العلمي في الوطن العربي مازال يحتاج لجهد كبير للوصول به إلى مستوى الجودة المطلوب، وبالرغم من ذلك فان الصورة ليست قاتمة فالجامعات العربية بدأت بتطبيق معايير الجودة لتطوير وتحسين البحث العلمي وللارتقاء به ولتحقيق الجودة والتميز في الأداء، فان هناك اتجاهاً نحو الأخذ بعدة آليات وتطبيقها لضمان جودة البحث العلمي وفقاً للمعايير الدولية المتعارف عليها.

توصيات:

تأسيساً على ماعرضناه في هذه الدراسة فإنه يتحتم:

1- الالتزام بمعايير الجودة المتفق عليها لتطوير البحث العلمي.
2- أن تقوم المؤسّسات التعليمية البحثية برسم سياسات وخطط وبرامج للبحث العلمي واضحة وشفافة.
3- الاتفاق على قوائم أولويات لموضوعات البحوث تلبي متطلبات التنمية المستدامة.
4- اختيار وإعداد الكوادر الفنية على نحو يمكن من تطوير أوضاع البحث العلمي في الجامعات.
5- الاستثمار الجيد للإمكانات والقدرات والمتابعة الجادة والمحاسبة.
6- رفع الوعي بثقافة الجودة داخل الجامعات وخارجها.
7- زيادة تمويل البحث العلمي في الجامعات العربية.
8- توفير البيئة الملائمة للباحثين، وإعطائهم قدر كبير من الحرية لخلق مناخ عام من الإبداع.

المراجع:

1. آل مقبل، على بن ناصر (2011) مهارات البحث العلمي لدى طلبة المرحلة الجامعية وآليات الارتقاء بها، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الأول (2011) "الرؤية المستقبلية للنهوض بالبحث العلمي في الوطن العربي"، المنظمة العربية للتنمية الإدارية بالتعاون مع جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
2. إبراهيم مجدي (2009) ورقة عمل بعنوان "البحث العلمي في مجال تكنولوجيا التعليم كركيزة لتحقيق جودة التعليم العالي"، مقدم للمؤتمر السنوي الدولي الأول – العربي الرابع– الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي الواقع والمأمول، 8–9 أبريل 2009.
3. الإدارة العامة للتخطيط والإحصاء . 2012م (واقع الإنفاق على البحث العلمي والتطوير في المملكة العربية السعودية) للعام المالي 1433 / 1434هـ ، ط3–الرياض .
4. البرغوثي، عماد أحمد & أبو سمرة، محمود أحمد (2007) مشكلات البحث العلمي في العالم العربي، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) المجلد الخامس عشر، العدد الثاني، ص 1133–1155.
5. التل، وائل عبد الرحمن & عيسى محمد قحل (2007) البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية، عمان : دار حامد. ص 22.
6. إلياس أنطون إلياس (1984) قاموس إلياس العصري (إنجليزي – عربي) القاهرة، دار إلياس العصرية.
7. 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 2007، كلية التربية، جامعة البحرين، مملكة البحرين، ص 420–450.
8. بشير معمرية (2005) معوقات البحث العلمي في الجزائر، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، العدد 5، ص 55–64.
9. بشير معمرية (2006) واقع التدريس والبحث الجامعيين، الجزائر.
10. تقرير اليونسكو عن العلوم، 2010.
11. حسن، عبد الباسط محمد (1976) أصول البحث الاجتماعي، مكتبة وهبة، القاهرة.
12. خالد، مصطفى قاسم (2010)، بحث بعنوان "تحديات البحث العلمي العربي في ضوء الأزمة العالمية على الصناعات المعرفية العربية (رؤية مستقبلية)"، جامعة الدول العربية، عمان 14–16 ديسمبر 2010.
13. دليل ضمان جودة البرامج الأكاديمية في كليات الجامعات العربية، اتحاد الجامعات العربية الأمانة العامة، عمان، الأردن، الطبعة الثانية، 2013، ص 29–30.
14. دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية أعضاء الاتحاد، اتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة، مجلس ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية، عمان 2008، ص 53–54.
15. صبري، هالة عبد القادر (2009) جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الأكاديمي، تجربة التعليم الجامعي الخاص في الأردن، المجلة العربية لضمان جودة التعليم، العدد 4.
16. عبابنة، صالح أحمد أمين (2011)، تقييم جودة الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب جامعة مصراتة – ليبيا، المجلة العربية لضمان جودة التعليم، العدد 8.
17. عبد الحي، رمزي أحمد مصطفى (2008)، أخلاقيات البحث العلمي وموقف الباحث العربي منها، المؤتمر العلمي العربي الثالث "التعليم وقضايا المجتمع المعاصر"، 20–21 أبريل 2008، المجلد الأول، جامعة سبها – ليبيا. مصر، مج 1، ص 186–215.
18. مصطفى (2007)، وحدة ضمان الجودة ومخرجات التعليم، المؤتمر السادس لعمداء كليات الآداب في الجامعات العربية، طرابلس، لبنان، 21–22 ابريل 2007.
19. عدنان الإبراهيمي (2011)، دور القرارات الإستراتيجية في إدارة التعليم الجامعي في الأردن – مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية جامعة المنيا، م 5، 284–298.
20. على، سولاف فائق محمد (2011)، المعوقات التي تواجه مشاريع بحوث التخرج في كلية التربية الأساسية في جامعة السليمانية من وجهة نظر التدريسيين، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الأول (2011) "الرؤية المستقبلية للنهوض بالبحث العلمي في الوطن العربي"، المنظمة العربية للتنمية الإدارية بالتعاون مع جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
21. مصطفى عبد العظيم الطبيب (2013)، ضمان جودة البحث العلمي في الوطن العربي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم، العدد 13.
22. مطر، محمد عطيه، وآخرون (2011) آلية ضمان جودة الرسائل الجامعية حالة تطبيقية على جامعة الشرق الأوسط، المجلة العربية لضمان جودة التعليم، العدد 8.
23. معجم اللغة العربية (2004)، المعجم الوجيز. ص 443.

24. ملحم، سامي محمد (2006)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، الطبعة الرابعة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

25. Pollard, E., Liebeck, H. (1995): The Oxford Large Print Dictionary, 2nd edition, Oxford University press, Great Britain, p. 782.
26. http://www.ncaaa.org.sa/siteimages/StandardFiles/19_Standard.pdf

متطلبات تطبيق ضمان إدارة الجودة الشاملة في تنظيم القيادات الادارية في جامعة ذي قار في ضوء معاييرها

أ.م.د. إنعام قاسم خفيف الصريفي
جامعة ذي قار – كلية التربية للعلوم الإنسانية
234111en@gmail.com

الملخص

ان للتعليم الجامعي أهمية كبيرة وواضحة بالنسبة لمراحل التعليم المختلفة، إذ انه يمثل قمة السلم التعليمي نظراً للتحديات الكبيرة التي تواجه التعليم العالي في العراق فلابد من النهوض بواقع التعليم العالي من اجل الوصول إلى مخرجات لمتطلبات خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية. وتكمن اهمية هذا البحث من اهمية ادارة الجودة الشاملة التي تتسم بالحداثة وكونه هادياً الى فلسفة ادارة الجودة في المؤسسات الجامعية ومنها جامعة ذي قار ومعرفة متطلبات تطبيقها في ضوء المعايير المعتمدة في وزارة التعليم العالي في جامعات القطر. واهمية الفئة المستعملة من رئيس الجامعة ومساعديه وعمداء الكليات ومعاونيهم ورؤساء الاقسام لما لهم من اثر في المجتمع بوصفهم المنفذين للاهداف التربوية والعلمية التي تسعى مؤسسات التعليم العالي إلى تحقيقها .ويرمي البحث الحالي الى معرفة متطلبات تطبيق ادارة الجودة الشاملة في جامعة ذي قار في ضوء معاييرها .

وتتلخص اهداف البحث فيما يأتي .

الهدف العام. ما متطلباتتطبيق ضمان ادارة الجودة الشاملةفي تنظيم القيادات الادارية في جامعة ذي قار في ضوء معاييرها ويتلخص عنهُ اهداف فرعية هي:

1. *ما متطلبات تطبيق رؤية ورسالة اهداف الجامعة.*
2. *التعرف على متطلبات تطبيق ادارة القيادة والتنظيم الاداري.*
3. *ما متطلبات توافر الاختصاصات المطلوبة من التدريسيين في الجامعة.*

وتحدد البحث الحالي من رئيس الجامعة مساعديه وعمداء الكليات ومعاونيهم ورؤساء الاقسام في جامعة ذي قار للعام الدراسي(2013 -2014) والبالغ عددهم (81) في القيادة وفوائد تطبيقها في المؤسسات الجامعية . ولتحقيق هدف البحث الاساسي تم اتخاذ بعض الاجراءات اللازمة ومنها استعمال الاستبانة اداة للبحث ووسيلة لتحقيق اهداف البحث. اذ قامت الباحثةببناء الاداة معتمين على معايير اتخاذ الجامعات العربية وتأكد من صدق الاستبانة باستعمال الصدق الظاهري بعرضها على مجموعة من المحكمين وقد وضع اتفاق (80%) فما فوق وبقيمة مربع كاي أكبر من القيمة الجدولية كنسبة الابقاء للفقرة التي تحظى بموافقة الخبراء وتضمنت الاداة بصورتها الاولية (117) فقرة واصبحت فيما بعد (105) فقرة موزعة على سبعة معايير واستخرج الثبات بطريقة الفاكرونباخ وبلغ (0.91) وطريقة التجزئة النصفية وبلغ (0.83).

وتم تحليل البيانات ومعالجتها احصائياً باستعمال الحزمة الاحصائية (SPSS) واستخراج الوسط المرجح والاوزان المئوية ومعامل ارتباط بيرسون..

ومن النتائج التي توصل اليها الباحثة هي:

ان متطلبات تطبيق ادارة الجودة الشاملة جاءت بدرجة متوسطة في المعايير الستة الاولى فيما عدا المعيار السابع جاء بدرجة تطبيق ضعيفة.

وخرج الباحثة بعدد من التوصيات والمقترحات في مجال بحثه وكان اهمها ماياتي:

1. *الافادة من التجارب العالمية في تطبيق نظام تطبيق ادارة الجودة الشاملة في التعليم العالي.*
2. *ضرورة العمل على نشر ثقافة وفلسفة تطبيق ادارة الجودة الشاملة بين جميع العاملين في مؤسسات التعليم العالي.*

ومن المقترحات إجراء دراسات لاحقة :

1. *الوقوف على معوقات تطبيق ادارة الجودة الشاملة في جامعة ذي قار وجامعات القطر.*
2. *التعرف على المشاكل التي تواجهها الجامعة في تطبيقها لمعايير تطبيق ادارة الجودة الشاملة في الجامعة.*

الكلمات المفتاحية: *متطلبات: تطبيق، الجودة، ذي قار .*

المقدمة

شهد العالم في الآونة الأخيرة اهتماماً بالغاً بموضوع الجودة وضمانها واصبحت المؤسسات والشركات تضع نصب اعينها المزايا التنافسية التي لا تتحقق الا بتحقيق الجودة الشاملة والمؤسسات التعليمية كالجامعات فهي ليست ببعيدة عن هذا المنحى وعليها التفكير في سياستها التعليمية والعمل على رفع جودة العملية التعليمية وزيادة توافق مخرجاتها من التخصصات المختلفة مع متطلبات سوق العمل وملائمة هذه المخرجات مع توقعات أولياء أمورهم ومستقبلهم من جهة أخرى .

يعد التعليم أحد الاحتياجات الأساسية لكل المجتمعات لذلك عملت المجتمعات كافة على تطوير النظام التعليمي من خلال المؤسسات التعليمية بما يفي احتياجات المجتمع وما يتلائم مع التقدم العلمي السريع الذي نعيشه هذه الايام ولما كانت السمة الأساسية للمجتمعات في العصر الحاضر هو التغير والتقدم بوتائر عالية ومتسارعة، وحدوث العديد من التغيرات الكبيرة والتحولات النوعية التي تجري في المجتمع الأمر الذي يستلزم على الجامعة كمؤسسة من مؤسسات المجتمع أن تكون ذات رؤية واضحة ودقيقة لما سيحدث في مديات الزمن المختلفة بحيث تكون متقدمة دائماً في رؤيتها على المؤسسات الأخرى والقائمة في المجتمع

ومن هذا المنطق دبت مؤسسات التعليم العالي في العراق في الآونة الأخيرة على التوسع في التعليم الجامعي لكافة التخصصات نظراً للتزايد الكمي المتسارع في عدد الطلبة الدارسين ويعتبر التعليم العالي الآلية التي خلقت مجتمع العلماء والمفكرين وهو الأساس التاريخي في صناعة العلم وانه من دون الشك مرحلة صعبة لأنها تمثل حالة الانتقال من مرحلة التلقي إلى مرحلة العطاء ومرحلة انتقال من المعرفة إلى العلم.

مشكلة البحث Research Problem

حث الإسلام على بناء مجتمع قوي متماسك من خلال الإتقان والإخلاص في العمل، وتحقيق الإنقاذ لأجل الوصول إلى قناعة ممارسة الإحسان في كل مجالات الحياة وربط ذلك بأمانة العمل وإخلاص النية فيه، التي هي قناعة ومسؤوليات فردية وذاتية لأن الإنقاذ البشري يقتضي دائماً الرقابة الذاتية والقناعة الفكرية وتوفير الشروط المفضلة في اداء الاعمال باتقان من دون تفريط، وكثير من الآيات القرآنية الكريمة تعزز الإلتزام بالجودة والإتقان في العمل بدافع إيماني، قال تعالى {وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ} [التوبة: 105

إن التغير السريع في المبادئ الاقتصادية والتقنية والاجتماعية والتعليمية استدعى نشوء مطالب ملحة على الجودة وعلى فعالية هذه الجودة في التعليم، ومجتمعنا العراقي يشهد في الوقت الحاضر الكثير من التغيرات الملحوظة في شتى المجالات التي تفرض على منظماتها الإدارية تغير أساليبها التقليدية في الإدارة وتبني المفاهيم الإدارية الحديثة إذا ما أرادت تحقيق أهدافها بكفاءة وفعالية (الترتوري وجويحان، 2009: 20) . وعلى الرغم من الاهتمام بالتعليم العالي في الدول العربية عامة والعراق بصورة خاصة، إلا أن النظام التربوي يواجه انتقادات كثيرة منها تدني جودة ونوعية المخرجات التعليمية وعدم ملاءمة مخرجات التعليم مع متطلبات خطط التنمية، وعدم مناسبة مخرجات التعليم العالي لحاجات سوق العمل، في ضوء معدلات التضخم العالي وزيادة الهدر التربوي في المؤسسات التعليمية (عبد الجواد، 2000: 72).

ان مشكلة البحث يمكن صياغتها بالأسئلة الآتية:-

1. هل يمكن النظر إلى مخرجات جامعة ذي قار بمستوى الجامعات العراقية والعربية والعالمية؟
2. هل هناك تطبيق للجودة في هذه الجامعة؟
3. ما متطلبات تطبيق معاييرادارة الجودة في هذه الجامعة؟

أهمية البحث Importance of Research

تحتل المؤسسة الجامعية وجودتها أهمية كبيرة لأنها تؤثر في المجتمع بكامله مؤسسات وأفراده، كما أن رضا المجتمع وتوقعاته من المؤسسة الجامعية يتوقف على مستوى جودة العاملين فيها وبرامجها وطلبتها ان تجويد التعليم باعتماد منهج إدارة الجودة الشاملة أخذ مداه الواسع في التعليم العالي ، حيث أخذت به الكثير من الكليات والجامعات وطبقته بنجاح لتعديل المسار الأكاديمي وتحقيق السبق العلمي والتميز في التعليم .

وتعد إدارة الجودة الشاملة من المفاهيم الإدارية الحديثة والتي ظهرت نتيجة للمنافسة العالمية الشديدة بين مؤسسات الإنتاج: اليابانية والأمريكية والأوروبية، إذ تمكنت اليابان بفضل جودة منتجاتها من اكتساح الأسواق العالمية والفوز برضا المستهلكين حول العالم، جرّاء استخدام إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات:الاقتصادية والصناعية والتكنولوجية والتجارية، فأنها أسلوب قيادي ينشئ فلسفة تنظيمية تساعد على تحقيق أعلى درجة ممكنة لجودة السلع والخدمات وتسعى إلى إدماج فلسفتها ببنية المنظمة، وأن نجاحها يتوقف على قناعة أفراد المنظمة بمبادئها. وإن مبادئها تضيف بالفعل قيمة وجودة للمنظمة وقد أثبتت مبادئها نجاحاً مستمراً لأنها تسعى وبصورة مستمرة إلى تحقيق رضا المستفيد الداخلي والخارجي من خلال دمج الأدوات والتقنيات والتدريب الذي يؤدي إلى خدمات ومنتجات عالية الجودة. العكيدي، 2005: 485)

إن إدارة الجودة الشاملة هي من الأفكار الإدارية الحديثة بيد أن المتلمس البعيد النظر يرى أن الدين الإسلامي قد خص هذا

الجانب بالعناية البالغة إذ ورد في القرآن الكريم آيات كثيرة منها قوله تعالى: ((صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ إِنَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ)) (النمل، آية 88) ، وقوله تعالى أيضاً: ((إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلا)) (الكهف، آية 30)، وقول الرسول الأعظم محمد (صلى الله عليه وآله وسلم): (أن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه) (رواه مسلم) (مجيد والزيادات، 2008: 467). لقد أصبحت الجودة الشاملة محور اهتمام معظم دول العالم بوصفها الركيزة الأساسية لانموذج الإدارة الجديدة التي تتيح لها مواكبة المستحدثات العالمية من خلال مسايرة المتغيرات الدولية والمحلية من اجل التكييف معها فإدارة الجودة الشاملة تعتمد على تطبيق أساليب متقدمة لإدارة الجودة وتهدف إلى التحسين والتطور المستمر وتحقيق أعلى المستويات الممكنة في الممارسات العملية والنتائج والخدمات (الخولي، 2005: 39) .

إن التوسع الهائل الذي يشهدهُ العراق في عدد الجامعات الرسمية والأهلية واستحداث تخصصات جديدة ينعكس على المخرجات التعليمية، وهذا يتطلب الارتقاء بمعايير الاعتماد وصولاً إلى تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة على الجامعات كافة. تصنف إدارة الجودة الشاملة بأنها طريقة حديثة لأداء الأعمال تبدأ من الإدارة العليا وتتدفق في المستويات كافة كطريقة للحياة داخل المنظمة وذلك في إطار التركيز على العميل والعمل على تحسين المنتج باستمرار لضمان الميزة التنافسية (Babbarsanil, 1995: 37).

فإذا وضعنا هذه الحقيقة نصب أعيننا مقرونة بالطابع التنافسي السائد عالمياً لاتضح لنا أهمية الجودة في المؤسسات العلمية والتربوية وإدارتها بشكل كفوء وفعال، ويرى مختصون أنها انسجامٌ مع مفاهيم إدارة الجودة الشاملة التي ظهرت في العالم المتقدم منذ تسعينات القرن الماضي والتي شملت المؤسسات الصناعية والخدمية كافة على حد سواء أصبح لزاماً على مؤسساتنا التعليمية تطبيق تلك المفاهيم تتعلق بالمجال التعليمي وجودة المفردات التعليمية والتي تظهر مدي التفوق والإنجاز للنتائج المراد تحقيقها، "وهي ترجمة احتياجات توقعات الطلاب إلى خصائص محددة تكون أساساً لاعمامالخدمة التعليمية وتقديمها للطلاب بما يضمن كفاءة الخريجين والبقاء في معايير الجودة المقبولة عالمياً والحصول على الاعتماد من هيأة مختصة ومعترف بها دولياً (الخطيب، 2010: 1) .

ان إدارة الجودة الشاملة تهدف إلى إعداد الطلبة بمؤهلات ومهارات مناسبة تجعلهم قادرين على معايشة غزارة المعلومات وعمليات التغيير المستمر والتقدم التكنولوجي الهائل بحيث لا ينحصر دورهم في تلقي المعرفة والإصغاء فقط وانما في عملية التعامل مع هذه المعلومات والإفادة منها بالقدر الكافي لخدمة عملية التعليم لذلك فأن هذه المرحلة تتطلب إنساناً بمواصفات معينة لاستيعاب كل ما هو جديد ومتسارع والتعامل بفاعلية وهذا يتطلب تحولاً كبيراً في دور المؤسسة التعليمية، وتوفير مناخ تعليمي يسمح بحرية التغيير والمناقشة ومساعدة الطلاب على التعلم الذاتي (الاسدي، 2010: 103).

ومن خلال ما تقدم تبرز أهمية البحث الحالي بما يأتي:-

1. إن معرفة متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في تنظيم القيادات الإدارية للجامعات سيسهم في التشخيص العلمي لجوانب النقص في جودة الجامعات العراقية وبالتالي وضع الحلول المناسبة لتلك الجوانب.
2. إن معرفة متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في ضوء معايير الجودة سيسهم في تحديد متطلبات تحقيق المؤسسات التعليمية في الجامعات لأهدافها وتحديد جوانب القوة لتعزيزها وجوانب قصور العمل للتغلب عليها.
3. تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال تناولها لموضوع يتسم بالحداثة وأخذ يظهر في مؤسسات التعليم العالي والقطاع التربوي في دول العالم ألا وهو إدارة الجودة الشاملة.
4. إثارة اهتمام المتخصصين والمهتمين لشؤون التعليم العالي في العراق إلى أوجه القصور في مجال جودة المخرجات.
5. يمكن أن تكون هذه الدراسة أحدى الروافد الثقافية لمفهوم الجودة ويمكنها أن ترفد المكتبات العراقية بهذا الموضوع.

أهداف البحث Research Objectives

الهدف العام: ما متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة تنظيم القيادات الإدارية في جامعة ذي قار في ضوء معاييرها ويتمخض عنه أهداف فرعية هي:

1. ماهي متطلبات تطبيق رؤية ورسالة وأهداف الجامعة؟
2. التعرف على متطلبات تطبيق إدارة القيادة والتنظيم الإداري.
3. ما متطلبات توافر الاختصاصات المطلوبة من التدريسيين في الجامعة؟
4. ما هو متطلبات النشاطات والخدمات المطلوبة من التدريس في الجامعة.
5. ما متطلبات تطبيق البرنامج الأكاديمي في الوقت الحاضر.
6. ما متطلبات توافر دعم البحوث العلمية في الجامعة.
7. ما متطلبات توافر الإمكانات المتاحة من الموارد المادية والمالية.

حدود البحث HaddodaLbges

تم إجراء البحث في إطار المحددات التالية :

1. حدود موضوعية: اقتصرت **على متطلبات تطبيق ضمان إدارة الجودة الشاملة في تنظيم القيادات الادارية في جامعة ذي قار في ضوء معاييرها**
2. حدود مكانية: اقتصرت الدراسة على كليات جامعة ذي قار.
3. حدود بشرية: رئيس الجامعة ومساعديه وعمداء الكليات ومعاونيهم ورؤساء الأقسام كافة ورئيس قسم الجودة والاعتماد في جامعة ذي قار.
4. الحدود الزمانية يجري تطبيق اداة البحث على جميع أفراد المجتمع لكونهِ صغيراً للعام الدراسي (2012-2013م).

تحديد المصطلحات Determine The Terms

اولا التطبيق:

ويتمثل في القدرة على تطبيق المبادئ والتعميمات النظرية على المواقف الحياتية، والقدرة على توظيف المعارف والمعلومات في استعمالات مناسبة (علي، 2011: 28).

ثانيا إدارة الجودة الشاملة Total Quality Management

أنها عملية إدارية تحقق أهداف كل من سوق العمل والطلاب، أي أنها تشمل جميع وظائف ونشاطات المؤسسة التعليمية ، ليس في إنتاج الخدمة فحسب ولكن في توصيلها الأمر الذي ينطوي حتماً على تحقيق رضا الطلاب وزيادة ثقتهم ، وتحسين مركز المؤسسة التعليمية محليا وعالميا ،وزيادة نصيبها في سوق العمل عن طريق الالتزام الطويل الامد ووحدة الهدف والعمل الجماعي لمشاركة جميع افراد الجامعة (إبراهيم، 2001: 331)

ثالثاً: جامعة ذي قار

هي أحدى الجامعات العراقية وهي من المراكز الحضارية والفكرية والعلمية في محافظة ذي قار تقع جنوب العراق تأسست عام (2002)، تضم جامعة ذي قار (11) كلية علمية وإنسانية ومركزين بحثيين يبلغ عدد طلبتها اليوم أكثر من (6213) طالباً وطالبة إضافة إلى (103) طالب وطالبة في الدراسات العليا (تسجيل الجامعة 2012).

رابعاً:المعايير **Norms:**

تمثل المعايير الأساس الذي يستند عليه النظام المرجعي للمعيار وهي أسس للحكم على أداء الأفراد في ضوء أدائهم الفعلي وتأخذ الصيغة الكمية في أغلب الأحوال وتتخذ في ضوء الخصائص الواقعية لهذا الأداء (علي، 2011: 306).

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الإطار النظري للجودة الشاملة والدراسات السابقة

أولاً : الأطار النظري :

إدارة الجودة الشاملة: Total Quality Management

ازداد الاهتمام مؤخرا بضرورة ضمان الجودة في جميع مكونات العملية التعليمية في الجامعاتوان الاهتمام بموضوع إدارة الجودة الشاملة ليس حديثا كما يتصوره بعضهم، فقد واجهت دول متقدمة ونامية مشكلات كبيرة تتعلق بانخفاض نوعية الإنتاجية وجودتها، مما حدا بهذه الدول إلى البحث عن أسلوب لتحسين نوعية الإنتاج والاخذ بنظام تطور معه منتجاتها وتتقدم من خلاله وتعد اليابان من الدول الرائدة في ادخال مفهوم الجودة في صناعتها بمفهومه الحديث مع بداية العقد الخامس من القرن العشرين، ثم اخذت به دول أُخرى في اوربا الغربية ودول شمال امريكا لما حققه هذا المنهج الإداري العصري من نجاحات في جميع المجالات الإدارية والصناعية والتعليمية. (الاسدي، 2010: 8-9)،

لقد اصبح مفهوم إدارة الجودة الشاملة (T.Q.M) يحمل معاني كثيرة بالنسبة للباحثين، وحظيت باهتمامات الكثير من الدراسات والبحوث والأدبيات المعاصرة، خاصة بعد النجاحات التي حققتها كثير من المؤسسات سواءا أكانت على المستوى الإنتاجي أم الخدمي من خلال تبني فلسفة إدارة الجودة الشاملة بوصفها استراتيجية تنافسية للابداع والاستمرار في جميع مجالات العمل والخدمة، فلم تعد الجودة ترفا ترنو إليه المؤسسات التعليمية او بديلا تأخذ به او تتركه الأنظمة التعليمية، بل أصبح ضرورة ملحة تمليها حركة الحياة المعاصرة، وهى دليل على بقاء الروح وروح البقاء لدى المؤسسة التعليمية (طرابلسية، 2011: 27) لذا فان مفهوم الجودة الشاملة في التعليم، يستدعي جميع المفاهيم الإسلامية المتعلقة بهذا المفهوم والتي مثلت عبر عصورنا التاريخية دوافع للعمل التربوي على مستوى التنظير والتطبيق معا.

ولعل من اهم تلك المفاهيم الإسلامية التي لها علاقة بالجودة الشاملة هي:

مفهوم الاحسان: قوله تعالى ""واحسنوا ان الله يحب المحسنين"" (سورة البقرة، الآية 195).

مفهوم الاتقان: قال تعالى "صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ إِنَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ " (سورة ال عمران).

مفهوم الاصلاح:قوله تعالى "فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ" (سورة الانعام، الاية 48).

مفهوم الشورى :قوله تعالى"وَأَمْرُهُمْ شُورَى بَيْنَهُمْ" (سورة الشورى، الآية ٣٨).

مفهوم العمل والاخلاص : قوله تعالى"فَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَرَهُ وَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ شَرًّا يَرَهُ" (سورة الزلزلة الآية 7-8).

مفهوم العلم: قوله تعالى "يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ" (سورة المجادلة،الاية 11).

مفهوم الحكمة: قوله تعالى "يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَن يَشَاء وَمَن يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلاَّ أُوْلُواْ الأَلْبَابِ" (سورة البقرة، آلاية269).

مفهوم الوقت:قوله تعالى "وَالْعَصْرِ إِنَّ الْإِنسان لَفِي خُسْرٍ إِلَّا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَتَوَاصَوْا بِالْحَقِّ وَتَوَاصَوْا بِالصَّبْرِ" (سورةالعصر،آلاية 1-3).

مفهوم التعاون: قوله تعالى "وَتَعَاوَنُواْ عَلَى الْبرِّ وَالتَّقْوَى وَلاَ تَعَاوَنُواْ عَلَى الإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَاتَّقُواْ اللّهَ إِنَّ اللّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ" (سورة المائدة،آلاية 2).

فوائد إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي:

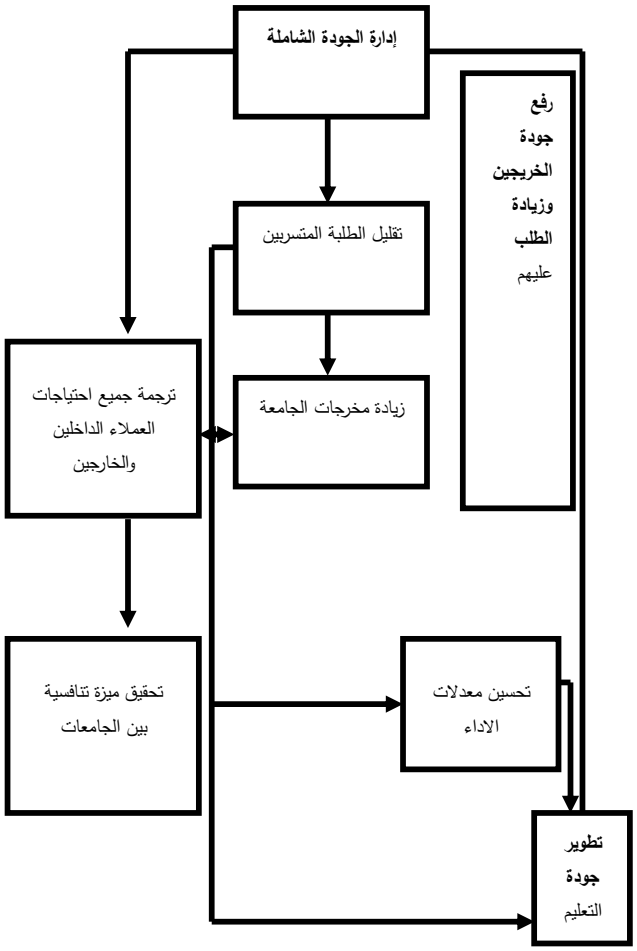
Advantages of Total Quality Management in Higher Education

إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في العديد من الدول المتقدمة وبعض الدول النامية وما تلي هذا التطبيق من نجاحات للمؤسسات التي تبنت هذا الأسلوب وبشكل متميز من خلال تطبيقه في العديد من الشركات الصناعية والخدمية على حد سواء وقد لاقى النجاح ذاته في مجال التعليم العالي، لذا عُدت من المداخل المتميزة في الجامعات العالمية ومنها جامعة ولاية اوريجون (Oregon University)، وجامعة نورث وست ميسوري (North West Misori University) وغيرها من الجامعات العالمية فان تطبيقها يساعد في تحقيق الأتي :

1. تحسين المركز التنافسي بين الجامعات المحلية والعالمية.
2. تنظيم دور الجامعات في المساهمة في التنمية الاقتصادية وتطوير المجتمع المحيط بالجامعة.
3. تحسين العملية التربوية ومخرجاتها بصورة مستمرة ..
4. تكوين ثقافة في الجامعة، يمكن تسميتها بثقافة الجودة الشاملة في التعليم، هدفها التحسين المستمر في جميع أقسام وكليات الجامعة.
5. ابراز العمل الجماعي وتحسين الاتصالات وتكامل الأنشطة وبناء الاحساس بالولاء للجامعة والشعور بالمسؤولية لدى العاملين من أعضاء هيأة التدريس والإداريين بالجامعة.

والشكل التالي (1) يبين مخطط فوائد تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي (مجيد، زيادات، 2008: 519- 521) .

الشكل (1) مخطط فوائد تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي.



متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي :

ان نجاح المؤسسة وفشلها يتوقف إلى حد كبير على كفاءة قيادتها الإدارية لذا أصبحت الجودة الشاملة إحدى القضايا التي تهتم بالقيادة الإدارية في أي مؤسسة تسعى لرفع أدائها، كما استخدمت الجودة في التنافس بين تلك المؤسسات لذا فان ان ادارة الجودة الشاملة بحاجة إلي إحداث متطلبات أساسية لدي المؤسسات التربوية حتى تستطيع تقبل مفاهيم الجودة الشاملة بصورة سليمة قابلة للتطبيق العملي وليس مجرد مفاهيم نظرية بعيدة عن الواقع ، ولكي تترجم مفاهيم الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية للوصول إلي رضا المستفيد الداخلي والخارجي للمؤسسة التربوية، ومن هذه المتطلبات :

1. تأييد ودعم الإدارة العليا لنظام إدارة الجودة الشاملة.
2. مشاركة جميع العاملين في الجهود المبذولة لتحسين مستوى الأداء ورفع الروح المعنوية في بيئة العمل في كافة المراحل والمستويات المختلفة .
3. توفير البيئة المناسبة: توفير بيئة عمل مناسبة وبصورة متدرجة لغرض تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم.
4. ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة بين جميع الأفراد كأحد الخطوات الرئيسة لتبني إدارة الجودة الشاملة، في خدمة التوجيهات

الجديدة في التطوير والتجويد لدي المؤسسات التربوية (الاسدي، 2010 : 8-9)

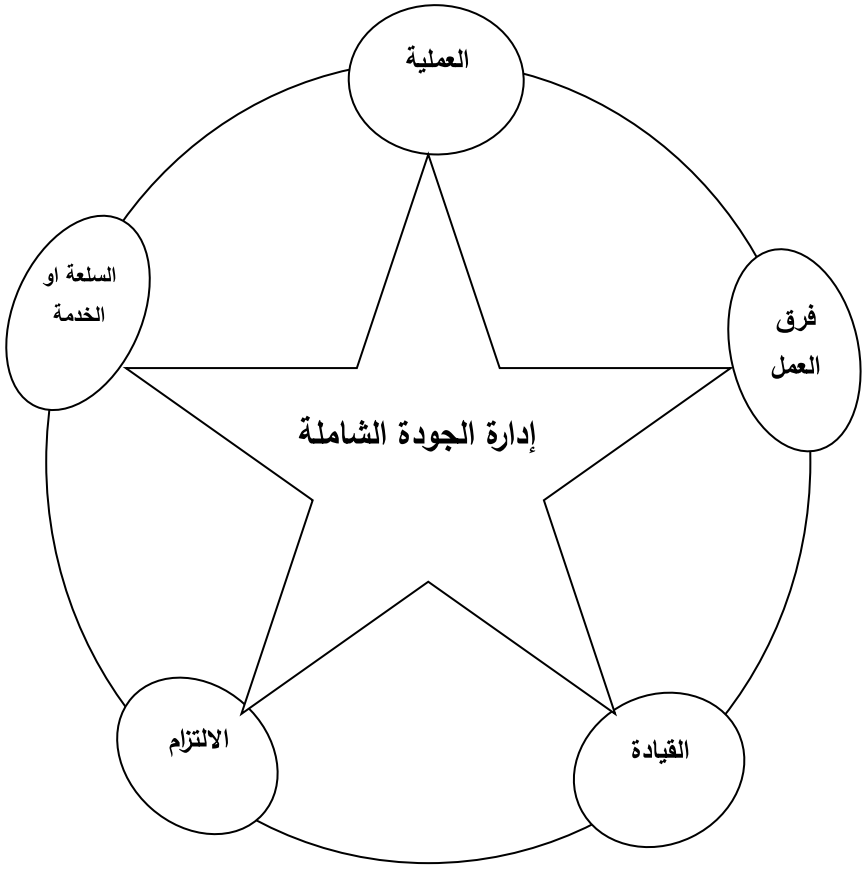
5. تنمية الموارد البشرية كالمعلمين أو المشرفين الأكاديميين وتطوير وتحديث المناهج وتبني اساليب التقويم المتطورة وتحديث الهياكل التنظيمية لإحداث التجديد التربوي المطلوب.
6. إنشاء قاعدة معلومات وبيانات إحصائية للمؤسسات التعليمية. لما لها من أهمية في اتخاذ القرارات وذلك لزيادة الموضوعية وبعيدا عن الذاتية .

وضع معايير تقييم قبل وأثناء وبعد أداء أي عمل في مجال التعليم، من خلال لجنة تنفيذ وضبط النوعية وأقسام مؤسسات التعليم العالي المختلفة لمتابعة وجمع المعلومات من أجل التقييم لتتم معالجة الانحرافات عن معايير التطوير (عقيلي، 110 : 2001 - 131).

ويشير كريج (Creech , 1994) إلى خمسة متطلبات هي:

1. التزام الإدارة العليا والعاملين لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.
2. القيادة الملهمة.
3. تأكيد تشكيل فرق العمل.
4. التصميم الفعال للسلع والخدمات.
5. التركيز على العملية وكما موضح في الشكل (2) (Creech, 1994 :522).

الشكل (2) نموذج كريج لمتطلبات ادارة الجودة الشاملة



مبررات اعتماد إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

أن اعتماد إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي له العديد من المبررات التي حفزت الجامعات والكليات باعتمادها ومن ابرزها ما يأتي.

1 - المنافسة

ان المنافسة بين الكليات والجامعات قوية ويجب ان تحرص الكليات والجامعات بالحفاظ على طلبتها وانتمائهم لها وتسجيلهم لديها اذ يسعى كل لا ستقطاب اكبر عدد من الطلبة من خلال الحصول على المعايير الدولية، وان تلبيتها لاحتياجات طلبتها ومجتمعها بشكل أفضل تتم من خلال ديمومة الكلية ، أن اعتماد الكليات والجامعات إدارة الجودة الشاملة سيعطيها المصداقية في تلبية مستلزمات أدائها الذي يؤدي إلى تحسين مركزها التنافسي بين الكليات والجامعات الأخرى المماثلة لذلك فان رضا طلابها هو العامل الحاسم في نجاح مؤسسات التعليم العالي، ويجب أن يكون رضا الطلبة وتطوره هو النقطة المركزية في جميع ممارسات إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي(Decosmo, 1991: 9).

2-التكاليف

ان إدارة الجودة الشاملة هي الوسيلة التي تمتلك الأدوات والمبادئ للسيطرة على التكاليف أثناء الخدمة وان انخفاض مستويات الأنفاق في التعليم العالي جعل الكليات تسعى الى السيطرة على الكلفة ان نفقات التعليم متزايدة، ولا بد من عائد لهذه النفقات، وخير عائد باعتقادنا هو ان تقوم الجامعات بدور تنموي فعلي يسهم حقيقة وواقعا في النهوض الحضاري وذلك من خلال جودة أدائها.(إبراهيم، 2001 :339).

3-جودة التعليم العالي وإمكانية الاعتماد عليه

تحرص الحكومات بتقويم جودة التعليم العالي في الوقت الراهن اكثر من أي وقت مضى وهي تحاول معرفة جودته وإمكانية الاعتماد عليه بصورة أوسع في تطوير المجتمعوتحقيق مستوى عال من الجودة لتطوير المؤسسات الجامعية (صالح، 1998: 59).

4-توجيه الخدمة

ان الخدمات التي تقدمها الجامعة والكلية لطلبتهامن خلال اعتماد معايير الجودة، باعتباره المعيار القادر على تظهير مقدار الجودة التي تتصف بها الخدمة التربوية المقدمة للطلبة، ونعني بها الأفعال التربوية، كالمناخ التربوي (السياسات والقوانين والعلاقات والنماذج والتوقعات) عمليات التعليم والتعلم والتقويم، والمضمون التربوي (المعارف، المهارات، القيم). (وهبة ، 2003 : 118) لذا اصبح لزاما على الجامعات والكليات ملاحقة هذا التطور بل عليها أن تسبقه تقوده لتوجهه الوجهة السليمة في كل اتجاه لخدمة البشرية في المجتمع .

ثانياً : الدراسات السابقة

يتضمن هذا المبحث عرض عدد من الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع هذا البحث وقد تعددت الدراسات التي تناولت موضوع جودة التعليم العالي على المستويات المختلفة،التي أجريت في العراق ، وبعض الأقطار العربية والأجنبية ، ورغم أن هذه الدراسات تشترك جميعها في العنوان العام بيد أن لكل واحدة توجهاتها وأهدافها الخاصة ،ومع ذلك فأنها أمدت الباحثة بالكثير من المعلومات والمفاهيم الخاصة بهذا الموضوع .

1- دراسة (شافي وشير Chaffee and Sherr1992)

(تحديد المتطلبات اللازمة لتنفيذ إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي)

استهدفت الدراسة الى تحديد المتطلبات اللازمة لتنفيذ ادارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي بناءً على إلحاح من الرأي العام بضرورة العمل على وجود تعليم عال قادر على مواجهة التحديات، وقد توصلت الدراسة من خلال التحليل النظري للعديد من الكتابات التي تناولت هذا الموضوع إلى مجموعة من الاعتبارات والمتطلبات التي يجب توافرها لتطبيق الجودة في التعليم الجامعي . كان من أهمها :-

- تأهيل وتعليم العاملين في ضوء فلسفة الجودة ومبادئها .
- العمل على توفير مناخ أداري تعاوني هدفه التغيير نحو الأفضل .
- تأكيد مفهوم التحسين المستمر في جوانب العمل المختلفة .
- المتطلبات الفنية والأدوات والتجهيزات المطلوبة .
- النظر إلى المتعلم على انه المنتج الذي ينبغي أن يتم تقويم عمل المؤسسة في ضوء تكوينه واعداده Chaffee) &Sherr،.(1992:p67

2- دراسة (أبو نبعه ، و مسعد 1999)

(نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة ، دراسة استطلاعية لاراء عينة من عمداء وطلبة جامعة عمان الأهلية)

استهدفت الدراسة : هو التعرف على إمكانية تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة في جامعة عمان الأهلية ، بوصفها حالة دراسية بغية تحديد إمكانياتها في التطبيق والوقوف عند المعوقات والصعوبات والمشكلات المحتملة أثناء التطبيق .

واشتقت الدراسة من هدفها العام الفرضية الاتية :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيرات (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة في التدريس الجامعي والجامعة التي تخرج منها والكلية التي يدرس فيها والعمر وتكون مجتمع البحث من جميع عمداء الكليات ورؤساء الأقسام، ومدراء الدوائر في جامعة عمان الأهلية والبالغ عددهم (22) فردا عينة للبحث .

وتم اختيار عينة عشوائية طبقية من طلبة جامعة عمان الأهلية بلغ عددهم 600 طالب وطالبة .

نتائج الدراسة : ان طلبة جامعة عمان الأهلية غير راضين عن الأبعاد التي تناولتها الدراسة، ماعدا التجهيز في حين أن إدارة جامعة عمان الأهلية تمتلك القناعة والرغبة في اعتماد إدارة الجودة الشاملة منهج أداري يؤدي الى تحسين وزيادة كفاءة مخرجاتها ولكن تعيق هذه الرغبة بعض الصعوبات التي تحتاج الى المعالجة لكي يتم تطبيقها بشكل فعال ومتكامل. (ابو نبعة ومسعد ، 159-162 1999 :).

دراسة (علاونه، 2004)

(متطلبات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية)

استهدفت الدراسة إلى التعرف على متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية من وجهة نظر هيئتها

التدريسية ، وشملت الدراسة أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة العربية الأمريكية في مدينة جنين والبالغ عددهم (70) تدريسياً،

واستعان الباحثة بعدد من الوسائل الإحصائية منها الاختبار التائي وتحليل التباين في تحليل النتائج، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الاتية:

- ان درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية كانت كبيرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيرات (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة في التدريس الجامعي والجامعة التي تخرج منها والكلية التي يدرس فيها والعمر) (علاونه، 2004 :69).

3- دراسة (الكناني، 2005)

(متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليتي التربية ابن الهيثم، وابن رشد في جامعة بغداد).

استهدفت الدراسة تحديد متطلبات إدارة الجودة الشاملة في كليتي التربية ابن الهيثم وابن رشد

تكون مجتمع هذه الدراسة من (317) تدريسيا من مجموع الأقسام العلمية في الكليتين للعام الدراسي 2004-2005 فقد اعتمد الباحث أسلوب العينة العشوائية الطبقية التي تألفت من (80) عضو هيئة تدريس وكانت بنسبة (25%) من حجم المجتمع الكلي للبحث.وأظهرت الدراسة عدة نتائج منها:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كلية التربية ابن الهيثم لمعظم معايير الدراسة كون الاختصاصات في هذه الكلية متنوعة ومتباينة ولصالح الإناث.

حصلت مجموعة المعايير لعينة كلية التربية ابن الهيثم وكلية التربية ابن رشد على المستوى الضروري تماما (الكناني، 2005 :78).

4- دراسة (سليمان 2009)

(درجة امكانية تطبيق معايير الجودة الشاملة في كليتي الطب في جامعة بغداد والمستنصرية).

ستاهدفت الدراسة التعرف على درجة امكانية تطبيق الجودة الشاملة في كليتي الطب في جامعة بغداد والمستنصرية

وتكون مجتمع هذه الدراسة من (420) تدريسياً وتدريسية من حملة شهادة الماجستير والدكتوراه.

وأظهرت الدراسة ان درجة إمكانية تطبيق معايير الجودة الشاملة في كليتي الطب في جامعة بغداد والجامعة المستنصرية بدرجة متوسطة.

(سليمان، 2009: 9-76-77).

التعقيب على الدراسات السابقة :

ومن خلال ما تم عرضه من دراسات وجدت الباحثة :ان اغلب الدراسات كانت ميدانية سواء كانت منها العراقيةاو العربية او الأجنبية .

- ❖ أهداف الدراسات تباينت منها هدفت الى معرفة (نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة، دراسة استطلاعية لاراء عينة من عمداء وطلبة جامعة عمان الأهلية) كما في دراسة أبو نبعه، و مسعد 1999 (عربية) و (امكانية تطبيق ادارة الجودة الشاملة في كليتي الطب في جامعة بغداد والجامعة المستنصرية) كما في دراسة (سليمان، 2009) ومنها ما هدفت إلى تحديد متطلبات إدارة الجودة الشاملة في كلية التربية ابن الهيثم وابن رشد في جامعة بغداد كما في دراسة (الكناني، 2005) اما دراسة (علاونه،2004) فهدفت إلى متطلبات تطبيق ومبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات العربية والأمريكية وكذلك منها ماهدفت الى (تحديد المتطلبات اللازمة لتنفيذ ادارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي) كما في دراسة (شافي وشير Chaffee andSherr1992).
- ❖ واعتمدت معظم الدراسات السابقة على معايير جائزة مالكوم بالدرج اما الدراسة الحالية فقد اعتمدت على معايير اتحاد الجامعات العربية.
- ❖ اعتمدت اغلبية الدراسات السابقة في منهجيتها على المنهج الوصفي التحليلي وهذا يتفق مع منهجية البحث الحالي.

منهجية البحث وإجراءاته

اولا : مجتمع البحث وعينته

استخدمت الباحثة جميع أفراد المجتمع كعينه لبحثها لكونهِ صغيراً حيث كانوا (10) عمداء علماً ان احد العمداء لم يعيد الاستبانة و (12) معاون عميد و (55) رئيس قسم و (2) مساعد رئيس الجامعة و (1) رئيس قسم الجودة والاعتماد حيث بلغ عددهم (81) موزعين في (11) كلية في جامعة ذي قار للعام الدراسي (2013-2014) كما موضح في الجدول رقم (1)

الجدول (1) مجتمع البحث وعينته

ت	رئاسة الجامعة	رئيس جامعة (1)		مساعد رئيس الجامعة (2) رئيس قسم الجودة والاعتماد (1)	المجموع
	الكليات	العمداء	معاون العميد	رئيس القسم	4
.1	التربية	1	2	8	11
.2	التربية الرياضية	1	1	3	5
.3	الآداب	1	1	5	7
.4	القانون	1	1	4	6
.5	الإدارة والاقتصاد	1	1	4	6
.6	الطب	1	1	12	14
.7	الهندسة	1	1	4	6
.8	الزراعة والأهوار	1	1	3	5
.9	التمريض	1	1	4	6
.10	علوم الحاسبات والرياضيات		1	3	5
.11	العلوم	1	1	5	7
المجموع		11	12	55	81

ثانيا : أداة البحث Tool Research

لغرض تحقيق أهداف البحث قامت الباحثة ببناء استبانة لتحديد متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في ضوء معاييرها.

وقامت الباحثة عند بناء الأداة بالخطوات الآتية:-

قامت الباحثة بتوجيه استبانة مفتوحة لمجموعة من الأساتذة المتخصصين في هذا الشأن

اعتمدت الباحثة على معايير اتحاد الجامعات العربية المعتمدة من قبل وزارة التعليم العالي العراقية، الاطلاع على الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع البحث الحالي ولاسيما في مؤسسات التعليم العالي ، الكتب والأدبيات التي تناولت موضوع إدارة الجودة الشاملة التي تتعلق في التعليم العالي ، قامت الباحثة بعرض فقرات الأداة (الاستبانة) والتي تتكون من (117) فقرة موزعة على (7) معايير بصيغته الأولية، على مجموعة من الخبراء في العلوم التربوية والنفسية والإدارة التربوية والإدارة العامة وفي إدارة الجودة الشاملة ، وبعد التعديلات التي أجريت من حذف بعض الفقرات في كل معيار وهي، حذف الفقرات (8، 16) من معيار رؤية ورسالة وأهداف الجامعة وحذف الفقرات (2، 9) من معيار قيادة إدارة المؤسسة وحذف الفقرة (9) من معيار أعضاء هيئة التدريس وحذف الفقرات (15، 16) من معيار الخدمات الطلابية وحذف الفقرات (6، 7) من معيار البرامج الأكاديمية وحذف الفقرات (4، 9، 14) من معيار البحث العلمي، حيث بلغ عدد الفقرات المحذوفة من المقياس الكلي (12) فقرة. وتم قبول الفقرات التي حصلت على نسبة موافقة 80% فأكثر وبقيمة مربع كاي اكبر من القيمة الجدولية وبعد أجراء التحليل الإحصائي للفقرات حيث كانت جميع الفقرات مميزة وقد وصل المقياس إلى صورته النهائية والذي يتكون من (105) فقرة موزعة على (7) معايير لكل معيار (15) فقرة.

بعد إكمالإعداد البحث والتأكد من صدق وثبات الأداة قامت الباحثة بتطبيقالأداة على العينة النهائية والمتكونة من (82) واستمرت مدة التطبيق (30) يوم بين 2012/3/15- 2013/4/25.

ثالثا: الوسائل الإحصائية Statistical Instruments

استخدمت الباحثة الحزمة الإحصائية SPSS في إجراءات البحث في تحليل بياناته وهي:

1. معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين كل فقرة والدرجة الكلية.
2. الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين.
3. معادلة الفاكرونباخ لمعرفة ثبات المقياس.
4. معادلة سبيرمان براون لإجراء تصحيح معامل الثبات النصفي في التجزئة النصفية.

عرض النتائج ومناقشتها

الهدف الأول: معرفة متطلبات تطبيق رؤية ورسالة وأهداف الجامعة:

تعد رؤية ورسالة وأهداف الجامعة من معايير الجودة الشاملة المعتمدة في هذا البحث ولتحقيق هذا الهدف استخرجت تكرارات كل بديل والأوساط المرجحة والأوزان المئوية لتقديرات أفراد عينة البحث عند كل فقرة من كل معيار وبلغ الوسط المرجح للمعيار ككل (3.866) ووزن مئوي بمقدار (77.333). يعني ان متطلبات تطبيق هذا المعيار متوسطة في جامعة ذي قار.

الهدف الثاني: معرفة متطلبات تطبيق إدارة القيادة والتنظيم الإداري:

تُعد إدارة القيادة والتنظيم الإداري المعيار الثاني من معايير الجودة الشاملة المعتمدة في هذا البحث وبلغ الوسط المرجح للمعيار ككل

(3.8404) ووزن مئوي مقداره (76.806) هذا يعني أن متطلبات تطبيق هذا المعيار متوسطة في جامعة ذي قار.

الهدف االثالث معرفة متطلبات توفر الاختصاصات المطلوبة من التدريسيين في الجامعة:

عدد أعضاء هيئة التدريس المعيار الثالث من معايير الجودة الشاملة في هذا البحث وبلغ الوسط المرجح للمعيار ككل (3.616) ووزن مئوي (72.329). هذا يدل متطلبات تطبيق هذا المعيار متوسط في جامعة ذي قار.

الهدف الرابع: التعرف على متطلبات النشاطات والخدمات المطلوبة من التدريسيين في الجامعة:

تعد الخدمات الطلابية المعيار الرابع من معايير الجودة الشاملة المعتمدة في هذا البحث وبلغ الوسط المرجح للمعيار ككل (3.49) ووزن مئوي (70.979) هذا يعني ان متطلبات تطبيق هذا المعيار متوسطة في جامعة ذي قار.

الهدف الخامس: التعرف على متطلبات تطبيق البرنامج الأكاديمي في الوقت الحاضر.

تعد البرامج الأكاديمية والمناهج الدراسية المعيار الخامس من معايير الجودة الشاملة المعتمدة في هذا البحث ومن اجل تحقيق هذا البحث والتعرف على متطلبات تطبيق البرامج الأكاديمية والمناهج الدراسية في وقتنا الحاضر ، وبلغ الوسط المرجح للمعيار ككل (3.693) ووزن مئوي (73.876) هذا يعني ان متطلبات تطبيق هذا المعيار تتم بدرجة متوسط في جامعة ذي قار.

الهدف السادس: معرفة متطلبات توفر دعم البحوث العلمية في الجامعة.

يعد البحث العلمي المعيار السادس من معايير الجودة الشاملة المعتمدة في هذا البحث .

وبلغ الوسط المرجح للمعيار ككل (3.6996) ووزن مئوي (73.991) هذا يدل على متطلبات تطبيق هذا المعيار تتم بدرجة متوسطة في جامعة ذي قار.

الهدف السابع: التعرف على متطلبات توفر الإمكانات المتاحة من الموارد المادية والمالية.

تعد الموارد المادية والمالية المعيار السابع من معايير الجودة الشاملة المعتمدة في هذا البحث ولتحقيق هذا الهدف تعرف على الإمكانات المتاحة من الموارد المادية والمالية وبلغ الوسط المرجح للمعيار ككل (3.481) والوزن المئوي (69.629) هذا يعني ان متطلبات تطبيق هذا المعيار تتم بدرجة ضعيفة في جامعة ذي قار الجدول (2).

الجدول (2) يوضح النتائج التي توصل اليها البحث

الرتبة	تسلسل المعيار في الاستبانة	المعايير	وسط مرجح	وزن مئوي	متطلبات التطبيق إدارة الجودة
1	1	رؤية ورسالة وأهداف الجامعة	3.866	77.333	متوسطة
2	2	القيادة والتنظيم الإداري	3.8404	76.806	متوسطة
3	6	البحث العلمي	3.6996	73.991	متوسطة
4	5	البرامج الأكاديمية والمناهج الدراسية	3.693	73.86	متوسطة
5	3	أعضاء هيئة التدريس	3.616	72.329	متوسطة
6	4	الخدمات الطلابية	3.549	70.979	متوسطة
7	7	الموارد المادية والمالية	3.4891	69.629	ضعيفة

تبين من خلال ما جرى عرضه من نتائج جامعة ذي قار في تقدير درجة متطلبات تطبيق معايير الجودة الشاملة ان لها إمكانية في تطبيق ست معايير هي (رؤية ورسالة وأهداف الجامعة، والقيادة والتنظيم الإداري، وأعضاء هيئة التدريس، والخدمات الطلابية، والبرامج الأكاديمية والمناهج الدراسية، والبحث العلمي). اذ تجاوزت هذه المعايير الوسط المرجح في حين هناك معيار واحد نال درجة دون الوسط المرجح وهو معيار (الموارد المادية والمالية أي ان متطلبات تطبيق هذا المعيار ضعيفة في جامعة ذي قار .

الاستنتاجات

1. أصبح تطبيق إدارة الجودة الشاملة ضرورة ملحة بهدف تطوير إدارة مؤسسات التعليم العالي في بلدنا العراق.
2. ان مستوى التطبيق لمعايير إدارة الجودة الشاملة متوسط في جامعة ذي قار، وهذا يدل على الاستعداد الجيد لتحقيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة في الجامعة.
3. ان تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي يزيد من فرصة الحصول على مخرجات مميزة.
4. ان تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي أكثر صعوبة من تطبيقه في المؤسسات الصناعية بما تتمايز به المؤسسة الخدمية من خصائص معينة.
5. ان جامعة ذي قار تفتقر إلى وجود الخطط الكافية لتطبيق معايير ضمان إدارة الجودة الشاملة في العملية التعليمية وذلك لوجود النقص الحاد في الموارد المالية والمادية بسبب

التخصصات غير الكافية وعدم وجود البيانات الملائمة بواقع الجامعة.

6. يترتب على النتائج التي ظهرت أنه بالإمكان تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة إذا اتخذت التدابير اللازمة والترويج لإدارة الجودة الشاملة في العمل الإداري.

التوصيات

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يأتي :

1. الإفادة من التجارب العالمية في تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي.
2. ربط مفهوم إدارة الجودة الشاملة بالتوجيهات الإسلامية السامية والواردة في القران الكريم والسنة النبوية التي تؤكد على ضرورة جودة وإتقان العمل.
3. يتعين على إدارة مؤسسات التعليم العالي توافر كافة الأدوات الإدارية والمستلزمات الخاصة واللازمة لتسهيل عملية تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة.
4. توافر قنوات اتصال فاعلة بوصفها وسيلة هامة لتطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة والتي يمكن من خلالها التعرف على احتياجات الطالب ورغبته وتطلعاته في حقل العمل والمجتمع.
5. ضرورة العمل على نشر ثقافة وفلسفة إدارة الجودة الشاملة بين جميع العاملين في مؤسسات التعليم العالي.
6. إقامة دورات نوعية ثقافية لجميع العاملين في مؤسسات التعليم العالي ونشر ثقافة إدارة الجودة الشاملة والتعرف عليها والاستماع لمقترحات العاملين والطلبة بشأن تطوير العمل الإداري في المؤسسات.

المقترحات

في ضوء نتائج البحث تقترح الباحثة ما ياتي:-

1. إجراء دراسات مقارنة بين الجامعات الأجنبية والعربية والجامعات العراقية في تطبيقها لإدارة الجودة الشاملة والتعرف على جوانب القصور والتغلب عليها والاستفادة منها مستقبلا.
2. إجراء دراسات للوقوف على معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة ذي قار وجامعات القطر.
3. إجراء دراسة حول بناء الانموذج لإدارة الجودة الشاملة في جامعة ذي قار.

المصادر العربية والاجنبية

*** القرآن الكريم**

1- إبراهيم، إبراهيم كاظم، (2001)، *التخطيط والتنمية والتعليم العالي رؤية مستقبلية*، الطبعة الأولى، دار زهران للنشر والتوزيع، الأردن.

2- أبو نبعة، عبد العزيز، ومسعد، فوزية، (1999)" *نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة، دراسة استطلاعية لأراء عينة من عمداء وطلبة جامعة عمان الأهلية*"

3- الاسدي، سعيد جاسم، (2010)، *الطريق إلى الجودة الشاملة في التعليم الجامعي والعالي*، بغداد – شارع المتنبي، دار الفكر.

4- الترتوري، محمد عوض وجوبجان، اغادير عرفات، (2009)، *إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكزالمعلومات*، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان، الاردن.

5- تسجيل جامعة ذي قار (2010).

6- الخطيب، سمير كامل، (2010)، *دليل تطبيق الجودة في المنطقة للحصول على شهادة الاعتماد*، هيئة التعليم التقني بغداد.

7- الخولي، محمد احمد، (2005)، *دراسة مفهوم الجودة التعليمية الشاملة ومتطلبات تأثيرها على الأداء الأكاديمي*، واقع جامعة قطر.

8- سليمان، أحمد كنعان سليمان (2009) *درجة إمكانية تطبيق معايير الجودة في كليتي الطب جامعتي بغداد والمستنصرية دراسة مقارنة* (رسالة ماجستير في الإدارة التربوية غير منشورة) مقدمة إلى مجلس كلية التربية الاساسية، الجامعة المستنصرية.

9- صالح، زيدان مراد، (1998)، *مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي المصري*، مجلة التربية، جامعة الأزهر.

10-طرابلسيه، شيراز محمد، (2011)، *إدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية في مؤسسات التعليم العالي*، الطبعة الأولى، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان.

11-عبد الجواد، عصام الدين نوفل (2000) *ضبط المفهوم، المنهج، الاليات والتطبيقات التربوية*، مجلة التربية قطاع البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية بدولة الكويت، السنة (10) العدد (33).

12-العكيدي، إبراهيم، (2005)، *مؤشرات وأسس ضمان الجودة مخرجات التعليم العالي في كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية*، مجموعة الجامعات الأردنية الخاص والعامة، وقائع مؤتمر

ضمان الجودة وأثره في أداء الكليات الاقتصاد، جامعة الزرقاء، الأردن. علاونه، معزوز جابر (2004) *متطلبات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية*، ورقة علمية اعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس المفتوحة، رام الله.

13-علي، محمد السيد، (2011)، *موسوعة المصطلحات التربوية*، الطبعة الأولى، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

14-القيسي، هناء محمود، 2011، *فلسفة إدارة الجودة في التربية والتعليم العالي (الأساليب والممارسات)*، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.

15-الكناني، صبيح كرم زامل، (2005) *متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليتي التربية- ابن الهيثم وابن رشد- جامعة بغداد*، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية/ابن الهيثم.

16-مجيد، سوسن شكر والزيادات، محمد عواد، (2008)، *الجودة الشاملة في التعليم دراسات تطبيقية*، الطبعة الأولى، دار صفا للنشر والتوزيع، عمان.

17- Babber Sunil, (1995) *Ccnplying T.Q.M. to Edueation in struction Case study From a us public university international journal of public sector manage ment*Ns.N New York.

18- Thompson, D. S., (1996), *the percedived Appropriateness of the Malcolm baldrige national Quality a Ward Education dilot criteria for assessing Quality in Georgia's* **U.S.A, the Georgia State University Un published**ph.D. Thesis.

تقييم جودة خدمات التعليم العالي في الجزائر (من وجهة نظر الطالب)
دراسة ميدانية على عينة من طلبة ليسانس LMD في كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير بجامعة باتنة- الجزائر

الدكتورة سامية لحول
lahouelsamia@yahoo.fr
الدكتورة صليحة مقاوسي
mekaoussi_2007@yahoo.fr
الأستاذة ريمة باشة
rimabacha10@gmail.com
كلية كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير
جامعة باتنة – الجزائر

الأستاذة راوية حناشي
كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير
جامعة سطيف 1 – الجزائر
raouiahannachi@hotmail.fr

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى تقييم جودة خدمات التعليم العالي في الجزائر من وجهة نظر الطالب. ويتم ذلك من خلال إبراز أثر أبعاد الجودة المستخدمة في كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير بجامعة باتنة – الجزائر على تحقيق رضا المستفيد من خدماتها (الطالب). وخلصت الدراسة إلى وجود تأثير ذو دلالة إحصائية ما بين أبعاد الجودة المستخدمة في الكلية على تحقيق رضا المستفيد من خدماتها (الطالب). وأن 11.8 % فقط ممن لديهم رضا اجمالي عن خدمات هذه الكلية. كما توصلت نتائج الدراسة إلى رضا الطالب في الكلية على بعدي الاعتمادية والملموسية، في حين لم يكن راضي على أبعاد الاستجابة، التعاطف والأمان. وتوصلت النتائج أيضا إلى ابراز أهم أبعاد جودة خدمة التعليم العالي المؤثرة على رضا الطالب في الكلية بالترتيب، وهي: الاعتمادية، الاستجابة، التعاطف، الأمان والمسؤولية.

الكلمات المفتاحية: *الجودة – التخطيط الاستراتيجي- خدمات التعليم الجامعي- أبعاد جودة خدمات التعليم الجامعي – رضا الطالب.*

المقدمة (Introduction):

تنامى الاهتمام بمفهوم جودة الخدمة في المنظمات الصناعية كأساس لبناء ميزة تنافسية مستدامة تساهم في نجاح ونمو وبقاء هذه المنظمات. ثم ازداد تركيز ذلك الاهتمام في العقدين الأخيرين على أهمية الجودة في قطاع الخدمات. ومع اختلاف وتعدد مفاهيم جودة السلعة، تزداد صعوبة تحديد مفهوم جودة الخدمة باختلاف الأفراد والوقت والموقف. ويعود ذلك إلى طبيعة خصائص الخدمة، بالإضافة إلى كونها غير معيارية. ويعد الطالب زبونا طويل الأمد في مؤسسة التعليم العالي، كونه مدخلا إليها ومخرجا منها كما أنه يشارك بفاعلية في تصميم وإنتاج منتج المؤسسة التعليمية ممثلا بخدمات التعليم العالي.

ومع تسابق الدول والمؤسسات التعليمية فيما بينها لتقديم خدمات تعليمية أفضل، أصبح من الضروري لهذه المؤسسات تبني مفهوم الجودة، عند قيامها بالتخطيط الاستراتيجي. وبغرض التعرف على واقع خدمات الجامعة الجزائرية، يمكن الحديث على ما يسمى بجودة التعليم العالي، باعتبارها من بين العمليات المفتاحية التي تعكس الوجه الداخلي لمؤشر الأداء الاستراتيجي للجامعات، من خلال تقييم هذه الخدمات التعليمية. ولا يمكن تحقيق مستوى متميز لجودة خدمات التعليم الجامعي بدون تضافر جهود جميع العاملين في الجامعة ومشاركة فاعلة من جانب الطلبة والخريجين وسوق العمل والمجتمع.

خلفية المشكلة (Problem Background):

لم تأخذ جودة خدمات التعليم العالي في الجزائر كسلاح إستراتيجي فعال لتحقيق رضا الطالب. كما لم يعتبر تقييم الجودة كأسلوب تحليلي من أجل اتخاذ قرارات خاصة بتحسين خدماتها وكسب رضا الطالب. وهذا الأمر أدى إلى محاولة قياس جودة خدمات الجامعة ومعرفة تأثيرها على رضا الطالب في إحدى الجامعات الجزائرية وهي جامعة الحاج لخضر باتنة كعينة من الجامعات الجزائرية الأخرى. ولذلك كان من الضروري معالجة التساؤل الرئيسي الذي يرجى الإجابة عليه من خلال هذه الدراسة، وهو:

ما هي نظرة الطالب نحو جودة خدمات التعليم العالي في كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير بجامعة باتنة –الجزائر.

و ينبثق من الإشكالية الرئيسية الأسئلة الفرعية التالية :

- ما هي العلاقة ما بين التخطيط الاستراتيجي والجودة في خدمات التعليم العالي؟
- كيف تطورت خدمات مؤسسات التعليم العالي في الجزائر في ظل الإصلاحات الجامعية؟

- كيف يتم تقييم جودة الخدمات المقدمة من طرف كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير بجامعة باتنة –الجزائر؟
- ما هي أهم أبعاد جودة خدمة التعليم العالي المؤثرة على رضا الطالب في كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير بجامعة باتنة– الجزائر؟
- هل هناك علاقة تأثير بين جودة خدمة التعليم العالي المدركة ورضا الطالب في كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير بجامعة باتنة– الجزائر؟

الفرضيات

الفرضية الرئيسية الأولى: لا يوجد أثر ذات دلالة إحصائية بين أبعاد جودة خدمة التعليم الجامعي المستخدمة في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة باتنة – الجزائر على رضا الطالب في مرحلة التدرج (ليسانس من نظام LMD).

الفرضية الرئيسية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية 0.05 بين خصائص الطالب (النوع – العمر – الحالة الاجتماعية – الحالة المهنية) في كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير بجامعة باتنة – الجزائر ورضا الطالب.

أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة من مساهمتها في الوقوف ميدانيا على الرضا الذي يحمله الطالب في كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير بجامعة باتنة – الجزائر عن جودة خدمات التعليم العالي المقدمة له. كما تساهم هذه الدراسة أيضا في الكشف عن نقاط الضعف في أبعاد الجودة المستخدمة في الكلية والتي تعمل على استياء الطالب وعدم رضاه.

أهداف الدراسة

1. التعرف على المفاهيم الخاصة بجودة خدمة التعليم العالي وأساليب تقييمها؛
2. الوقوف على علاقة التخطيط الاستراتيجي مع جودة التعليم العالي؛
3. توضيح التأثير الموجود ما بين جودة خدمة التعليم العالي على رضا الطالب في كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير بجامعة باتنة – الجزائر؛
4. تحديد أهم أبعاد جودة خدمة التعليم العالي المؤثرة على الرضا لدى الطالب في كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير بجامعة باتنة – الجزائر؛

استخلاص أهم النتائج التي يمكن من خلالها اقتراح مجموعة من التوصيات التي تساعد مؤسسات التعليم العالي وسيما كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير بجامعة باتنة – الجزائر على الاهتمام بأبعاد جودة خدمة التعليم العالي المناسبة لتحقيق الرضا لدى الطالب.

الإطار النظري لجودة خدمات التعليم العالي في الجزائر

1- التخطيط الاستراتيجي والجودة في خدمات التعليم العالي

يأخذ مفهوم الجودة عند تطبيقه في مؤسسات التعليم العالي أبعادا أوسع، تنعكس في القيمة المضافة للتعليم العالي وتجنب الانحرافات في العملية التعليمية ومطابقة المخرجات التعليمية للأهداف المخططة والمواصفات والمتطلبات، بالإضافة إلى التفوق في التعليم والموائمة للغرض والمخرجات التعليمية والخبرة المكتسبة للاستخدام وتلبية أو التفوق على توقعات الزبون في التعليم (Sahney & all , 2003).

وتوجد صعوبة في إيجاد تعريف للجودة في التعليم العالي لانبثاق المفاهيم من مصادر فلسفية مختلفة، لذلك فهو ينوء عن تبني أي فلسفة. وتعرف جودة التعليم العالي بأنها تحقيق مجموعة من الاتصالات بالطلبة، بهدف إكسابهم المعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكنهم من تلبية توقعات الأطراف المستفيدة (المنظمات) (محجوب، 2003: 105). كما تعرف بأنها مفهوم متعدد الأبعاد ينبغي أن يشمل جميع وظائف التعليم وأنشطته مثل: المناهج الدراسية، البرامج التعليمية، البحوث العلمية، الطلاب، المباني، والمرافق والأدوات، توفير الخدمات للمجتمع المحلي، تحديد معايير مقارنة للجودة معترف بها دوليا (التميمي 200).

وعليه، تشمل جودة التعليم على تطوير كل عناصر العملية التعليمية، وما يتعلق بإدارة الجامعة وعلاقتها بالمحيط، ونظمها ولوائحها وتشريعاتها، ووسائل التحويل والتسويق ثم المادة العلمية والمختبرات والمراجع وطرق التدريس وأماكن التلقي وأوقات التعلم، ثم التقويم لجميع العناصر ومقاييسه وإجراءاته (السامرائي، 2007).

كما عرف" غرهام غيبس" (Graham Gibbs) جودة التعليم العالي بأنها كل ما يؤدي إلى تطوير القدرات الفكرية والخيالية عند الطلاب وتحسين مستوى الفهم والاستيعاب لديهم (مصطفى، 1997: 12). وتعرف أيضا بجودة مناهج التعليم التي تعطي خريجين أكثر كفاءة في العمل وجودة البحوث العلمية ذات التميز على المستوى الدولي (*http://jamahir.alwehda.gov.sy/*_View_news2.asp).

ومجمل القول أنه بذلت محاولات عديدة لتعريف الجودة في مجال التعليم العالي من أبرزها:

(www.imamu.edu.sa/events/quality_assurance/Documents)

- دلالة الأهداف أو المرامي المنشود تحقيقها، بمعنى أن المؤسسة التعليمية تكون ذات جودة لو حققت أهدافها بالكامل .

مع ملاحظة ارتباط مستوى الجودة طردياً مع درجة تحقيق الأهداف؛

- دلالة جودة المدخلات المادية والبشرية المستخدمة، وكذلك جودة عمليات استخدام هذه المدخلات واستثمارها؛
- ارتباط الجودة بتوافر مواصفات ومعايير معينة في مكونات النظام التعليمي من مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة، ويرتبط مستوى الجودة بمدى توافر هذه المواصفات والمعايير؛
- ارتباط الجودة بمدى قدرة النظام التعليمي على تلبية حاجات المجتمع من القوى العاملة، إضافة إلى الإسهام في التنمية الشاملة لأفراد المجتمع؛
- ارتباط الجودة بمدى قدرة النظام التعليمي على الموازنة بين كمّ المخرجات ونوعية تلك المخرجات.

من خلال التعاريف السابقة نلاحظ أنها تركز كلها على العملية التعليمية، أو تأخذ بعدا من أبعادها. وهناك تعاريف أخرى لجودة التعليم العالي على أساس أنها فلسفة إدارية حديثة، حيث تعتبر جودة التعليم العالي بأنها نظام إداري شامل قائم على أساس إحداث تغييرات إيجابية جذرية لكل شيء داخل المؤسسة، بحيث تشمل هذه التغيرات: الفكر، السلوك، القيم والمعتقدات التنظيمية، والمفاهيم الإدارية، ونمط القيادة، ونظم وإجراءات العمل الإداري.

ومن وجهة نظر أوسع، يقصد بجودة التعليم العالي قدرة خصائص ومميزات المنتج التعليمي على تلبية متطلبات الطالب، وسوق العمل والمجتمع وكافة الجهات الداخلية والخارجية المنتفعة. كما يتطلب تحقيقها توجيه كل الموارد البشرية والسياسات والنظم والمناهج والعمليات والبنية التحتية من أجل خلق ظروف مواتية للإبتكار والإبداع في ضمان تلبية المنتج التعليمي للمتطلبات التي تهيئ الطالب لبلوغ المستوى الذي نسعى جميعا لبلوغه.

وعليه، تتميز الجودة في التعليم العالي بأنها تهتم بالأهداف والمصادر معا، وتتدخل لتحسين وتطوير الأهداف والمدخلات والآليات والعمليات والطرق والتقنيات والأساليب المتبعة في العملية التعليمية. وينعكس ذلك ايجابيا على المنتج النهائي (الطالب) ويرفع من جودته. ولأن تحقيق أهداف معينة بطريقة مثلى تحتاج إلى العديد من البيانات الإحصائية والمعطيات التكنولوجية وتحليل الآثار المترتبة على كل خطوة من الخطوات تحليلا علميا دقيقا والمقارنة بين نتائج الخطوات البديلة المتعددة والتوازن بين متطلبات تحقيق الأهداف وبين الموارد المتوافرة، فإن مبادئ ومنطلقات الجودة تصبح ممثلة كأساس مهم في عملية بناء الأهداف التي تعد جوهر عملية التخطيط. وكما أن إدارة الجودة الشاملة وإدارة التغيير لا يمكن أن تطبقا وتعملا بمعزل عن فهم أهداف ومفاهيم التخطيط الاستراتيجي لما لكلا المفهومين من ارتباط وثيق بنجاح تطبيقات الجودة (أبو دقة والدجني، 2010).

وفي المقابل، ينبغي للقائمين على التعليم العالي دراسة الأسواق لمعرفة احتياجاتها من التخصصات المختلفة والتخطيط لها على المدى الطويل والتنبؤ باحتياجات السوق المحلية. وبذلك، يعمل التخطيط على تبني مفهوم تنموي يهدف إلى التحسين المستمر في نوعية خدمات التعليم العالي وتطوير البنى الأساسية لها وتأمين المشاركة للجميع، بالإضافة إلى إيجاد بدائل وأساليب ترتكز على فهم معمق لاحتياجات السوقة مما يقلل من نسب الهدر الناتج عن التخبط والعشوائية. كما يكسب التخطيط القائمين عليه والمشاركين فيه ثقة بأنفسهم وبتوجهاتهم، ويمثل دافعا ومحفزا نحو تحقيق أهداف مؤسسة التعليم العالي.

وعليه، يوجد تكامل بين التخطيط والجودة، فمبادئ الجودة ينبغي أن تكون حاضرة عند صياغة رسالة وأهداف المؤسسة، كما أن التخطيط للجودة مهم في تحقيق أهدافها، وأحد أهم مكوناتها ومعاييرها. وتبرز أهمية الثقافة والرؤية والقيم والفلسفة في تجسيد الارتباط بين التخطيط والجودة باعتبارها عناصر أساسية وأسسا مهمة يبنى عليها تحديد اتجاهات واستراتيجيات المؤسسة، وتمثل القرار التي يحدد للمؤسسة صبغتها، ومسار عملها، ودقة نجاحها وتأثيرها في البيئة التي تعمل خلالها، فإذا بنيت الثقافة لدى العاملين داخل المؤسسة أصبحت جزءا من عاداتهم وتقاليدهم وشكلت رؤيتهم وفهمهم للمستقبل، وعبرت عن القيم غير المكتوبة. وعند استهلال عملية التخطيط يبدأ التخطيط بتشخيص يقود إلى إعداد أهداف تحقق الجودة الشاملة، من خلال التعرف على البيئة الخارجية (العملاء – السوق – حجم التنافس)، وتحديد الأهداف التي تعمل على استقطاب وإرضاء مجتمع المستفيدين، ثم يتجه لتحليل البيئة الداخلية التي تهتم بتوزيع الموارد وتنميتها واستثمار نقاط القوة فيها ومعالجة الخلل وبذلك يخدم هذا التحليل غاية مهمة من غايات الجودة (أبو دقة والدجني، 2010).

ومن أجل ضمان وتحسين جودة خدمات التعليم العالي، يجب أن تقوم المؤسسة بالتقييم الذاتي مع مراعاة أهدافها ومقاصدها ومواردها وشروط العمل ضمنها. وتضم عملية التقييم المؤسسي الذاتي إعداد تقرير الدراسة الذاتية للمؤسسة التعليمية من خلال دراسة واقع المدخلات والمخرجات والعمليات باستخدام المؤشرات الكمية والنوعية، وتهدف هذه المرحلة إلى إتاحة الفرصة للمؤسسة لقياس فعاليتها وكفاءتها وتحديد نقاط القوة لديها والنقاط التي تحتاج إلى تطوير. (سوسن والزيادات، 2008).

وتعتبر معايير ومؤشرات الأداء المؤسسي نتاج لخبرات مرت بها المؤسسات وصاغتها في نقاط معيارية لتستعين بها في عملية

التقييم لأدائها، وقد اختلفت بعض هذه المؤشرات تبعا للبيئة التي تعمل فيها المؤسسة، والثقافة التنظيمية السائدة. وأيا كانت هذه المعايير فإنها تعتبر ناظما ومقياسا علميا تعتمد عليه مختلف هيئات الاعتماد. ويعرف المعيار بأنه ما اتخذ أساسا للمقارنة والتقدير، وهو المواصفات اللازمة للتعليم الجامعي الجيد الذي يمكن قبوله، وهو مقياس مرجعي يمكن الاسترشاد به عند تقويم الأداء الجامعي (فيصل وآخرون، 2009: 15). وعليه، ينبغي توافر معايير ومؤشرات أساسية في مؤسسات التعليم العالي للحكم عليها بأنها حققت الجودة على مستوى الأداء الكلي لعناصرها.

ومما سبق يمكن القول أن مؤسسة التعليم العالي تسعى إلى التميّز في تقديم خدماتها التعليمية إلى المستفيد (الطالب الجامعي)، وهذا التميّز لا يتحقق إلا من خلال الارتقاء إلى مستوى متميّز من الجودة. وحسب تعاريف الجودة التي تم الاشارة لها، يمكن تقييم الجودة من منظور المؤسسة التي تقدم الخدمة، والقيمة التي تعكسها الخدمة، والمستفيد من الخدمة (الطالب). وبذلك، يعد تقديم خدمة أفضل للمستفيدين، سواء على مستوى الأفراد من طلاب وأولياء الأمور أو على مستوى المجتمع من هيئات ومؤسسات، تتناسب مع متطلباتهم وتوقعاتهم من الأهداف الأساسية للجودة، ومن ثم فإن نتيجة عمليات تحسين الجودة تكون في النهاية رضا المستفيدين (www.imamu.edu.sa/aqa).

وعادة ما يركز الطالب على مجموعة من الأبعاد عند تقييم جودة الخدمة المستلمة. وتتباين آراء الباحثين في عدد الأبعاد الأساسية للجودة، غير أن مؤسسة التعليم العالي بإمكانها دراسة وتحليل جميع الأبعاد التي يتناولها الباحثون، وترى ما يناسب خدمات التعليم العالي أكثر، وما يهتم ويركّز عليه الطالب، وتأخذ به وتركّز عليه، وهي بذلك تكون قد وضعت يدها على بداية المسار. ويرى Kotler أن للجودة خمسة أبعاد أساسية هي الضمان Assurance والاعتمادية Reliability والاعتناق Empathy والاستجابة Responsiveness والتجسيد المادي Tangibility (Kotler, 2000). ومن وجهة نظر الباحث Massy فإن للجودة أربعة أبعد أساسية هي التفوق Excellence وتحقيق و/أو تجاوز التوقع Meeting and/or Exceeding Expectations والقيمة Value ومواءمة المواصفات Conformance to Specifications (Massy, 2003). كما يؤكد Lovelock 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 (Lovelock, 2002).

2- تطور خدمات مؤسسات التعليم العالي في الجزائر

يواجه التعليم العالي في الجزائر مجموعة من التحديات يمكن إجمالها فيما يلي (بن محمد، 2008):

- الطلب المتزايد على التعليم العالي وتزايد أعداد الطلبة حيث وصل في سنة 2010 إلى أكثر من 1.500.000، في حين لا تتواكب الهياكل المنجزة للزيادات العددية للطلبة بحيث في كل سنة جامعية يتأخر موعد الدخول الفعلي بسبب الخدمات الجامعية المتأخرة بالرغم من المجهودات المبذولة في سبيل احتضان الأعداد الهائلة للطلبة. وتوجد بالجزائر 30 جامعة، 16مدرسة عليا، 14 مركز جامعي إضافة إلى الأحياء الجامعية والمطاعم ووسائل النقل.
- قلة التأطير، حيث يقدر عدد الأساتذة المؤطرين للطلبة بحوالي 26 ألف أستاذ دائم أغلبهم برتبة أستاذ مساعد،كما أن نسبة كبيرة من أساتذة التعليم العالي (بروفسور) على أبواب التقاعد.
- نمطية التكوين المبنية على التلقين بحيث لا تفتح المجال للإبداع والابتكار الفردي وإن وجد هذا فإنه يبقى محاولات فردية وليست سياسة تعليمية.
- التكوين الكمي على حساب التكوين النوعي وذلك للتكلفة التي أصبح يتطلبها التعليم، الأمر الذي أثقل كاهل الدولة إضافة إلى تغير منظومة القيم المجتمعية بحيث لم يبقى للتعليم نفس المكانة المرموقة التي كان يحظى بها في السابق.
- هجرة الكفاءات و عدم بقائها في الداخل للمساهمة في التأطير وتكوين وتنمية البلاد.
- البحوث المنجزة هي بحوث من أجل نيل الشهادات وليست بحوث تنجز للتطبيق العملي لها، مما أدى إلى الحد من فعالية البحث العلمي وعدم مساهمته في تفعيل العملية التنموية.
- تنامي معدلات البطالة بين خريجي الجامعات.

ولذلك ساد في العشرية الأخيرة الحديث عن الإصلاح الجامعي في ظل التغيرات العالمية الجديدة، كون الجزائر لا يمكن لها أن تبقى بمنأى عن ما يحدث في العالم وخاصة ما يدور في الدول الغربية المجاورة لها. ويقصد بالإصلاح الجامعي إدماج الجامعة الجزائرية ضمن النظام العالمي السائد، الأمر الذي يقتضي مجموعة من الإجراءات والتعديلات التي تمكن من استخدام نظام جديد يهدف إلى إعادة هيكلة التعليم العالي من أجل زيادة كفاءته وفعاليته.

وقد شهد النظام الجامعي الجزائري السابق عدة اختلالات في خدمات التعليم العالي، أهمها المرافق والتنظيم العام للمؤسسات،

بالإضافة إلى المستوى البيداغوجي والعلمي. وبذلك، تأثر نظام استقبال وتوجيه وانتقال الطلبة وهيكلة التعليم وتسييره، بالإضافة إلى ضعف التكوين وقلة التأطير والتأهيل المهني. وكانت الغاية من الإصلاح الجامعي في الجزائر هي تدارك الوضع وإصلاح هذه الاختلالات. ولذلك ألزم على وزارة التعليم العالي الشروع في تطبيق إصلاح شامل، يمس هيكلة التكوين ومحتويات البرامج البيداغوجية وطرق التوجيه والتقييم وانتقال الطلبة وتنظيم مختلف هيئات البحث.

وعليه، انخرطت الجزائر منذ سبتمبر 2004 في السياق الخاص بإصلاح أنظمة التعليم العالي، فعلى ضوء توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية للمخطط الخاص بإصلاح النظام التربوي المتبنى من طرف مجلس الوزراء في 20 أفريل 2002 تم تسطير هدف إستراتيجي للمرحلة 2004- 2013، ويتمثل في إصلاح شامل وعميق للتعليم العالي مصحوبا بتحسين خدمات التعليم العالي مثل إنشاء الهياكل القاعدية وتجهيزها بما يتلاءم مع الحاجيات التعليمية الجديدة وتكوين الأساتذة والمؤطرين، بالإضافة إلى الاستعانة بالخبرات الأجنبية والبرامج البيداغوجية وإعادة تنظيم التسيير البيداغوجي من خلال انتهاج نظام LMD .

وفي سنة 2010 تم تأسيس جهازين لتقييم وضمان جودة التعليم العالي في الجزائر، هما (/www.mesrs.dz/ar):

- **اللجنة الوطنية لتقويم مؤسسات التعليم العالي:** وتتمثل مهامها في تقييم مجموع نشاطات وأعمال مؤسسات التعليم العالي بصفة منظمة وإعداد نظام مرجعي ومعياري، بالإضافة إلى تحليل أعمال المؤسسات بغرض مضاعفة فاعليتها داخليا وخارجيا. كما تقوم هذه اللجنة ببعث الحركية في التقييم الذاتي للمؤسسات وفي تعزيز كل علاقة ممكنة مع تنظيمات التقييم وضمان الجودة المشابهة لها عبر العالم.
- **المجلس الوطني لتقويم البحث العلمي والتطور التكنولوجي:** وهو مكلف بتقييم الاستراتيجيات والوسائل التي يتم وضعها في إطار السياسة الوطنية للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي. كما يقوم هذا المجلس بتقدير الاحتياجات المتعلقة بالكفاءات من أجل الوصول إلى الأهداف المسطرة، ويساهم في تحليل تطور المنظومة الوطنية للبحث. ويقترح إجراءات في إطار التنافس العلمي على المستوى الدولي، ويقوم بإعداد حوصلة عن نشاطاته عند نهاية كل برنامج خماسي.

ويساعد جهازي التقييم هذين اللجنة الخاصة لضمان الجودة، حيث تساهم هذه الأخيرة في تطبيق برنامج الأعمال الواجب القيام بها بهدف استكمال عملية تنفيذ ضمان الجودة. ويكون ذلك خاصة عن طريق تكوين مسؤولي ضمان الجودة في مجال تقنيات التقييم الذاتي وإعداد المعايير والمرجعيات والكتب الوجيزة والأدلة.

وعليه، ينبغي على مؤسسات التعليم العالي الجزائرية امتلاك رسالة واضحة معتمدة ومعلنة تعكس رؤيتها التعليمية، على أن تُترجم هذه الرسالة إلى أهداف واضحة قابلة للقياس والتحقيق فيما يخص دورها ونشاطها في مجالي التعليم العالي. وأهم الممارسات الواجب على مؤسسات التعليم العالي اتخاذها، هي وجود الرؤية والرسالة والأهداف، بالإضافة إلى علاقة واضحة بين الرسالة والأهداف. كما يجب أن تكون عملياتها مناسبة لتطوير الرسالة والأهداف واستخدام رسالتها كأساس لتخطيط وتقويم أنشطتها وعملياتها كافة.

وبما أن الهدف الرئيسي لمؤسسة التعليم العالي هو تقديم خدمات تعليمية مميزة في إطار رسالتها، وانطلاقاً من دورها في تكوين الطلاب وبناء شخصيتهم الوطنية وتزويدهم بالمهارات والمعارف والقدرات العلمية والبحثية، تولي هذه المؤسسات للبرامج التعليمية الاهتمام المناسب فيما يتعلق باتساق مناهجها وتطبيق طرق التدريس الحديثة، إضافة لتوفير البيئة التعليمية المناسبة. وتتمثل أهم الممارسات الجيدة التي تسعى المؤسسة لإثبات قدرتها على تطبيقها للإيفاء بالمتطلبات في الإعلان بشكل مناسب عن أهداف البرامج التعليمية وأن تكون أهداف البرنامج قابلة للقياس. كما يكون ارتباط واتساق أهداف كل برنامج من البرامج التعليمية (الدراسة الجامعية، أو الدراسات العليا) مع رسالة وأهداف المؤسسة، بالإضافة إلى تكييف أهداف برامجها الأكاديمية بما يتلاءم مع احتياجات سوق العمل. ويعتبر ضمان جودة العمليات التعليمية في الجزائر ومخرجاتها مع تقييم وتطوير البرامج التعليمية من بين الممارسات الواجب إتباعها.

وفي المقابل، يناط بأعضاء هيئة التدريس والكوادر المساندة دور رئيسي في تقديم الخدمات التعليمية المرجوة من المؤسسة بشكل مميز يرقى لمستوى رسالة وأهداف المؤسسة وتطلعات المجتمع من هذه الخدمات. ويتم ذلك من خلال وجود سياسات مناسبة لاستقطاب واختيار وتعيين العدد المناسب من أعضاء هيئة التدريس والكوادر المساندة على أن يكونوا ذوي كفاءة في كل تخصص أكاديمي، بالإضافة إلى وجود خطط وبرامج واضحة لتطويرهم مهنيا وبرامج لخدمات الدعم التقني. وبذلك، يجب أن تتوفر بمؤسسات التعليم العالي دليل يتضمن واجبات وحقوق أعضاء هيئة التدريس والكوادر المساندة مع مراعاة المؤشرات الكمية بهذا الدليل والخاصة بأعضاء هيئة التدريس والكوادر المساندة.

وتساهم خدمات الدعم التعليمية المختلفة في إنجاح جميع الأنشطة المتعلقة بالعملية التعليمية في الجزائر وفي إثراء البرامج التعليمية التي تطرحها المؤسسة، لذا تولي لخدمات الدعم التعليمي الاهتمام المناسب وتضع لهذه الخدمات أهدافا واضحة ومحددة

تنبثق من رسالة وأهداف المؤسسة، بالإضافة إلى المتابعة المستمرة من أجل تطوير هذه الخدمات بالشكل المناسب وتسهيل سبل الوصول إليها.

ومجمل القول أن مؤسسات التعليم العالي في الجزائر تسعى إلى تحسين وتطوير جميع خدماتها بما فيها الأنشطة والعمليات الإدارية والأكاديمية والبحثية بشكل مستمر، بالإضافة إلى إعداد وتوفير جميع السبل والإمكانات للقيام بعمليات التقييم الذاتي على أساس موضوعي ومهني لأدائها واعتباره وسيلة لمراجعة أنشطتها وبرامجها التي تنفذها بشكل دوري لتحديد مدى توافق أهداف ونتائج تلك الأنشطة والبرامج مع رسالة وسياسة وأهداف المؤسسة.

دراسة ميدانية على عينة من طلبة ليسانس LMD في كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير بجامعة باتنة- الجزائر حول تقييم جودة خدمات التعليم العالي في الجزائر (من وجهة نظر الطالب).

1- الإجراءات المنهجية للدراسة

أ. مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة ليسانس (LMD) بكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة الحاج لخضر بباتنة- الجزائر. ويقدر عدد هؤلاء في السنة الجامعية 2012-2013 بـ 3544 طالبا. وقد تم استخدام طريقة العينة الملائمة من طلبة هذه الكلية والتي تقدر بـ 400 مفردة، مقسمة حسب عدد الأقسام والتخصصات المتاحة. وقد بلغت عدد الاستبيانات المستردة من قبل عينة الدراسة والصالحة للتحليل 372 استبانة.

ب. أداة جمع البيانات:

يعتبر الاستبيان من أكثر الأدوات الإحصائية شيوعا لجمع المعلومات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة، ومن أجل ذلك تم تصميم قائمة الاستقصاء تتكون من قسمين: يحتوي الأول على البيانات المتعلقة بالخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة (النوع، السن، المستوى التعليمي، المهنة، القسم، التخصص)؛ بينما يشتمل القسم الثاني على أسئلة تمثل الأبعاد المختلفة لمتغيرات الدراسة. وقد تم استخدام مقياس ليكرت لقياس استجابات المبحوثين لعبارات الاستبيان حسب الجدول الموالي.

جدول 1 درجات مقياس ليكرت

الاستجابة	راضي جدا	راضي	نوعا ما	غير راضي	غير راضي تماما
الدرجة	5	4	3	2	1

من خلال الجدول نجد أنه إذا كانت إجابة الزبون راضي جدا فهذا يقابله الدرجة 5 وهكذا بالنسبة لباقي الإجابات. وقد تم تفريغ وتحليل الاستبيان من خلال الإصدار العشرين لبرمجية التحليل الإحصائي Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). كما تم استخدام الأدوات الإحصائية التالية: النسب المئوية، التكرارات، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية؛ الانحدار الخطي المتعدد ومعامل ألفا كرونوباخ.

ج. صدق الأداة و ثباتها:

- **صدق الأداة:** تم التأكد من صدق الأداة من خلال عرض الاستبيان على مجموعة من الأساتذة المختصين في التسويق وإدارة الأعمال حيث تم تغيير وإضافة بعض الفقرات، وإعادة صياغة بعضها الآخر حتى أخذ الاستبيان شكله النهائي ثم وزع على مفردات العينة؛
- **ثبات أداة الدراسة:** للتحقق من ثبات أداة الدراسة ثم الاستعانة بمعامل ألفا كرونوباخ حيث بلغت قيمته (0.93) ولكون هذه القيمة أعلى من القيمة التي تقبل عندها درجة الاعتمادية والبالغة 0.60، تعتبر هذه النسبة مقبولة لأغراض البحث العلمي. وهذا يدل على تمتع الاستبانة بدرجة عالية من الثبات.

2- وصف الخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة وتحليلها

تم استخدام الإحصاء الوصفي لاستخراج التكرارات والنسب المئوية لأسئلة القسم الأول من الاستبانة والمتعلقة بالخصائص الديموغرافية.

جدول 2 وصف الخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة

المتغيرات الديموغرافية	الفئة	التكرار	النسبة المئوية %
النوع	أنثى	132	35.5
	ذكر	240	64.5
	المجموع	**372**	**100**
الفئة العمرية	أقل من 15 سنة	59	15.9
	15-29 سنة	300	80.6
	30-44 سنة	11	3
	45-59 سنة	1	0.3
	60-74 سنة	1	0.2
	أكثر من 75 سنة	-	-
	المجموع	**372**	**100**
الحالة الاجتماعية	أعزب	349	93.8
	متزوج	23	6.2
	المجموع	**372**	**100**
المهنة	عامل	35	9.4
	غير عامل	337	90.6
	المجموع	**372**	**100**
المستوى	أولى	137	36.8
	ثانية	132	35.5
	ثالثة	103	27.7
	المجموع	**372**	**100**
القسم	تسيير	141	37.9
	اقتصاد	44	11.8
	تجارة	50	13.4
	جذع مشترك	137	36.8
	المجموع	**372**	**100**

التخصص	تدقيق محاسبي	9	2.4
	مالية	34	9.1
	تسيير الموارد البشرية	11	3
	تسويق	12	3.2
	تجارة دولية	16	4.3
	تسيير المؤسسات	7	1.9
	تسيير	31	8.3
	محاسبة	19	5.1
	تجارة	22	5.9
	اقتصاد	28	7.5
	تأمينات	1	0.3
	اقتصاد نقدي وبنوك	6	1.6
	مالية ومحاسبة	36	9.7
	إعلام آلي للتسيير	3	0.8
	جذع مشترك	137	36.8
	المجموع	**372**	**100**

المصدر: تم إعداد الجدول بالاعتماد على نتائج spss

يتضح من الجدول رقم 2 أن أعلى نسبة في فئة النوع سجلت لدى الذكور بـ 64.5%، بينما بلغت نسبة الاناث 35.5%. النسبة العالية للفئة العمرية من 21 إلى 25 سنة، حيث بلغت النسبة (80.6%). كما نلاحظ أن النسبة التي تليها مباشرة سجلت عند الفئة أقل من 20 سنة وذلك بنسبة (15.9%)، أما بالنسبة للفئة العمرية من 26 إلى 30 سنة فقد سجلت نسبة (3%)، في حين سجلت الفئة العمرية من 31 الى 40 سنة و أكثر من 40 سنة نسبتين متقاربتين، هما على التوالي (0.3%) و(0.2%) وهي أقل نسبة سجلت من إجمالي أفراد عينة الدراسة. وقد حقق العازبين أكبر نسبة قدرت بـ(93.8%)، في حين يمثل االمتزوجين نسبة (6.2%). أما من حيث المهنة، كانت النسبة العالية لفئة غير العاملين، حيث قدرت بـ (90.6%)، أما فئة العاملين بنسبة (9.4%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة. وفيما يخص توزيع عينة الدراسة حسب الأقسام فقد حقق تخصصي التسيير والجذع المشترك أكبر نسبة على التوالي (37.9%) و(36.8%)، ويليها تخصص التجارة والاقتصاد بنسب متقاربة أيضا وهما على التوالي (13.4%) و(11.8 %) من إجمالي أفراد عينة الدراسة. كما يتضح من خلال الجدول أن الجذع المشترك هو الأعلى نسبة بين أفراد عينة الدراسة ويليه مباشرة التخصصات المتقاربة وهي على التوالي تخصص المالية والمحاسبة ثم تخصص المالية فتخصص التسيير بالنسب المئوية المتوالية (9.7%)، (9.1%)، (8.3%) ثم يأتي تخصص تجارة دولية وتسويق وتسيير الموارد البشرية بنسب (4.3%)، (3.2%)، (3%) وأخيرا تأتي الأدنى تخصص تأمينات بنسبة (0.3%).

3- نتائج التحليل الإحصائي واختبار الفرضيات

لاختبار فرضيات الدراسة تم استخدام نموذج الانحدار الذي يشمل متغيرات مستقلة (أبعاد جودة خدمات التعليم العالي) ومتغير تابع هو (رضا الطالب) ، وقد كانت النتائج كالآتي :

أ. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمتغيرات المستقلة والمتغير التابع

تم الاعتماد على مقياس ليكرت لقياس درجة موافقة المبحوثين نحو كل عبارة من عبارات الاستبيان، ويتكون هذا المقياس من 5 درجات وذلك على النحو التالي: الدرجة 1: غير راضي تماما؛ الدرجة 2: غير راضي؛ الدرجة 3: محايد؛ الدرجة 4: راضي؛ الدرجة 5: راضي تماما.

وعند عملية التحليل للبيانات المجمعة تم تقييم المتوسطات الحسابية لإجابات الأفراد، حيث تم تقسيم المقياس إلى ثلاث مجالات لتحديد درجة الموافقة وذلك على النحو التالي: من 1 إلى 1.66 يمثل درجة الرضا المنخفضة؛ من 1.67 إلى 3.33 يمثل درجة الرضا المتوسطة؛ من 3.34 إلى 5 يمثل درجة الرضا العالية.

- **المتغيرات المستقلة**

- بعد الاعتمادية:

يوضح الجدول رقم (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع عبارات البعد الأول والخاص ببعد الاعتمادية وترتيبها حسب أعلى متوسط حسابي ودرجة الرضا لكل منها.

جدول 3 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع عبارات بعد الاعتمادية

	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الرضا
1	توفر الكلية خدمات للطلبة في الوقت المناسب	2.62	1.273	4	متوسطة
2	توفر الكلية خدمات للطلبة بالفعالية المطلوبة	2.52	1.162	5	متوسطة
3	توفر الكلية معلومات عن العملية التعليمية	2.96	1.174	2	متزسطة
4	يلتزم الأستاذ بالمنهج العلمي	3.33	1.064	1	متوسطة
5	يتلاءم البرنامج التعليمي باحتياجات سوق العمل	2.73	1.149	3	متوسطة
المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام لبعد الاعتمادية		**2,8435**	**0,78417**		**متوسطة**

المصدر: تم إعداد الجدول بالاعتماد على نتائج spss

يتضح من خلال الجدول أن قيمة المتوسط الحسابي العام لبعد الاعتمادية هو (2,8435) في حين بلغ الانحراف المعياري (0,78417) وهو ما يدل على الرضا المتوسط لعينة الدراسة. كما نلاحظ ان قيم المتوسط الحسابي تراوحت بين 3.33 و2.52 حيث كانت أعلاها للعبارة (4) يلتزم الأستاذ بالمنهج العلمي، بينما كانت أدناها للعبارة رقم (2) توفر الكلية خدمات للطلبة بالفعالية المطلوبة. وعليه، على الكلية اتخاذ قرارات خاصة بتحسين عملية تقديم الخدمات للطلبة.

- **بعد الملموسية:**

جدول 4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع عبارات بعد الملموسية

	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الرضا
1	تستخدم المساعدات البصرية بصورة دورية (التعلم الالكتروني POWER ,SPSS POINT,.....)	2.57	1.273	2	متوسطة
2	عدد المعدات التكنولوجية في الكلية كافية لتلبية حاجات الطلبة	2.35	1.176	5	متوسطة
3	يتلقى الطالب تدريب في الكلية للتحكم في التكنولوجيا التعليمية	2.28	1.169	6	متوسطة
4	يتوفر لدينا مخابر لغات وقاعات استعمال الانترنت	2.25	1.236	7	متوسطة
5	التسهيلات المادية جذابة في المكتبة (أثاث، كراسي....)	2.78	1.218	1	متوسطة
6	وجود برامج تعليمية اليكترونية في المكتبة	2.53	1.251	3	متوسطة
7	تتوفر في المكتبة تجهيزات حديثة	2.44	1.167	4	متوسطة
	المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام لبعد الملموسية	**2,4581**	**0,81527**	/	**متوسطة**

المصدر: تم إعداد الجدول بالاعتماد على نتائج spss

يتضح من خلال الجدول أن قيمة المتوسط الحسابي العام لبعد الملموسية هو (2,4581) في حين بلغ الانحراف المعياري (0,,81527) وهو ما يدل على الرضا المتوسط لعينة الدراسة. كما نلاحظ ان قيم المتوسط الحسابي تراوحت بين 2.78 و2.25 حيث كانت أعلاها للعبارة (5) التسهيلات المادية جذابة في المكتبة (أثاث، كراسي....)، بينما كانت أدناها للعبارة رقم (4) يتوفر لدينا مخابر لغات وقاعات استعمال الانترنت.

- **بعد الاستجابة:**

يوضح الجدول أدناه المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع عبارات البعد الثالث والخاص ببعد الاستجابة وترتيبها حسب أعلى متوسط حسابي ودرجة الرضا لكل منها.

جدول 5 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع عبارات بعد الاستجابة

	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الرضا
1	تأخذ الإدارة في الاعتبار شكاوى واقتراحات الطلبة	2.62	1.222	10	متوسطة
2	تتعامل الإدارة مع شكاوى الطلبة بجدية	2.42	1.138	13	متوسطة
3	تتقبل الإدارة المعلومات المرتدة بكل حماس	2.51	1.075	12	متوسطة
4	هناك تفاعل ايجابي بين الإدارة والطالب	2.52	1.141	11	متوسطة
5	هناك مرونة في تلبية الحاجات التعليمية الفردية للطلبة	2.85	1.140	8	متوسطة
6	إمكانية الوصول إلى الأستاذ والتحدث إليه والاجتماع به	3.10	1.258	3	متوسطة
7	يتمتع الأستاذ بشخصية بناءة وايجابية	3.08	1.099	4	متوسطة
8	للأستاذ القدرة على تقديم معلومات واضحة ومفهومة ومتناسقة	3.28	1.106	2	متوسطة
9	توجد علاقة حسنة مع الطلبة في المحاضرة، والتفاعل الايجابي معهم	3.03	1.162	5	متوسطة
10	أتمكن بواسطة البرنامج العلمي الإلمام بالمعارف الأساسية	2.97	1.129	6	متوسطة
11	أتمكن من الحصول على الخرجات العلمية والتربصات	2.26	1.203	14	متوسطة
12	تتم استجابة فورية لطلبات الطلبة في المكتبة	2.75	1.256	9	متوسطة
13	يتم إعلام المكتبة للطلبة بوقت تأدية الخدمة	3.24	1.227	1	متوسطة
14	يفي عمال المكتبة بوعودها	2.91	1.176	7	متوسطة
	المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام لبعد الاستجابة	2,8232	0,63962	/	متوسطة

المصدر: تم إعداد الجدول بالاعتماد على نتائج spss

يتضح من خلال الجدول أن قيمة المتوسط الحسابي العام لبعد الاستجابة هو (2,8232) في حين بلغ الانحراف المعياري (0,63962) وهو ما يدل على الرضا المتوسط لعينة الدراسة. كما نلاحظ ان قيم المتوسط الحسابي تراوحت بين 3.24 و2.26 حيث كانت أعلاها للعبارة (13) يتم إعلام المكتبة للطلبة بوقت تأدية الخدمة، بينما كانت أدناها للعبارة رقم (11) أتمكن من الحصول على الخرجات العلمية والتربصات.

- **بعد التعاطف:**

يوضح الجدول أدناه المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع عبارات بعد التعاطف وترتيبها حسب أعلى متوسط حسابي ودرجة الرضا لكل منها.

الجدول 6 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع عبارات بعد التعاطف

	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الرضا
1	يدرك الأستاذ احتياجات الطلاب	2.74	1.203	3	متوسطة
2	الأستاذ قادر على تحفيز الطلبة وبث الحماس في نفوسهم	3.26	1.161	2	متوسطة
3	الأستاذ قادر على جعل المحاضرة ممتعة وغير مملة	3.36	1.975	1	مرتفعة
4	للأستاذ القدرة على دعم قدرات الطلبة خصوصا الطلبة ذوي الأداء المتدني وعدم إشعارهم بأنهم أغبياء في بعض المواقف.	2.69	1.280	4	متوسطة
5	يظهر موظفي المكتبة اهتمام جدي لحل مشكلات الطلبة	2.57	1.219	5	متوسطة
6	يهتم موظفي المكتبة بالطلبة اهتمامًا شخصيًا	2.45	1.286	6	منخفضة
المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام لبعد التعاطف		**2.8172**	**0.7716**	/	**متوسطة**

المصدر: تم إعداد الجدول بالاعتماد على نتائج spss

يتضح من خلال الجدول أن قيمة المتوسط الحسابي العام لبعد التعاطف هو (2.8172) في حين بلغ الانحراف المعياري (0.7716) وهو ما يدل على الرضا المتوسط لعينة الدراسة. كما نلاحظ ان قيم المتوسط الحسابي تراوحت بين 3.36 و2.45 حيث كانت أعلاها للعبارة (3) الأستاذ قادر على جعل المحاضرة ممتعة وغير مملة، بينما كانت أدناها للعبارة رقم (6) يهتم موظفي المكتبة بالطلبة اهتمامًا شخصيًا.

بعد الأمان:

يوضح الجدول أدناه المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع عبارات البعد الخامس والخاص ببعد الامان وترتيبها حسب أعلى متوسط حسابي ودرجة الرضا لكل منها.

جدول 7 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع عبارات بعد الامان

	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الرضا
1	أثق في المعلومات التي يقدمها الاستاذ	2.91	1.168	4	متوسطة
2	إنني أثق في أصالة المادة العلمية المتحصل عليها	3.18	2.924	2	متوسطة
3	أعلم بشكل واضح كيفية وضع الاختبارات وطريقة تصحيحها	2.70	1.221	6	متوسطة
4	أوافق على طريقة حساب المعدلات	3.28	1.340	1	متوسطة
5	هناك مرونة في أنظمة الدخول والتوجيه البيداغوجي	2.81	1.102	5	متوسطة
6	أشعر بالأمان في تعاملي مع موظفي المكتبة	3.08	1.230	3	متوسطة
المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام لبعد الامان		**2.7591**	**0.9471**	/	**متوسطة**

المصدر: تم إعداد الجدول بالاعتماد على نتائج spss

يتضح من خلال الجدول أن قيمة المتوسط الحسابي العام لبعد الامان هو (2.7591) في حين بلغ الانحراف المعياري (0.9471) وهو ما يدل على الرضا المتوسط لعينة الدراسة. كما نلاحظ ان قيم المتوسط الحسابي تراوحت بين 3.28 و2.70 حيث كانت أعلاها للعبارة (4) أوافق على طريقة حساب المعدلات، بينما كانت أدناها للعبارة رقم (3) أعلم بشكل واضح كيفية وضع الاختبارات وطريقة تصحيحها.

ويوضح الجدول رقم 08 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع أبعاد جودة خدمة التعليم العالي في الكلية.

جدول 8 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع أبعاد جودة خدمة التعليم العالي في الكلية

الرتبة	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الرضا
1	الاعتمادية	2,8435	0,78417	**متوسطة**
2	الاستجابة	2,8232	0,63962	**متوسطة**
3	التعاطف	2.8172	0.7716	**متوسطة**
4	الامان	2.7591	0.9471	**متوسطة**
5	الملموسية	2,4581	0,81527	**متوسطة**

المصدر: تم إعداد الجدول بالاعتماد على النتائج السابقة

يوضح الجدول رقم 08 أهم أبعاد جودة خدمة التعليم العالي المؤثرة على رضا الطالب في كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير بجامعة باتنة- الجزائر على التوالي: الاعتمادية، الاستجابة، التعاطف، الأمان والملموسية. كما يلاحظ وجود درجة موافقة متوسطة على كل أبعاد جودة خدمة الكلية.

- **المتغير التابع:**

يوضح الجدول أدناه المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارة رضا الطلبة على جودة الخدمات المقدمة من طرف الكلية وحساب متوسطها الحسابي والانحراف المعياري.

جدول 9 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارة رضا الطلبة عن جودة الخدمات المقدمة

العبارة	التكرارات والنسب المئوية										م ح	ا م	د ر
	راض جدا		راض		نوعا ما		غير راض		غير راض تماما				
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
الرضا	9	2.4	44	11.8	193	51.9	56	15.1	70	18.8	2.64	0.996	متوسطة

المصدر: تم إعداد الجدول بالاعتماد على نتائج spss

يلاحظ من الجدول أن طلبة ليسانس LMD بكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة باتنة لهم رضا متوسط عن جودة خدماتها، الأمر الذي يلزم المؤسسة أخذ كل القرارات الخاصة بتحسينها حسب أبعاد جودة الخدمة التعليمية.

ب. اختبار الفرضيات

- **الفرضية الرئيسية الاولى:**

من أجل اختبار الفرضية الرئيسية نحتاج إلى وضع فرضيتين هما: فرضية العدم والفرضية البديلة، على اعتبار أن فرضية العدم خاضعة للاختبار أي أنها قد تكون غير صحيحة، مما يتطلب وضع الفرضية البديلة.

فرضية العدم H_0 : لا يوجد أثر ذات دلالة إحصائية بين أبعاد جودة خدمة التعليم الجامعي المستخدمة في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة باتنة – الجزائر على رضا الطالب في مرحلة التدرج (ليسانس من نظام LMD).

الفرضية البديلة H1: لا يوجد أثر ذات دلالة إحصائية بين أبعاد جودة خدمة التعليم الجامعي المستخدمة في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة باتنة – الجزائر على رضا الطالب في مرحلة التدرج (ليسانس من نظام LMD).

من أجل اختبار قدرة النموذج على التفسير تم استخدام كل من معامل الارتباط R، معامل التحديد R^2 ومعامل التحديد المعدل R^{-2}، الذي يقدم تفسير أدق وأقرب للصحة نظرا لوجود أكثر من متغير مستقل، وهذا ما يبينه الجدول الموالي.

جدول رقم (10): ملخص نموذج الانحدار

معامل الارتباط _ R _	معامل التحديد _ R^2 _	معامل التحديد المعدل _R^{-2} _	الخطأ المعياري
,377[a]	0,142	0,130	0,928

المصدر: تم إعداد الجدول بالاعتماد على نتائج spss

يوضح الجدول أعلاه بأن معامل الارتباط هو (0.377) مما يدل على وجود علاقة ارتباط متوسطة وطردية بين كل من المتغيرات المستقلة (أبعاد جودة خدمات التعليم العالي) والمتغير التابع (رضا الطالب). كما بلغت قيمة معامل التحديد (R^2) (0.142) وهذا يعني أن المتغيرات المستقلة تفسر معا ما نسبته 14.2% من التباين في المتغير التابع (رضا الطالب) أما النسبة المتبقية من التباين والمقدرة بـ 86.8% فتعود إلى عوامل أخرى غير المدروسة.

جدول 11 تحليل تباين الانحدار ANOVA

	مجموع مربع التباين	درجات الحرية	متوسط مربع التباين	قيمة F المحسوبة	مستوى المعنوية
الانحدار البواقي	52,250 315,481	5366	10,450 0,862	12,123	0,000[a]
المجموع	367,731	371			

المصدر: تم إعداد الجدول بالاعتماد على نتائج spss

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة F تقدر بـ (10,408) وقيمة مستوى المعنوية المحسوب المقابلة لها بلغت (0.000)، أي أن قيمة F معنوية إحصائيا، ويعني هذا رفض الفرضية الرئيسية الصفرية وقبول الفرضية الرئيسية البديلة القائمة على وجود تأثير ذو دلالة إحصائية لأبعاد جودة خدمة التعليم الجامعي في كلية العلوم

الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة باتنة – الجزائر إجمالا على رضا الطالب.

إن اختبار فيشر قد يكون مضللا لكونه يختبر معنوية النموذج إجمالا، ومن أجل اختبار الفرضيات الجزئية فقد تم اعتماد اختبار T، لاختبار معنوية كل معلمة من معلمات النموذج على حدا، وذلك عند مستوى معنوية α=5%، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول 12 اختبار معنوية معاملات الانحدار وفقا لإحصائية _ T_

البيانات	B معاملات الانحدار	الخطأ المعياري	BETA	T	مستوى المعنوية (SIG)
الثابت	0,932	0,238		3,918	0,000
الاعتمادية	0,199	0,064	0,179	3,088	0,002
الملموسية	0,166	0,080	0,125	2,089	0,037
الاستجابة	0,131	0,073	0,113	1,808	0,071
التعاطف	0,095	0,079	0,074	1,198	0,232
الامان	−3,561	0,061	0,000	−,001	1,000

المصدر: تم إعداد الجدول بالاعتماد على نتائج spss

ومن أجل تفسير نتائج الجدول أعلاه، لابد من تفصيل دقيق للفرضيات الجزئية الواجب اختبارها والتي سيتم عرضها فيما يلي:

- **الفرضية الفرعية الأولى:**

Ho: لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لبعد الاعتمادية المستخدمة في كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير بجامعة باتنة – الجزائر على رضا الطالب في مرحلة التدرج (ليسانس من نظام LMD) عند مستوى معنوية 5%.

H_1: يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لبعد الاعتمادية المستخدمة في كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير بجامعة باتنة – الجزائر على رضا الطالب في مرحلة التدرج (ليسانس من نظام LMD) عند مستوى معنوية 5%.

يوضح الجدول أعلاه بان قيمة معامل الانحدار بالنسبة للمتغير المستقل (بعد الاعتمادية) بلغت (0.199) وقيمة T المقابلة لها هو (3,088) وهي معنوية إحصائيا، حيث بلغت قيمة مستوى المعنوية المحسوب (SIG) القيمة (0,002) وهي أقل من قيمة مستوى المعنوية المعتمد (0.05) أو 5 % . وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية **وقبول الفرضية البديلة** التي تنص على وجود تأثير ذو دلالة إحصائية لبعد الاعتمادية في كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير بجامعة باتنة – الجزائر على رضا الطالب عند مستوى معنوية 5%.

- **الفرضية الفرعية الثانية:**

Ho: لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لبعد الملموسية المستخدمة في كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير بجامعة باتنة – الجزائر على رضا الطالب في مرحلة التدرج (ليسانس من نظام LMD) عند مستوى معنوية 5%.

H_1: يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لبعد الملموسية المستخدمة في كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير بجامعة باتنة – الجزائر على رضا الطالب في مرحلة التدرج (ليسانس من نظام LMD) عند مستوى معنوية 5 %.

يوضح الجدول أعلاه بان قيمة معامل الانحدار بالنسبة للمتغير المستقل (بعد الملموسية) بلغت (0,166) وقيمة T المقابلة لها هي (2,089) وهي معنوية إحصائيا، حيث بلغت قيمة مستوى المعنوية المحسوب (SIG) القيمة (0,037) وهي أقل من قيمة مستوى المعنوية المعتمد (0.05) أو 5 % . وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية **وقبول الفرضية البديلة** التي تنص على وجود تأثير ذو دلالة إحصائية لبعد الملموسية في كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير بجامعة باتنة – الجزائر على رضا الطالب عند مستوى معنوية 5%.

- **الفرضية الفرعية الثالثة:**

Ho: لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لبعد الاستجابة المستخدمة في كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير بجامعة باتنة – الجزائر على رضا الطالب في مرحلة التدرج (ليسانس من نظام LMD) عند مستوى معنوية 5 %.

H_1: يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لبعد الاستجابة المستخدمة في كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير بجامعة باتنة – الجزائر على رضا الطالب في مرحلة التدرج (ليسانس من نظام LMD) عند مستوى معنوية 5%.

يوضح الجدول أعلاه بان قيمة معامل الانحدار بالنسبة للمتغير المستقل (بعد الاستجابة) بلغت (1310,) وقيمة T المقابلة لها هي (1,808) وهي غير معنوية إحصائيا، حيث بلغت قيمة مستوى المعنوية المحسوب (SIG) القيمة (0,071) وهي أكبر من قيمة مستوى المعنوية المعتمد (0.05) أو 5 % . وهذا يعني **قبول الفرضية الصفرية** التي تنص على عدم وجود تأثير ذو دلالة إحصائية لبعد الاستجابة في كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير

بجامعة باتنة – الجزائر على رضا الطالب عند مستوى معنوية 5%.

- **الفرضية الفرعية الرابعة:**

Ho: لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لبعد التعاطف المستخدمة في كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير بجامعة باتنة – الجزائر على رضا الطالب في مرحلة التدرج (ليسانس من نظام LMD) عند مستوى معنوية 5%.

H_1: يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لبعد التعاطف المستخدمة في كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير بجامعة باتنة – الجزائر على رضا الطالب في مرحلة التدرج (ليسانس من نظام LMD) عند مستوى معنوية 5%.

يوضح الجدول أعلاه بان قيمة معامل الانحدار بالنسبة للمتغير المستقل (بعد التعاطف) بلغت (,0950) وقيمة T المقابلة لها هي (1,198) وهي غير معنوية إحصائيا، حيث بلغت قيمة مستوى المعنوية المحسوب (SIG) القيمة (0,,232) وهي اكبر من قيمة مستوى المعنوية المعتمد (0.05) أو 5 % . وهذا يعني **قبول الفرضية الصفرية** التي تنص على عدم وجود تأثير ذو دلالة إحصائية لبعد التعاطف في كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير بجامعة باتنة – الجزائر على رضا الطالب عند مستوى معنوية 5%.

- **الفرضية الفرعية الخامسة:**

Ho: لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لبعد الأمان المستخدمة في كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير بجامعة باتنة – الجزائر على رضا الطالب في مرحلة التدرج (ليسانس من نظام LMD) عند مستوى معنوية 5%.

H_1: يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لبعد الأمان المستخدمة في كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير بجامعة باتنة – الجزائر على رضا الطالب في مرحلة التدرج (ليسانس من نظام LMD) عند مستوى معنوية 5%.

يوضح الجدول أعلاه بأن قيمة معامل الانحدار بالنسبة للمتغير المستقل (بعد الامان) بلغت (3,561-) وقيمة T المقابلة لها هي (,001-) وهي غير معنوية إحصائيا، حيث بلغت قيمة مستوى المعنوية المحسوب (SIG) القيمة (1,000) وهي أكبر من قيمة مستوى المعنوية المعتمد (0.05) أو 5 % . وهذا يعني **قبول الفرضية الصفرية** التي تنص على عدم وجود تأثير ذو دلالة إحصائية لبعد الأمان في كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير بجامعة باتنة – الجزائر على رضا الطالب عند مستوى معنوية 5%.

ومما سبق يمكن تشكيل نموذج الانحدار الخطي على النحو التالي:

الرضا الإجمالي = 0.199 (بعد الاعتمادية)+ 0.166 (بعد الملموسية) + 0.932.

- **الفرضية الرئيسية الثانية:**

Ho: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية 0.05 بين خصائص الطالب (النوع – العمر – الحالة الاجتماعية – الحالة المهنية) في مرحلة التدرج (ليسانس من نظام LMD) في كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير بجامعة باتنة – الجزائر ورضا الطالب.

H1: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية 0.05 بين خصائص الطالب (النوع – العمر – الحالة الاجتماعية – الحالة المهنية) في مرحلة التدرج (ليسانس من نظام LMD) في كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير بجامعة باتنة – الجزائر ورضا الطالب.

ومن أجل قبول الفرضية أعلاه، من عدم قبولها، لابد من تحليل التباين.

جدول 15 نتائج اختبار الفرضية الرئيسية الثانية

المتغير	F النسبية	مستوى المعنوية	القرار
النوع	0,617	0,433	لا يوجد اختلاف
العمر	0,051	0,821	لا يوجد اختلاف
الحالة الاجتماعية	2,032	0,155	لا يوجد اختلاف
الحالة المهنية	0,015	0,903	لا يوجد اختلاف

المصدر: تم إعداد الجدول بالاعتماد على نتائج spss

يتضح من خلال الجدول عدم وجود اختلاف في رضا الطالب في مرحلة التدرج (ليسانس من نظام LMD) بكلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير بجامعة باتنة – الجزائر تعزى إلى الاختلاف في خصائصه (النوع – العمر – الحالة الاجتماعية – الحالة المهنية).

النتائج والتوصيات:

أكدت نتائج الدراسة وجود أثر لأبعاد جودة خدمة التعليم الجامعي في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة باتنة – الجزائر ورضا الطالب في مرحلة التدرج (ليسانس من نظام LMD). وقد تم ذلك من خلال جمع البيانات من عينة عشوائية منتظمة تقدر بـ 372 مفردة عن طريق استبانة تم تصميمها لهذه الغاية. كما استخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية لتفسير بياناتها واختبار فرضياتها الخاصة بالتحليل والكشف عن علاقات التأثير المباشرة بين المتغير المستقل الرئيسي (أبعاد جودة خدمة التعليم الجامعي: الاعتمادية، الملموسية الاستجابة، التعاطف والأمان) والمتغير التابع (رضا الطالب).

وقد خلصت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها:

1. وجود تأثير ذو دلالة إحصائية لأبعاد جودة خدمة التعليم العالي المقدمة من طرف كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير إجمالا على رضا الطالب.
2. رفض فرضية العدم الأولى والثانية، وذلك تبعا لأراء أفراد عينة الدراسة الذين وقع تقييمهم على وجود جودة خدمة التعليم الجامعي من خلال بعد الاعتمادية والملموسية. وهذا الأمر يدل على رضا المبحوثين عن جودة الخدمة المقدمة في كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير بجامعة باتنة– الجزائر.
3. قبول فرضية العدم الفرعية الثالثة، الأمر الذي يدل على التأثير المتوسط لجودة خدمة التعليم الجامعي المقدمة من طرف كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير بجامعة باتنة– الجزائر على رضا الطالب من ناحية بعد الاستجابة. وذلك يؤكد بأن الجانب السلبي لهذه الفرضية يكمن في عدم تمكن الطلبة من الحصول على الخرجات العلمية والتربصات، بالإضافة إلى عدم جدية الإدارة في تعاملها مع شكاوى الطلبة وعدم وجود تفاعل ايجابي بين الإدارة والطالب.
4. قبول فرضية العدم الفرعية الرابعة، الأمر الذي يدل على التأثير المتوسط لجودة خدمة التعليم الجامعي المقدمة من طرف كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير بجامعة باتنة– الجزائر على رضا الطالب من ناحية بعد التعاطف. وذلك يؤكد بأن الجانب السلبي لهذه الفرضية يكمن في عدم وجود اهتمام شخصي وجدي من موظفي المكتبة بالطلبة وحل مشاكلهم، بالإضافة إلى عدم قدرة الأستاذ على دعم قدرات الطلبة خصوصا ذوي الأداء المتدني وإشعارهم بأنهم أغبياء في بعض المواقف.
5. قبول فرضية العدم الفرعية الخامسة، الأمر الذي يدل على التأثير المتوسط لجودة خدمة التعليم الجامعي المقدمة من طرف كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير بجامعة باتنة– الجزائر على رضا الطالب من ناحية بعد الأمان. وذلك يؤكد بأن الجانب السلبي لهذه الفرضية يكمن في عدم وجود مرونة في أنظمة الدخول والتوجيه البيداغوجي، بالإضافة إلى عدم علم الطالب بكيفية وضع الاختبارات وطريقة تصحيحها بشكل واضح.
6. تتمثل أهم أبعاد جودة خدمة التعليم العالي المؤثرة على رضا الطالب في كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير بجامعة باتنة– الجزائر على التوالي: الاعتمادية، الاستجابة، التعاطف، الأمان والملموسية.
7. وتؤكد النتائج في الجدول رقم 09 أن 11.8 % فقط ممن لديهم رضا عن خدمات هذه الكلية وهي نسبة ضعيفة جدا.
8. أن 51.9 % ممن لديهم رضا متوسط من طرف طلبة ليسانس LMD عن جودة خدمات الكلية، الأمر الذي يلزمها أخذ كل القرارات الخاصة بتحسينها.
9. كما تؤكد النتائج في الجدول رقم 08 وجود درجة موافقة متوسطة على كل أبعاد جودة خدمة الكلية.
10. عدم وجود اختلاف في رضا الطالب في مرحلة التدرج (ليسانس من نظام LMD) بكلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير بجامعة باتنة – الجزائر تعزى إلى الاختلاف في خصائصه (النوع – العمر – الحالة الاجتماعية – الحالة المهنية).

وعليه، أوصت الدراسة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة باتنة – الجزائر بعدد من التوصيات بهدف كسب رضا الطالب، أهمها:

- التأكيد على ضرورة ارتباط التعليم العالي والجامعي بحاجة العمل في عملية مستمرة وتحقيق التكامل بينهما، وذلك من خلال تدريب القوى البشرية بعد تأهيلها، ومن ثم تكامل الإعداد والتدريب كوظيفة رئيسة لمؤسسات التعليم العالي في ظل مفهوم التربية المستمرة.
- تنفيذ عملية تقويم دورية للمؤسسات الجامعية والتأكد من أن الأسس التي وضعت عليها الأهداف والإستراتيجيات والبرامج لتتواكب ومتطلبات التنمية وحاجات الصناعة، بالإضافة إلى العمل على تحسين الأداء ومتطلبات التطوير.
- التأكيد على التقييم المستمر للأداء من أجل رفع الإنتاجية على جميع المستويات.
- نشر ثقافة الجودة وضمان الجودة على كل المستويات وبكل الطرق بوضع خطط عمل تدريجية للتمكن من إرساء ثقافة الجودة وضمانها.
- ضرورة إدراك كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة باتنة –الجزائر أهمية تقييم أبعاد جودة خدماتها من وجهة نظر الطالب دون التقليل من أهمية التقييم الداخلي.
- ضرورة التعرف على الأبعاد المعتمدة من طرف الطالب في تقييم جودة خدمات التعليم العالي.

المراجع (References):

1- Kotler, Philip., (2000), *Marketing Management,* Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
2- Lovelock, Christopher., (2002), *Services Marketing,* New Jersey: Prentice-Hall International.
3- Sahney, S., Banwet, D. K. & Karunes, S. (2003)," *Enhancing Quality in Education:*

Application of Quality Function Deployment – An industry Perspective", Vol.52, No. 6, PP. 298.

4- بسمان فيصل محجوب. (2003)، *إدارة الجامعات العربية في ضوء المواصفات العالمية، دراسات تطبيقية لكليات العلوم الإدارية والتجارية*". مصر : منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

5- عبد الجليل التميمي، *"تداعيات العولمة في التعليم العالي في البلاد العربية"*، (2005)، http//:midad.org/invision/upload/index.php?showpic=18251، تاريخ الإطلاع: 2013/04/10.

6- مهدي صالح السامرائي. (2007)، *إدارة الجودة الشاملة في القطاعين الإنتاجي والخدمي*"، ط1. الأردن: دار الجرير للنشر والتوزيع، ص.38.

7- أحمد مصطفى. (1997)، "*معايير التقويم جودة التعليم لدى المدرسين*". الأردن: دار البيادق.

8- آمنة رشيد, *العوامل المؤثرة في جودة التعليم العالي*، *http://jamahir.alwehda.gov.sy/*_View_news2.asp ، تاريخ الإطلاع:2013/04/12.

9- *الجودة الشاملة في التعليم العالي*، متوفر على الموقع: www.imamu.edu.sa/events/quality_assurance/Documents.نشرة%20الجودة%20الشاملة.pdf

10-سناء ابراهيم ابودقة وإياد على الدجنى، *التقييم الذاتي المؤسسي والتخطيط الاستراتيجي ودورهما فى ضمان الجودة في الجامعات الفلسطينية (الجامعة الإسلامية بغزة كدراسة حالة)*، (2010)، متوفر على الموقع: site.iugaza.edu.ps/edajani/files/2010/02 -3-12مؤتمر-الجودة-pdf.

11-مجيد ، سوسن والزيادات، محمد. (2008) ، الجودة في التعليم :دراسات تطبيقية، دار صفاء للنشر والتوزيع : عمان.

12-الحاج، فيصل، وآخرون. (2009)، *دليل المقاييس النوعية والمؤشرات الكمية لضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية*. القاهرة: اتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة.

13-*الجودة الشاملة في التعليم العالي*، متوفر على الموقع: www.imamu.edu.sa/aqa

14-بن محمد نعيم، التعليم العالي في الجزائر: التحديات، *الرهانات وأساليب التطوير*، (2008)، متوفر على الموقع: http://www.hoggar.org/index.php

15-*التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر من 1962 إلى 2012*، متوفر على الموقع: www.mesrs.dz/ar/

دور جودة التعليم في الموائمة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل

د. رايس فضيل
كلية العلوم الإقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير قسم العلوم الإقتصادية
جامعة العربي التبسي – تبسة– الجزائر
foudil.rais@yahoo.com

الملخص:

ينطلق البحث من أن إهتمام الجامعة بجودة مخرجاتها لها دور كبير في التقليل من مشكلة البطالة كما يساعد ذلك على تعظيم الإستفادة من مورد هام وثمين في المجتمع وهو رأس المال البشري، ونظرا لأن مخرجات الجامعة تتعدد فمنها البحوث والإبتكارات والإكتشافات وحملة الشهادات الذين أصبحوا في الكثير من دول العالم ومنها الدول العربية عبئا على سوق العمل الأمر الذي يستدعي الإسراع في إبتكار سبل وطرائق للموائمة بين مخرجات المؤسسات الجامعية ومتطلبات سوق العمل، ومن بين النتائج التي توصل لها البحث، أن كفاءات الخريجين لاتتلائم في أغلب الأحيان مع متطلبات سوق العمل نتيجة أن السوق يطلب مؤهلات أعلى، أو لأن هذا السوق متخلف وبالتالي لا يتوفر على مايلائم الخريجين، من جهة أخرى تشير الدراسات أنه في كامل الدول العربية هناك إنفصام واضح بين السياسات المتبعة والمناهج الدراسية في الجامعات، بحيث هناك إفراط من جهة في التكوين في بعض التخصصات التي نتج عنها تضخم كبير لدى طالبي الوظائف، ومن جهة أخرى هناك تفريط يتمثل في عدم الإهتمام بتكوين العدد الكافي من الخريجين في تخصصات أخرى والتي لا يوجد مشكلة في حصولهم على وظائف بمجرد تخرجهم، ولسد هذه الفجوة تعتبر جودة التعليم بكل أبعادها مدخلا إستراتيجيا للمواءمة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل.

الكلمات المفتاحية: *جودة التعليم العالي، بيئة سوق العمل، الإنتاجية، الكفاءة، المخرجات، الموائمة.*

المقدمة (Introduction):

تسعى أي دولة الى الوصول الى المواءمة بين القوى العاملة المؤهلة– وخاصة خرجي الجامعات– ودرجة الحاجة إليها في سوق العمل من أجل تفادي الوقوع في ظاهرة البطالة بين المتخرجين من الجامعات، ويحتاج الأمر الى إحداث توازن بين الطلب على القوى العاملة وعرضها حسب مستواها وتخصصها التعليمي، بحيث لا نجد هناك زيادة ولا قلة في اليد العاملة المتخرجة من الجامعة، أي لا يحدث فائض في مخرجات التعليم العالي تزيد عن الطلب الموجود في سوق العمل، وبالتالي إجتناب الوقوع في بطالة المتعلمين والتي تتضمن هدرا في الموارد البشرية من خلال عدم الإنتفاع الإنتاجي منهم نتيجة عدم إستخدامهم في مختلف النشاطات الإقتصادية، ويتضمن هذا الأمر أيضا هدرا في الكلف التي تم إنفاقها في التعليم، كما قد يحصل عدم توافق بين متطلبات الأعمال ومؤهلات الخريجين فقد يكون المستوى أعلى من متطلبات العمل كما قد يكون العكس مما ينجر عنه عدم الإستخدام الأمثل للموارد البشرية المتاحة فيؤدي ذلك إلى ضعف الحوافز عن العمل وعدم الرضا الوظيفي وقصور في الأداء ويقل الإنتفاع بتعليميم، ومن هنا تبرز الأهمية الماسة لجودة مخرجات التعليم العالي من أجل تحقيق التناسب والتوافق بين عرض

القوى العاملة خاصة خريجي الجامعات وبين إحتياجات سوق العمل الأمر الذي يخفض من إحتمال حدوث بطالة المتخرجين.

الأخذ بمفهوم الجودة في مجال التعليم العالي ينعكس على نوعية هذا التعليم ومستواه كخدمة، وتطبيق مفاهيم الجودة الشاملة في هذه المجالات لا يعد فقط أمرا حتميا لمحاربة البطالة بل يمثل وقاية لتآكل رأس المال البشري للدولة لما لمستوى التعليم والتدريب من آثار فعالة على معدلات النمو الإقتصادي ولما يحقق الأخذ بمفاهيم الجودة في مجال التعليم من الإستجابة لأسواق العمل المتغيرة وإقتصاديات السوق بإعتبار أن الجودة عامل مؤثر في تطوير جانب العرض بسوق العمل، ويشمل مفهوم الجودة في مجال التعليم والتدريب ليس فقط تحسين مستوى أداء الخدمة التعليمية بل أيضا عناصر تكاليفها.

من جهة أخرى فإن حاجات سوق العمل ينبغي أن تفهم على أنها تلك الحاجات المتجددة المتطورة التي تجري في عصر سمته التحرك والتغيير السريع في بنية الأعمال وأدواتها، ومن غير الجائز أن تكون إسقاطات الإنتاج والإعداد التعليمي له مستندة إلى بنى الإنتاج وحاجاته الحالية أو حاجات قريبة المدى، ولابد من دراسات إستراتيجية طويلة الأمد تأخذ بعين الإعتبار إنقراض العديد من الوظائف وبزوغ وظائف جديدة، وتحيط علما بالتحولات الجذرية السريعة في العلم والتكنلوجيا، وعلى رأسمال ينبغي أن نوليه أهمية متزايدة.

ويعكس الواقع غياب مفاهيم الجودة عن معظم الدول العربية مما يؤدي إلى الإختلال في التوازن بين العرض من الخريجين وبين

إحتياجات الطلب في أسواق العمل، وبمعنى آخر المنهج الذي يقوم على تحديد إحتياجات العملاء ووضع معدلات الأداء التي تتوافق مع هذه الإحتياجات والرقابة على العمليات التي تتضمن الوفاء بالمعدلات، فمهمة الجامعة المتمثلة في إمداد المجتمع بالبحوث والإبتكارات والخريجين المؤهلين تصطدم بواقع جد صعب لسوق العمل، وأبرز الصعوبات في هذا المجال عدم الموائمة بين الوظائف التي يوفرها سوق العمل ومؤهلات الخريجين، فالمشكلة متعددة الأبعاد فمن جهة يمكن أن يكون هناك تضخم في بعض الوظائف وندرة في المؤهلات وممكن أن يكون العكس، كما أن الجامعة يمكن أن تقدم خريجين دوي مؤهلات متطورة ولا تجد لها مكانا في سوق العمل الحالي، وكل هذه المشاكل ينجر عنها أثار سلبية للخريج وللإقتصاد ككل، فهناك أثار سلبية تلحق بالخريجين، كما يمكن أن يدفع كل ذلك إلى هجرة للأدمغة تضر كثيرا بالإقتصاد المعني.

إن وجود هذه الفجوة بين مخرجات التعليم العالي يستدعي الإهتمام أكثر بأسباب وأبعاد هذه المشكلة للوصول لأنجع الحلول وتعظيم الإستفادة من أندر وأثمن أنواع رأس المال في الإقتصاد وهو رأس المال البشري، ويعتبر الإهتمام بجودة التعليم مدخلا مهما لحل هذه المشكلة فالإهتمام بالجودة مكن المؤسسات الصناعية من التنافس والتطور، أما في قطاع التعليم العالي فالمنتظر من الجودة هو جعل التعليم جهدا مثمرا من حيث البحوث والإبتكارات ومدى إستفادة القطاع الإقتصادي منها، ومن جهة أخرى جعل الخريجين مؤهلين لشغل وظائف بمجرد إنهائهم الدراسة.

مشكلة الدراسة:

مع تزايد الإهتمام بموضوع الجودة وتطبيقه في المؤسسات الجامعية يظهر أن كل الجهود التي تبذل خاصة في الوطن العربي مازالت منحصرة في جدران الجامعة، ولم تؤتي ثمارها في الواقع وأبرز ما يؤكد ذلك المشاكل المتفاقمة التي يعرفها سوق العمل، فالسواد الأعظم من الخريجين نادرا ما تتوافق رغباتهم مع المناصب التي يتيحها هذا السوق، مما جعل الفجوة بين أعداد الخريجين وواقع سوق العمل تتسع يوما بعد يوم والأكثر من ذلك فالفجوة في حالة الدول العربية هي فجوة هيكلية، بحيث أن القضاء على هذه المشكلة يتطلب وقتا وجهدا مضاعفا، ولعل جودة العملية التعليمية من المداخل التي ينبغي إستغلالها أحسن إستغلال، فحصول الطلبة على شهادات جامعية لا يعني أنهم مؤهلين للعمل بمجرد دخولهم سوق العمل، فهناك الكثير من العوائق التي تحول دون حصولهم على وظائف تلائم شهاداتهم ومؤهلاتهم.

تأسيسا على ما سبق تتجلى مشكلة الدراسة في السؤال التالي:

كيف تساهم جودة التعليم العالي في تحقيق الموائمة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل؟

فرضية الدراسة:

يفترض الباحث أن جودة التعليم العالي لا تنحصر فقط في العملية التعليمية وأن من معايير الجودة خارج الجامعة نظرة سوق العمل للخريجين ومدى توافق مؤهلاتهم مع ديناميكية هذه السوق.

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى:

- تعريف جودة التعليم العالي من منظور سوق العمل.
- أهمية وأهداف تحسين الجودة في التعليم العالي.
- مدى مواكبة الجامعات لسرعة إقتصاد المعرفة.
- المشاكل التي يعرفها سوق العمل والتي تحول دون توظيف حملة الشهادات الجامعية.
- أهمية تعميق الشراكة مع القطاع الخاص للإستفادة من مخرجات الجامعة ودور الجودة في هذا المجال.
- تقديم مقترحات قصد تقليص الفجوة الموجودة في سوق العمل بين الإحتياجات المطلوبة ومؤهلات الخريجين وموقع الجودة ضمن سياسات التعليم والتوظيف.

1- تحديات ومشكلات قطاع التعليم العالي في الدول العربية:

يواجه التعليم الجامعي في الدول العربية العديد من التحديات والمشكلات التي تحول دون تحقيق أهدافه ومن أبرز هذه المعوقات والمشكلات هي:[1]

- ازدياد أعداد الطلبة المقبولين في الجامعات.
- التزايد الكمي في الجامعات على حساب المستوى الكيفي مما أدى الى تدني جودة التعليم الجامعي.
- بروز الجامعات الأهلية التي تهدف الى الربحية في أهدافها مما يؤدي الى فقدان الاداءالنوعي في عمليات التعليم.
- عدم تأهيل وتدريب الكادر الأكاديمي والفني والطلبة في رسم السياسة العامة للتعليم الجامعي.
- تعقيد الأنظمة والقوانين والتعليمات مما يؤدي الى عرقلة الأمور الأدارية والتعليمية.
- فرص العمل للخريجين محدودة بعد تخرجهم.
- مركزية اتخاذ القرارات وانعدام مشاركة من تهمه العملية التعليمية في اتخاذ القرارات.
- ضعف الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس ومساعديهم.
- عدم تغيير الإدارات بصورة مستمرة لإفساح المجال للطاقات المختلفة لإثبات قدراتها والتخلص من البيروقراطية والروتين والفساد الأداري.

[1]- محمد جبر دريب ، التطبيقات الأجرائية لضمان الجودة في التعليم الجامعي. متوفر على الموقع: *www.uokufa.edu.iq/qac/qac_1_2/10/draib.doc*

- تدني مستوى البحث العلمي .
- وفي ضوء ماسبق وفي ظل الإقبال المتزايد على التعليم الجامعي وانسجاما مع الأصوات التي تنادي بضرورة تطوير هذا التعليم والوصول به الى مستويات نوعية أفضل، ينبغي أن يتم تطبيق معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي للمحافظة على الأداء النوعي والمتميز لهذه المؤسسات.

ولمواكبة التطورات العلمية والمعرفية، مما يدعو الجامعات لإعادة النظر في العملية التربوية والتعليمية (مدخلات، وعمليات، ومخرجات) من أجل رفع كفاءة التعليم وتجويد مكوناته وتجسيد البعد النوعي لعناصر النظام التعليمي في الجامعات.

2- مفهوم جودة التعليم العالي من منظور بيئة سوق العمل:

تعرف الجودة في التعليم العالي بأنها " فلسفة شاملة للحياة والعمل في المؤسسات التعليمية، تحدد أسلوبا 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"[1].

ويعرفها البعض بأنها "ترجمة إحتياجات وتوقعات مستخدمي خريجي الجامعة كمخرجات لنظام التعليم في كل كلية إلى خصائص ومعايير محددة في الخريج تكون أساسا لتصميم وتنفيذ برامج التعليم مع التطوير المستمر لها"[2].

وتعرف أيضا بأنها "طريقة حياة جديدة داخل الجامعات أو الكليات، تنظر إلى التنظيم الجامعي على أنه سلسلة جودة مستمرة تبدأ من المنتج إلى المستهلك، مارة بعمليات الإنتاج نفسها، وهي شاملة لأنها تشمل كل جوانب العملية التعليمية"[3].

وفيما يتعلق بالجودة الشاملة يمكن القول بأنها فلسفة شاملة للحياة والعمل في المؤسسات التعليمية، فهي تحدد أسلوب الممارسة الإدارية بهدف الوصول إلى التحسين المستمر لعمليات التعليم وتطوير مخرجات التعليم على أساس العمل الجماعي بما يضمن رضا المدرسين والطلبة وأولياء الأمور وسوق العمل.

وفي ضوء ما تقدم يمكن إستخلاص أن الجودة هي أداة الإدارة التي تهدف من خلالها إلى تأكيد الجودة وشموليتها من خلال:[4]

- مقابلة توقعات جميع الزبائن في النظام التعليمي.
- تأكيد الجودة لضمان التوافق مع المواصفات والمعايير الموضوعة من قبل الزبائن.
- التأكيد على وجود وسائل لقياس الأداء والحصول على التغذية العكسية.

الجدول الموالي يوضح الهيئات القائمة عن الجودة في بعض الجامعات العربية ومدى الإهتمام بمتطلبات سوق العمل ضمن إهتمامات الجودة لكل جامعة:

جدول رقم (01): أمثلة عن هيئات الجودة في بعض الجامعات العربية

الدولة	الجامعة	الهيئة المسؤولة عن الجودة	مهام هيئة الجودة
المملكة العربية السعودية	الملك فيصل	عمادة ضمان الجودة والإعتماد الأكاديمي	مهام عمادة ضمان الجودة والإعتماد 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.
الإمارات العربية المتحدة	الإمارات العربية المتحدة	مكتب ضمان الجودة الأكاديمي	مهام مكتب ضمان الجودة الأكاديمي: يحدد ويخطط وينفذ مقاييس لتحسين البرامج الأكاديمية وممارسات التعليم والموارد، ويهدف باستمرار إلى رفع معايير إنجازات الطلاب، كما يعمل على تحسين المعايير الأكاديمية لإضافة قيمة إلى خريجي جامعة الإمارات من خلال تقديم دليل على إنجازاتهم، ويعمل على تنمية سمعة الجامعة كجامعة ملتزمة بالتحسين المستمر والتوقعات العالية.
مصر	القاهرة	مركز ضمان الجودة والإعتماد	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.
مصر	الإسكندرية	مركز ضمان الجودة	تهيئة جامعة الإسكندرية للوفاء بمتطلبات ومعايير الهيئة القومية لضمان الجودة

1- أحمد يوسف دويدين، أهمية تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي في الوطن العربي، بحث مقدم للمؤتمر العربى الدولى لضمان جودة التعليم العالى، 10-12 / 5 / 2011، جامعة الزرقاء – الأردن.

2- نفس المرجع السابق.

3- حافظ صبري، مصطفى يوسف، متطلبات إدارة الجودة الشاملة بكليات التربية، مجلة العلوم التربوية، جامعة الأزهر، أبريل 2000، ص: 25.

4- نغم حسين نعمة، خالد محمد طلال بني حمدان، نحو ألية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات العربية – قراءة لبعض التجارب الرائدة: العالمية والعربية– بحث مقدم للمؤتمر العربى الدولى الأول لضمان جودة التعليم العالى، جامعة الزرقاء – الأردن، ص: 06.

			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 لإست ا رتيجية الجامعة لضمان الجودة.

من خلال ما ورد في الجدول تظهر الأهمية التي توليها هذه الجامعات للعلاقة بين جودة التعليم ومتطلبات سوق العمل، وبالتالي فدخول الخريجين لسوق العمل وتوائمهم مع هذا السوق دليل على جودة تعليمهم في المؤسسات الجامعية.

3- أهمية الجودة في التعليم العالي:

ينبع الإهتمام بالجودة في التعليم العالي في كثير من الدول من علاقات الترابط بين مؤسسات التعليم العالي وبقية القطاعات في المجتمع ولعل منها:[1]

- الحكومة التي تعتبر المسؤولة في الغالب على الإنفاق على التعليم.
- المواطنون دافعوا الضرائب للدولة.
- القائمون على توظيف خريجي الجامعات سواءا من القطاع الخاص او من القطاع العام.
- الطلاب وأولياء الأمور.
- أعضاء هيئة التدريس والقائمون على إدارة الجامعة.
- وتكمن دواعي الإهتمام بالجودة في التعليم بصفة عامة والتعليم العالي بصفة خاصة فيمايلي:2
- يعتبر منتج المؤسسة التعليمية أغلى وأندر منتج في أي مجتمع من المجتمعات، وذلك لأن نجاح المنظمات غير التعليمية في تحقيق أهدافها لا يمكن أن يتأتى إلا بعد نجاح النظم التعليمية في حسن إعداد وتأهيل أفراد المجتمع تأهيلا جيدا، ولذا فإن تقدم المجتمع يتوقف بدرجة كبيرة على مدى جودة المنتج التعليمي فيه.
- التعليم الجامعي يستأثر بقدر كبير من ميزانية الدول لأنه على رأس قائمة الأنشطة الإجتماعية المهمة مثل التعليم الأساسي والثانوي، والرعاية الصحية، والأمن الإجتماعي، فيكون الإهتمام بجودة مؤسسات التعليم الجامعي لتعظيم العائد من وراء هذا الإنفاق.
- العديد من الدول النامية حملت على عاتقها التوسع الضخم في التعليم، والنظر إليه على أنه العامل الأساسي للتنمية الإقتصادية والإجتماعية وتحقيق المساواة والعدالة وقد صاحب ذلك في بعض الأحيان التضحية ببعض شروط الجودة في التعليم مما أدى إلى ضعف إعداد العديد من الخريجين للحياة والعمل.
- التغيرات المتصاعدة في القيم والمعايير وسواها من المتغيرات التي ألقت على عاتق الجامعة مسؤولية الحفاظ على الهوية الثقافية والقومية، وإكساب طلابها نوعا من التفكير والمعرفة يمكنهم من التكيف والتأقلم السريع مع كل تحول وهو ما لا يمكن تحقيقه إلا في ظل تعليم جامعي تتوافر فيه معايير الجودة.
- التغيرات الإقتصادية المصاحبة للإنفجار العلمي والتكنلوجي، حيث أثرت هذه التغيرات في تركيبة العمالة، فقل الطلب على الوظائف التي تتطلب جهدا جسديا، وزاد الطلب على المتخصصين الماهرين والذين يجيدون إنجاز أعمال مرتفعة التعقيد، فضلا عن تمكنهم من إستيعاب التكنلوجيا السريعة، ولذا كان على المؤسسات التعليمية أن تراجع جودة ما تقدمه حتى يؤدي إلى إعداد خريجين على درجة عالية من الجودة تمكنهم من إستيعاب تكنلوجيا العصر شديدة التعقيد وسريعة التغير.
- زيادة التحرك الدولي للطلاب، مع نمو تدويل الأسواق العالمية، أدى ذلك للتأكيد على المعايير والجودة، والتركيز أكثر على المؤهلات، ويظهر ذلك بوضوح في الدول النشطة في تصدير التعليم، كما هو الحال في نيوزيلاندا وماليزيا وسنغافورة وإندونيسيا وأستراليا، حيث تحاول هذه الدول تحسين جودة تعليمها الجامعي بهدف تصديره، وذلك بجذب المزيد من الطلاب الأجانب من الدول الأخرى والذين يدفعون نفقات تعليمهم.
- ضعف جدوى إصلاح هياكل النظم التعليمية دون إصلاح العملية التعليمية ذاتها مما أدى إلى وصول أعداد كبيرة من الطلاب إلى نهاية تعليمهم بمستويات تحصيلية منخفضة بشكل واضح، وبدون حماس للتعليم، وكان هذا سببا في زيادة الإهتمام بمتغيرات الجودة على مستوى المؤسسات التعليمية وطرائق التدريس وغيرها من الأمور الدقيقة التي بدونها تفقد الإصلاحات البنيوية جدواها وربما تصبح ضارة.
- القصور التعليمي المتمثل في الإستثمار دون عائد مرضي نظرا لأن المخرجات لا تلقى الطلب الفعال في أسواق العمل، وكذلك إرتفاع معدلات البطالة وإرتفاع تكلفة التعليم، والخلل

1 - Frazer, M., Quality in Higher Education An International Perspective, What Is Quality in Higher Education?, Green, D. (Editor), SRHE & Open University Press, Great Britain, 1994, p: 101-102.

2- ياسر ميمون عباس ، الجودة فى التعليم الجامعى: مفهومها وأهميتها ,أساليب تقويمها ومعاييرها، بحث مقدم للمؤتمر العربى الدولى لضمان جودة التعليم العالى، 10-12 / 5 / 2011، جامعة الزرقاء – الأردن.

في الأدوار التنظيمية، الأمر الذي أدى إلى المناداة بأهمية الجودة ودورها في تفعيل مخرجات التعليم لتلبية إحتياجات سوق العمل من خلال تحسين مدخلات التعليم وعملياته.

4- أهداف تحسين جودة التعليم العالي:

إن الهدف الأساسي من تطبيق عملية تحسين الجودة في أي مؤسسة تعليمية" الجامعات "هو تطوير جودة الأداء والخدمات مع خفض تكاليف الوقت والجهد الضائعين لتحسين الخدمة المقدمة للطلاب وكسب رضاهم ويشمل هذا الهدف على الفوائد التالية:

- **خفض التكاليف:** إن الجودة تتطلب عمل الأشياء الصحيحة بالطريقة الصحيحة من أول مرة، ويعني هذا تقليل الأشياء التالفة، أوإعادة إنجازها وبالتالي تقليل التكاليف.
- **تقليل الوقت:** فالإجراءات التي وضعت من قبل المؤسسات التعليمية لإنجاز العمل للطلاب قد ركزت على تحقيق الأهداف ومراقبتها، وبالتالي يتم تقليل الوقت اللازم لانجاز الأعمال.
- **تحقيق الجودة:** وذلك بتطوير المنتجات والخدمات حسب رغبة الطلاب، حيث إن عدم الإهتمام بالجودة يؤدي إلى زيادة الوقت في أداء وإنجاز المهام وزيادة أعمال المراقبة، وبالتالي زيادة شكاوى الطلاب من هذ الخدمات.
- **زيادة الكفاء:** وذلك عن طريق التعاون بين الإدارات وتشجيع العمل الجماعي.
- تعليم الإدارة والعاملين كيفية تحديد وترتيب وتحليل المشاكل وتجزئتها إلى أجزاء أصغر حتى يمكن السيطرة عليها.
- تقليل المهام عديمة الفائدة ومنها العمل المتكرر.
- تحقيق الثقة في أداء العاملين لعملهم.
- **الطلاب وأولياء الأمور:** يمكن أن يكون الطلاب وأولياء الأمور مصدراً عن القيمة لأفكار تحسين الجودة عن طريق الاقتراحات أو الشكاوى المرسلة، وبالتالي فإن التحليل المتأني لتلك الاقتراحات أو الشكاوى يمكن أن يوجه نظرنا ويعلمنا كيفية استقبال الطلاب لشكل الجودة وما هي المتغيرات المطلوبة في نوعية الخريج.
- **العاملون:** يمكن أن يكون العاملون مصدراً لإعطاء اقتراحات التحسين في كل من الإعداد والتقيد، ولكن في الحقيقة تقوم بعض المؤسسات بأخذ رأي العاملين بكل جدية، بينما تقوم مؤسسات أخرى بإهمال أراء العاملين وتجاهلهما، ربما تكون حلقات الجودة واحدة من صور الاستجابة لاقتراحات التطوير مما يزيد من إحساس العاملين بانتمائهم لمؤسساتهم.
- **القيم المشتركة:** إن الغرض الرئيسي من ذلك هو إيجاد ثقافة تنظيمية جديدة تقدر جودة الخدمة، وهذا يعني أنه يجب علينا أن ندرس الثقافة ونحدد نظام القيم السائدة ونستبدلها بثقافة وقائية لتتلاءم مع التطوير المستمر.

إن الغرض من برنامج تحسين الجودة هو التقييم والتأكيد والتحسين لجودة رعاية الطلاب، وبرنامج تحسين الجودة يبرز أوجه الضعف في العمليات وتحسين المحتوى، حيث تكون الخدمة أفضل للمجتمع عند استخدام مصادر أكثر كفاءة.

5- الإنتاجية والكفاءة في قطاع التعليم العالي:

زاد الإهتمام – مؤخراً – بإستخدام المفاهيم الاقتصادية في الدراسات والبحوث بحقل التعليم عموماً والتعليم العالي بشكل خاص، وذلك تبعاً لتزايد وتنامي البعد الاقتصادي في التعليم العالي وإعتباره إستثماراً بشرياً ضرورياَ لضمان نجاح تحقيق أهداف التنمية، وبلوغ النمو الكمي والنوعي المرغوب، ومن بين المفاهيم الإقتصادية التي تعبر عن مدى الإهتمام بالبعد الإقتصادي للتعليم، مفهومي الإنتاجية والكفاءة، حيث تعرف الإنتاجية في الإقتصاد بأنها معدل ما يمكن الحصول عليه من الإنتاج على معدل ما يصرف للحصول على هذا الإنتاج، ويأخذ هذا المعدل صيغة تناسب بين مجموع المخرجات التي يتم الحصول عليها من سلع وغيرها ومجموع المدخلات التي يتم إدخالها في سبيل إنتاج هذه السلع من عمل وآلات ومواد أولية[1].

وإرتباطاً بالتعليم ورد بأنها تعني "دراسة العلاقة بين المدخلات والمخرجات التعليمية، بحيث تعبر عن نسبة المدخلات إلى المخرجات، وتشمل المدخلات التعليمية كل العناصر الداخلة في التعليم من مبان ومعدات وأدوات ومدرسين وإدارة وطلبة وبرامج، كما تشمل المخرجات الطلاب الناجحين والنمو المهني، أما الكفاءة التعليمية، فتعني "مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المنشودة منه بأقل هدر، كما أنها تعني ..." الحصول على أكبر قدر ممكن من المخرجات بإستخدام أدني قدر من المدخلات[2]، وتتجلى العلاقة بين الإنتاجية والكفاءة، في كون الإنتاجية تعنى مقدار الوحده من المخرجات بالنسبة للوحدة من المدخلات، بينما الكفاءة ترتبط بدرجة الإستخدام الأمثل للإمكانيات المتاحة (المدخلات بأقل كلفة ممكنة) للحصول على أكبر قدر من المخرجات، فالإرتباط بين الإنتاجية التعليمية والكفاءة التعليمية يكمن

1- للمزيد حول مفهوم الإنتاجية يمكن الرجوع إلى:
وجيه عبد الرسول العلي، افنتاجية: مفهومها، قياسها، العوامل المؤثرة فيها، دار الطليعة، بيروت، لبنان، 1983.

2 -محمد عمر باناجه، أحمد محمد أحمد مقبل، قياس جودة التعليم الجامعي عبر مدخلي الإنتاجية والكفاءة –" دراسة حالة : كلية الاقتصاد – جامعة عدن"، المؤتمر العلمي الرابع لجامعة عدن "جودة التعليم العالي نحو تحقيق التنمية المستدامة"، عدن، 11 – 13 أكتوبر 2010م. متوفر على الموقع: http://uniaden-adc.com/5thConference_papers/banaga.htm

في كون الإنتاجية محصلة للكفاءة، ومن ثم فهي دالة فيها، وعموماً كلاهما يرتبطان بالبعد الإقتصادي في التعليم، الذي يهدف الحصول على أكبر عائد تعليمي بأدنى جهد وأقصر وقت وأقل كلفة، وفي هذا السياق يمكن الإشارة إلى أن علماء إقتصاديات التعليم إجتهدوا في تصنيف الكفاءة التعليمية إلى نوعين أساسين يتفرع من كل منها نوعين ثانويين . وذلك على النحو التالي:[1]

– **الكفاءة الداخلية:** يعبر عنها بالعلاقة بين مدخلات ومخرجات النظام، بمعنى " العمليات والنشاطات الداخلية للنظام التعليمي وقدرته على القيام بالأدوار المتوقعة منه وحسن تصريفها وتكاملها والمتمثلة أساساً في الإحتفاظ بمدخلاته من الطلاب والإنتقال بهم من صف دراسي الى آخر دون تسرب أو رسوب، وعليه فإن الكفاءة الداخلية (الكمية) للنظام التعليمي، تعني مدى قدرة النظام على إنتاج اكبر عدد من الخريجين مقابل العدد الكلي من الطلاب الداخلين في النظام. (أي عن نسبة المخرجات إلى المدخلات) وتكون نسبة هذه الكفاءة 100% إذا تخرج الطلاب الذين التحقوا في نفس السنة الدراسية بنجاح في مدة الحد الادنى لعدد سنوات الدراسة. لذا تعبر مؤشرات الكفاءة الداخلية الكمية المرتفعة عن تحسن الإنتاجية التعليمية، وتخفيض نسبة الرسوب والتسرب وتقليل الكلفة، بينما الكفاءة الداخلية (النوعية) للنظام تركز على نوعية المخرجات وتعبر عن تطابق نوع المخرجات للمواصفات الموضوعة لها، أي أنها تشير إلى قدرة النظام التعليمي على إنتاج خريج ذي مواصفات يفي بالغرض المعد له، فالأنظمة التعليمية الحديثة لا تحصر إهتمامها في تخريج أعداد معينة من الطلاب ولكن يمتد ذلك إلى توفير نوعية جيدة من الخريجين.

– **الكفاءة الخارجية:** يقصد بها قدرة النظام على تحقيق أهداف المجتمع الخارجي الذي وجد النظام من أجل خدمته، ويراها آخرون بأنها " مدى ملاءمة التأهيل العلمي ونتائج الخبرة العلمية والنواحي الشخصية التي إكتسبها الفرد من خلال دراسته لمتطلبات العمل المسند إليه في الحياة العملية ... بالإضافة إلى إكتسابه مزيجاً من الإتجاهات الإنسانية والعلمية التي تساعد في تجديد ومواجهة مشكلات مجتمعه، وينظر إلى الكفاءة الخارجية من المنظور الكمي بأنها .... " مدى تلبية النظام التعليمي لحاجات المجتمع، ومدى توازن أعداد الخريجين مع الأعداد المطلوبة لسوق العمل، بينما ينظر إليها من المنظور النوعي بأنها تعبر عن مدى إعداد وتأهيل الطلاب للقيام بأدوارهم المستقبلية في المجتمع.

6- مواصفات مخرجات التعليم العالي الملائمة لإقتصاد المعرفة:

نظرا لكون الجامعة طرفا إجتماعيا فاعلا ينتظر منها أن تسهم بفعالية في تطوير المجتمع، فتكوين الطلبة لحصولهم على الشهادات يعتبر إنجازا بالنسبة للجامعات، إلا أن المشكلة أكبر من ذلك فليست الشهادة فقط معيار على مساهمة الخريج في الحياة العملية، فنظرا للكم الهائل من الطلبة الذين يدخلون سنويا للجامعات ويتخرج كم كبير أيضا منهم، ورغم تعدد التخصصات التي توفرها الجامعات لطلبتها، تبقى هناك مشكلة وهي: **لماذا الحديث دائما عن بطالة الخريجين؟** رغم أن التكوين في التعليم العالي يعتبر درجة راقية للمجتمع مقارنة بالتكوين والتدريب المهني، هذا الأخير يساعد كثيرا الشباب في إيجاد فرص للتوظيف مقارنة بالتعليم العالي، المشكلة المطروحة معقدة ومتشابكة الأبعاد والأطراف ويستلزم الأمر الإسراع في إيجاد حلول لها، فمن جهة الجامعة يتعلق الأمرب:

- التخصصات المتوفرة.
- جودة التعليم في هذه التخصصات ويتعلق ذلك ب: جودة البرامج التدريسية، جودة الهيئة التدريسية، جودة الهياكل والإمكانات المادية للجامعة.
- جودة العلاقات الخارجية للجامعة: المساهمة في تنمية وتطوير المجتمع، الإنفتاح على التطور التكنلوجي والمعرفي، مواكبة سوق العمل ومدى الإحساس بالمسؤولية حول مصير الخريجين الذين لا يجدون مناصب شغل.

بالنسبة للنقطة الأخيرة يتطلب الأمر من المؤسسات الجامعية أن تعي أنها حلقة ضرورية ومهمة وفعالة في التوظيف، وفي عالم اليوم نجد أن مصدر التكنلوجيا الحديثة عادة ما يكون مخابر البحث في الجامعات، أو هم أساتذة الجامعة وفر لهم القطاع الخاص إمكانيات للإبتكار والإبداع التكنلوجي، فكما يكون هناك إبتكار لتطوير التصنيع والزراعة وغزو الفضاء، لا بد أن يكون هناك إبتكار موازي يهتم بالإنسان وكيفية ضمان منصب شغل له، وعلى الرغم أنه من سلبيات التكنلوجيا أنها تقضي على العمالة التقليدية، وتستبدلها بتطور الألات، إلا أن هذا يجب إعتباره حافزا على التعليم ولكن بجودة عالية.

في العالم النامي والدول العربية بالخصوص تتسع الفرص للإستفادة من إقتصاد المعرفة، ولولوج والإستفادة من هذا النوع من الأنشطة يجب أن تكون الجامعة حاضرة بكل إمكاناتها المادية والبشرية، فلا يمكن تطوير التعليم بدون تطور في القطاعات الأخرى من الإقتصاد (الصناعة، الزراعة، العلوم، الفلك والفيزياء....)، فإقتصاد المعرفة يقوم على المعرفة والمعلومة، وبوجود الجامعة كحلقة وصل مع القطاع الصناعي مثلا يجب ضمان وجود التغذية العكسية.

[1]- نفس المرجع السابق.

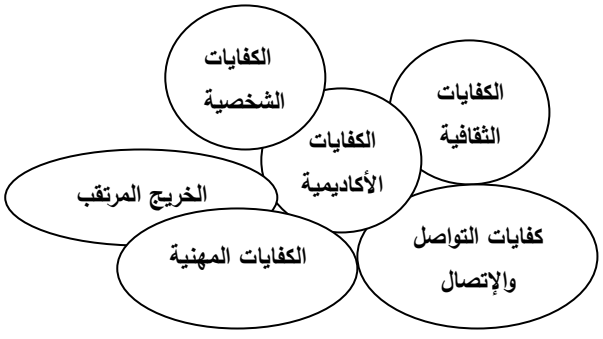
من الضروري بالنسبة للجامعات أن تهتم بالتخطيط الإستراتيجي لأنشطتها، وذلك بتوضح رؤيتها، ورسالتها، وتشخيص بيئتها الداخلية والخارجية، والمفاضلة بين البدائل المتاحة أمامها للوصول لأفضل بديل، ففيما يتعلق بجودة التعليم المطلوبة لولوج ومواكبة إقتصاد المعرفة يتطلب الأمر دراسة عميقة لإحتياجات المجتمع والسعي لتلبيتها بحيث تكون الجامعة طرفا يقرر ويأخذ ويعطي، فعلى سبيل المثال يجب وضع مخطط للقبول وتوزيع الطلبة على التخصصات المتوفرة، يأخذ بعين الإعتبار أفاق تطور القطاعات الإقتصادية الموجودة والمحتملة، ولا يكون ذلك إلا بإتباع سياسات وإستراتيجيات قطاعية على الأقل، بالإضافة لذلك يجب على الجامعة تعظيم الإستفادة من خريجيها عن طريق توفير مناصب عمل للأوائل مثلا، جعل المخابر مفتوحة لحملة الشهادات الذين ثبتت كفاءتهم أثناء مسارهم الدراسي والإستفادة من أبحاثهم، ضرورة مواكبة التطورات في العالم الخارجي وذلك بعقد إتفاقيات تعاون وبحث مع الأطراف الخارجية خاصة القطاع الصناعي.

عموما فإن إقتصاد المعرفة يبدأ من الجامعة ولكي تكون الجامعة رائدة في هذا المجال يستلزم الأمر الإنفتاح والإهتمام بجودة التعليم، ويجب البحث عن أليات تضمن إستمرا التغذية العكسية بين الجامعة والمحيط الخارجي وخاصة سوق العمل وذلك للحصول على معلومات متعلقة أساسا ب:

- نوعية العمالة المطلوبة،
- التكنلوجيا السائدة وأفاق تطويرها،
- الفرص المتاحة للجامعة لعرض وتوظيف البحوث والإبتكارات المخبرية،
- ضرورة الإستفادة من خريجيها الذين يشغلون مناصب تعتبر مفتاحا للمعرفة والإبتكار.

وعموما فإن متابعة الجامعة للتطورات المحيطة بها يدفعها لتوفير خريجين بمواصفات تخولهم المنافسة في مجتمع المعرفة وأهم هذه المواصفات موضحة في الشكل الموالي:

شكل رقم (01): كفايات الخريج



المصدر: إيهاب عبد الرزاق حسين الحيالي، ضمان جودة مخرجات التعليم العالي من أجل تلبية إحتياجات سوق العمل، المؤتمر العربي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة، الأردن، 2013.

بالنسبة للكفايات المهنية تتعلق بالتناسب بين الوظيفة والإختصاص، ومدى الإستفادة من الإعداد الأكاديمي الجامعي في ممارسة المهنة، أما فيما يتعلق بالكفايات الأكاديمية فترتبط بالمعرفة الواسعة في مجال التخصص- الإطلاع على التطورات العلمية الحديثة، الإطلاع على الدراسات والأبحاث العلمية الحديثة، التمكن اللازم من تكنلوجيا الحاسوب واللغة الأم واللغات الأجنبية، بالنسبة للكفايات الثقافية تتعلق بالمشاركة في الندوات والإجتمعات الثقافية، الإهتمام بما تنشره وسائل الإعلام محليا وعالميا، كفايات الإتصال والتواصل تتعلق بالقدرة على التواصل مع الأخرين بشتى الوسائل الحديثة بما في ذلك مهارات النقاش والحوار، أما فيما يتعلق بالكفايات الشخصية فتتعلق بالتعاون والعمل بشكل فعال ضمن فريق العمل، والقدرة على إدارة الوقت، القدرة على معالجة المشكلات بسرعة، القدرة على إبداء أفكار مبتكرة .....[1]

7- خصائص ومتطلبات سوق العمل وضرورة تحسين جودة خريجي الجامعات:

يشهد سوق العمل تحولات وتغيرات هيكلية عميقة مما جعل الفجوة بين مخرجات التعليم العالي وإحتياجات هذا السوق تتسع، فالتطورات السريعة التي يعرفها الإقتصاد نتيجة التطور التكنلوجي والمنافسة بين شركات الأعمال أثرت بشدة على شكل وسلوك العرض والطلب في هذا السوق، فالتطور التكنلوجي بقدر ما ساهم في تحسين وتطوير الإنتاج كما ونوعا، سبب مشكلة في تراجع فرص العمل خاصة أمام الوافدين لأول مرة لهذا السوق وهم بالأساس خريجي الجامعات، فسوق العمل عرف تحولات لا يمكن للمؤسسات الجامعية التغافل عنها ومن هذه التحولات مايلي:[2]

- تطور تقنيات وأساليب التكنلوجيا.
- تطور نظم الإدارة والتسويق والتخطيط والجودة.
- التطور التقني في مجال المعلومات والإتصالات وتأثيراتها على بيئة العمل.
- تزايد متسارع وتنوع واسع وكبير في الأنشطة والمنتجات السلعية والخدمية.

1- إيهاب عبد الرزاق حسين الحيالي، ضمان جودة مخرجات التعليم العالي من أجل تلبية إحتياجات سوق العمل، المؤتمر العربي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة، الأردن، 2013.

2- حسين سالم كيطان وأخرون، دراسة تجريبية لتقييم الفجوة بين تأثير مخرجات التعليم العالي في متطلبات سوق العمل، بحث قد للمؤتمر العربي الرابع لضمان جودة التعليم العالي، 1-3 أبريل 2014، جامعة الزرقاء الأردن.

- التراجع في دعم وإدارة أنشطة القطاع الخاص.
- التحولات المؤسسية والهيكلية الكبيرة في فكر القيادة والإدارة.
- إنفتاح الأسواق وكسر القيود المفروضة على حرية التجارة وتبادل السلع والخدمات.

فنواتج الأنظمة التعليمية لا تستجيب على النحو المناسب لطلب سوق العمل وأصحاب المشروعات الصناعية لأن النظام التعليمي القائم لا يزود الطلاب بما يكفي من المهارات التي يتطلبها أرباب العمل (الخاص والحكومي) إذ يتزايد الطلب على الأيدي العاملة ذات المهارات العالية والفنية وهذا يخفف الطلب على المتخرجين الشباب فيؤدي الى إرتفاع معدل البطالة ويحبط عزيمة الشباب المتعلمين ويزيد إنخفاض نوعية التعليم والتدريب غير الملائم من صعوبة حصول الوافدين الجدد على العمل المنتج.

ونتيجة لذلك يسجل فائض في المعروض من الخريجين الباحثين عن عمل المفتقرين الى الخبرة وفائض في الطلب على العمل ذوي الخبرة العالية ويمثل هذا الإتجاه تحديا هيكليا خطيرا للحكومة والقطاع الخاص مما يتطلب المبادرة الى الإلتزام بتحسين التدريب الفني والمهني فالحاجة القائمة الى تكثيف العمل من أجل تحسين نوعية التعلم وتزويد الطلبة بالمزيد من المؤهلالات الفنية ولاسيما مهارات تكنولوجية المعلومات.

للتغلب على العوائق التي تحول بين الخريجين وحصولهم على مناصب شغل ينبغي جمع وتحديث ونشر معلومات عن متطلبات المهارات حاضرا ومستقبلا وترجمة هذه المعلومات إلى تزويد فوري بالمهارات والكفاءات المهنية والمتعلقة بإقامة المشاريع، ولا بد من وضع المعلومات وتقديمها إلى صناع القرار في جميع مراحل عمليات التغيير هذه، والمعلومات الرامية إلى تحسين الربط بين عرض المهارات والطلب عليها تحسن فعالية أسواق العمل، والمعلومات المتاحة والموثوق بها فيما يتعلق بالمهارات التي ستصبح لازمة وقيّمة وتلك التي يتعلمها العمال والشباب فعلاً تحد من أوجه إنعدام اليقين التي تحافظ بدورها على حوافز الإستثمار في التكنولوجيات والمهارات الجديدة على حد سواء والقيام على نحو مبكر بتحديد المهارات التي ستكون مطلوبة في القطاعات التي ستنمو أمر لا غنى عنه أي يتسنى لأصحاب العمل وللعمال إتخاذ قرارات سياسية واعية والقيام بخيارات إستثمارية رشيدة، ولا بد من أن تستند إستراتيجيات التنمية وسياسات المهارات الوطنية إلى بيانات مصنفة بحسب نوع التخصصات بغية رصد التحيز على أساس هذه الخاصية في التعليم والعمالة والتغلب عليه.

في **المملكة المتحدة** على سبيل المثال لاحظ أصحاب العمل أن العديد من طالبي العمل تنقصهم بعض مهارات العمل الأساسية، بما في ذلك مهارات التواصل والعلاقات مع الزبائن والعمل ضمن فريق وتسوية المشاكل، وأيضاً مهارات الكتابة والقراءة والحساب والمعلومات العامة والتكنولوجيا، وهو ما يعرقل عملية التوظيف ويلحق بالمنشآت خسارة في الإنتاجية المحتملة.[1]

تدعو الضرورة إلى العمل على زيادة التواصل بين قطاعات التعليم وقطاعات الأعمال والإنتاج حتى يتمكن رجال الأعمال من الإطلاع على المناهج التي تدرس في قطاع التعليم العالي وذلك في التخصصات التي تهم رجال الأعمال، وكذلك تمكين الأساتذة بالجامعات والطلاب من الإطلاع على التقنيات المستخدمة في المؤسسات الإنتاجية، مما يعطي الفرصة للجامعات في إمكانية تعديل مناهج الدراسة، وإضافة تخصصات مستحدثة تلائم متطلبات القطاعات الإنتاجية، وبالتالي تحقيق الترابط المنشود بين الجامعات والقطاعات الإنتاجية للمجتمع.[2]

8- أسباب ضعف موائمة مخرجات التعليم العالي لمتطلبات سوق العمل:

يعبر مصطلح موائمة مخرجات التعليم العالي لمتطلبات سوق العمل عن مدى إنسجام مخرجات التعليم العالي مع متطلبات سوق العمل المتغير بشكل يعزز رسالة التعليم العالي ويعظم من قدرته على مواجهة التغير 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 محورا لنشاطه الإقتصادي وليس مجرد الكسب المادي[3].

يظهر من التوضيح أعلاه أن قضية الموائمة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل ضرورة ملحة في الوقت الحالي، بعدما كانت قضية ثانوية في هذا المجال، وتزيد أهمية هذه المسألة في ظل التغيرات والتحولات التي عرفها عالم الشغل في السنوات الأخيرة وترجع الدراسات والأبحاث ضعف الموائمة ما بين

1- التقرير الخامس: مهارات من أجل تحسين الإنتاجية ونمو العمالة والتنمية، البند الخامس من جدول الأعمال، مؤتمر العمل الدولي، الدورة 97، 2008، ص: 20.

2 – قبة فاطمة، دور منتجات المؤسسات الجامعية في تحقيق التنمية الإقتصادية والإجتماعية، الندوة الدولية الأولى المشتركة بين جامعة تبسة الجزائرية وجامعة قفصة التونسية حول الإدماج المهني لحملة الشهادات الجامعية، 10-11 أكتوبر 2012.

3- حسين سالم كيطان، إيمان قاسم الصفار، سهير غازي حسين، دراسة تجريبية لتقييم تأثير مخرجات التعليم العالي في متطلبات سوق العمل، المؤتمر الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء الأردن، 1-3 أفريل 2014، ص: 795.

مخرجات التعليم العالي وإحتياجات سوق العمل إلى الأسباب التالية:[1]

- إنخفاض الكفاءة النوعية لمؤسسات التعليم العالي التي من مؤشراتها (تدني التحصيل المعرفي والتأهيل التخصصي، وضعف القدرات التحليلية والإبتكارية، والتطبيقية، والقصور في تعزيز القيم والإتجاهات الإنتاجية).
- إنخفاض الكفاءة الخارجية الكمية والنوعية ويتمثل ذلك في تخريج أعدادا من الخريجين في تخصصات لا يحتاجها سوق العمل مع وجود عجز وطلب في تخصصات أخرى.

بالإضافة إلى ماسبق هناك العديد من الأسباب الرئيسية تساهم في نقص المهارات ما يلي:[2]

- زيادة أهمية وتأثير المعلومات والمعرفة والثقافة والوعي والقدرات التنافسية في الأسواق مقابل توسع الفجوة المعرفية والمعلوماتية والتقنية في المجتمع.
- تزايد حاجة بيئة العمل المعاصرة إلى معيار الكفاءة والمهارة والإبداع في التوظيف.
- تطور نظم الإدارة والتسويق والجودة.
- تركز الفرص الوظيفية في سوق العمل على الأعمال التي لا يدخل التعليم ضمن متطلبات الوظيفة أو التي لا تتطلب أكثر من الحد الأدنى من التعليم الأساسي والثانوي.
- قصور الفكر الإداري والثقافة المؤسسية في فهم وهيكلة الوظائف والمهن القائمة حاليا وتصنيفهاتها العلمية والمهارية والسلوكية اللازمة للإرتقاء بالأداء.
- عدم وجود تصنيفات مهنية وعلمية دقيقة تنظم توجه عملية التشغيل والتوظيف وفق المعايير والشروط المواكبة للمتغيرات.
- ضعف قدرة النظام التعليمي في الإستجابة السريعة والمواكبة للمتغيرات المحلية والإقليمية والدولية المؤثرة سلبا وإيجابا على سوق العمل.
- إغفال البعد الإقتصادي والتنموي في تخطيط التعليم وفق طبيعة وإحتياجات سوق العمل.
- إختلال بنية ونظم التعليم بشكل يؤدي إلى إضعاف أهمية مخرجات التعليم في تطوير سوق العمل.
- ضعف كفاءة المناهج التعليمية من حيث مواكبة التطورات المستمرة والتركيز على التخصص والتمكين العلمي السليم للطالب والإهتمام بالبعد التطبيقي والبحثي.
- ضعف الكفاءة الداخلية والخارجية في مؤسسات التعليم وضعف كفاءة أنظمة الجودة والتقييم والتحسين المستمر.
- محدودية الربط مع جامعات عالمية وإقليمية متقدمة تعمل على إثراء تجاربها والإرتقاء بقدراتها العلمية والأكاديمية وتحسين مستوى المخرجات.

8- أشكال العلاقات بين الجامعات ومنظمات القطاع الخاص:

تتأثر الجامعات وتؤثر في محيطها ولم يعد ممكنا أن تجد جامعة ناجحة تعمل بمعزل عن مؤسسات المجتمع المدني والقطاعات الإنتاجية، وتدرك الجامعات مدى الحاجة لتعزيز هذه الشراكة وتنميتها، وتبدأ الشراكة الفاعلة بين الجامعات والمجتمع من خلال العملية التعليمية والتدريبية التي ينتج عنهما إمداد قطاعات المجتمع بالخريجين المؤهلين تأهيلا علميا وأكاديميا متميزا في مختلف التخصصات التي يحتاجها سوق العمل، وعموما تتنوع وسائل أو أشكال العلاقة بين الجامعات والقطاع الخاص ومن أهم هذه الوسائل ما يلي:[3]

أ- الإستشارات : تعد الإستشارات من أكثر أشكال العلاقات بين الجامعات ومنظمات القطاع الخاص وتأخذ هذه العلاقة طابعين هما الطابع الرسمي مثل قيام الشركات الصناعية بإبرام عقود إستشارات مع الجامعات في مجالات بحثية محددة مقابل أجور متفق عليها بين مراكز الإستشارات في الجامعات والشركات الصناعية, والطابع غير الرسمي للإستشارات يتم بصورة فردية بين الباحثين في الجامعات والشركات الصناعية، وللإشارة فإن أكثر العلاقات الإستشارية غير متكافئة بين الطرفين حيث أن الشركات الصناعية هي التي تقوم بتحديد نوع الخبرات والإستشارات المطلوبة وتحال هذه الطلبات إلى المختصين في مراكز الإستشارات بالجامعات للقيام بها مقابل أجر محدد.

ب- التطبيق العملي وتطوير البرامج والمقررات الدراسية: ويشمل هذا الشكل من العلاقات عدة جوانب منها: (مشاركة منظمات القطاع الخاص في ورش عمل أو مؤتمرات لتطوير البرامج والمقررات الدراسية في الجامعات, السماح لطلاب الجامعات بالتطبيق العملي في الشركات، الزيارات العلمية للشركات, إقامة الدورات المشتركة, التعليم المستمر, دورات قصيرة ومتوسطة وطويلة الأجل، تبادل الخبراء والموظفين، الخ....) .

1- إيهاب عبد الرزاق الحيالي، ضمان جودة مخرجات التعليم العالي من أجل تلبية إحتياجات المجتمع وسوق العمل، المؤتمر العربي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة، الأردن،2013 ، ص: 575.

2- حسين سالم كيطان، إيمان قاسم الصفار، سهير غازي حسين، مرجع سابق، ص: 793.

3- د. خالد حسن علي الحريري، العلاقة بين الجامعات والقطاع الخاص ودورها في تحقيق جودة التعليم العالي في الجمهورية اليمنية، المؤتمر العلمي الرابع لجامعة عدن: " جودة التعليم العالي نحو تحقيق التنمية المستدامة "، عدن، 11 – 13 أكتوبر 2010م

ج- الشراكة البحثية ومراكز الأبحاث: ويتم من خلال هذا الشكل من العلاقات بين الجامعة ومنظمات الأعمال إجراء عقود شراكة في مشاريع وأبحاث تطبيقية مشتركة بين الطرفين بهدف نقل المعرفة من أقسام ومعامل ومختبرات الجامعات إلى التطبيق العملي في قطاع الأعمال .

ونقل المعرفة من خلال مراكز الأبحاث في الجامعات هو النمط الأكثر فاعلية في تعزيز العلاقة بين الجامعات ومنظمات القطاع الخاص من مجرد الإعتماد على نتائج البحوث التعاقدية بين الجامعة ومنظمات القطاع الخاص. حيث أن مراكز الأبحاث تركز في إنتاج أبحاث تحقق التقدم للقطاع الصناعي ليواكب أحدث التقنيات ويتم نقل نتائج هذه الأبحاث عبر التواصل المباشر بين الباحثين والخبراء في الجامعات والقطاع الصناعي من خلال العون الذي يقدمه الخبراء والمختصين في الصناعة لطلاب الجامعات لإستكمال وانجاز أبحاثهم بدعم وإعانة من القطاع الصناعي بالإضافة إلى التواصل من خلال الزيارات العلمية والمناقشات الإستراتيجية بين الطرفين في الوقت الحقيقي Rail-time للعديد من القضايا والإهتمامات المشتركة .

هـ- منح التراخيص بإستغلال حقوق الملكية الفكرية وبراءات الإختراع: حيث تمنح الجامعات تراخيص للشركات الصناعية بحق إستغلال براءات الإختراع والملكية الفكرية المتولدة في الجامعات بما يحقق الإبداع وإنتاج منتجات جديدة.

و- الحاضنات التكنولوجية: هي المكان الذي يقوم بتقديم خدمات وخبرات وتجهيزات وتسهيلات للراغبين بتأسيس منشآت صغيرة تحت إشراف فني وإداري من قبل أصحاب خبرة وإختصاص، ويستفيد من هذه الحاضنات: حاملو أفكار مشاريع تقنية المعلومات والإتصالات (ICT)، وخريجو الجامعات ذات الإختصاصات المناسبة، أصحاب المشاريع والأفكار التي تصب في هذا المجال، ومن هنا كان تعبير الحاضنة, وتهدف الحاضنة إلى "تبني" المبدعين والمبتكرين وتحويل أفكارهم ومشاريعهم من مجرد نموذج مخبري إلى الإنتاج والإستثمار من خلال توفير الخدمات والدعم والمساعدة العملية للمبتكرين في سبيل الحصول على المنتج الذي يخلق قيمة مضافة في إقتصاد السوق.

يقدم الجدول التالي عرضا للتعاون والشراكات بين عدد من الجامعات وشركات البترول العالمية في برامج بحوث أساسية لنظم الطاقة، والتغيرات المناخية، والوقود الحيوي، وإنبعاثات غازات الإحتباس الحراري، وإدارة الكربون ..... إلخ

جدول رقم (02): نماذج للتعاون والشراكات بين عدد من الجامعات وشركات البترول العالمية

الجهات المنفذة	الجهات الممولة	برنامج البحث	مقدار التمويل (10^6 مليون $)	الفترة (سنة)
جامعة كاليفورنيا- بركلي/ جامعة إلنوي/ مختبر لورانس بيركلي	بريتش بتروليوم	الوقود الحيوي	500	10
جامعة ستانفورد	إكسون موبيل- جنرال إلكتريك- تيوتا- شلمبرجير	الطاقة الشمسية والهيدروجين	225	10
معهد مساشوستس للتقنية	إيني الإيطالية- بريتيش بتروليوم- مصدر- شيفرون- شلمبرجير- بوش- أبي بي- سيمنز- توتال	مبادرة الطاقة وتغير المناخ وتحليل سياسات الطاقة	100	5
جامعة كاليفورنيا- دافيس	شيفرون	الوقود الحيوي	25	5
جامعة كارينغي ميلون	إكسون موبايل- معهد البترول الأمريكي- معهد بحوث الطاقة	تغير المناخ وتحليل سياسات الطاقة	20	13
جامعة برنستون	بريتيش بتروليوم/ فورد	خزن ثاني أكسيد الكربون	20	10
معهد جيورجيا للتقنية	شيفرون	وقود بديل	12	5
معهد كاليفورنيا للتقنية	بريتيش بتروليوم	الطاقة الشمسية	5	5
جامعة رايس	شل	هيدرات الميثان/ إدراة الكربون/ تقنية النانو	3.5	سنويا

المصدر: جميل أحمد محمود خضر، تسويق مخرجات البحث العلمي كمتطلب رئيس من متطلبات الجودة والشراكة المجتمعية، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي المزمع عقده في رحاب جامعة الزرقاء الخاصة - المملكة الأردنية الهاشمية، في الفترة 09-013 ماي 2011. ص: 17.

10- مقترحات لسد الفجوة بين واقع سوق العمل ونتائج العملية التعليمية (الخريجين):

إن التعليم العالي إستثمار إستراتيجي لرأس المال البشري كما أنه يمثل من جانب أخر حلقة وصل محورية بين البنية التعليمية والمخرجات التي يستقبلها سوق العمل، إضافة إلى ذلك فإن التعليم العالي يرسي الأساس لمرحلة التراكم العلمي والخبرة العملية لخريجيه ولتستند إليها فيما بعد مساراتهم الوظيفية وأدوارهم المجتمعية، مما يجعل منه وبحق نقطة فارقة ليس فقط في مساراتهم الوظيفية

وأدوارهم المجتمعية، بل في حياة ومسار المجتمع ككل، وذلك من خلال إعداد وتأهيل مخرجاته لدخول سوق العمل، هذا وبإعتبار الإستثمار في التعليم العالي يؤدي إلى زيادة الرصيد المتاح من رأس المال البشري، فإن ذلك يمثل مصدرا مهما وقوة دافعة للتنمية الإقتصادية من خلال إسهامه في دعم المخرجات المعرفية، والقدرة على التعلم لدى الخريجين، الأمر الذي عادة ما يحظى بتقدير وترحيب أصحاب الأعمال، حتى أنهم يمارسون ضغوطهم على المؤسسات الجامعية لتحسين وتطوير المؤهلات لدى خريجها بتزويدهم بالخبرة اللازمة للعمل وتعريفهم بنماذج وأنواع المشروعات المتنوعة، وتقديم النصح المهني لهم.

وفيما يلي بعض المقترحات التي من الممكن أن تساهم في تقليص الفجوة بين كفاءات ومهارات الخريجين ومتطلبات سوق العمل، وهذه المقترحات ترتبط بجودة الخريجين من جهة وإصلاحات تربتط بسوق العمل وتوفير أنظمة معلومات تساعد أصحاب القرار على تعظيم الإستفادة من خريجي الجامعات:

- المحافظة على علاقات وإتصالات مع الخريجين، وإستطلاع آراء المؤسسات وأرباب العمل في مستوى جودة الخريجين.
- الإستطلاع الدوري لآراء الخريجين وآراء الطلبة والإسترشاد بها حول مستوى جودة كامل النظام التعليمي بالجامعة.
- التحليل الدوري لجدوى المساقات المطروحة في ضوء التطور في الإختصاص وإحتياجات أسواق العمل، وهذا يتبعه تطوير وتعديل المقررات والخطط الدراسية أينما وكلما لزم الأمر.
- التأهيل الكافي للطلبة للخروج إلى أسواق العمل، وهذا يجري عبر تصميم البرامج التدريبية اللازمة وإستضافة مديرين ومتخصصين من المؤسسات وأسواق العمل، وتعزيز وترسيخ علاقات الطلبة مع هذه المؤسسات وهذه الأسواق قبل التخرج.
- السعي لإبتكار طرق لقياس نقص الكفاءات وتحليل الثغرات لتكييف سياسات وإستراتيجيات التعليم للتنبؤ بالإحتياجات على المدى المتوسط والطويل لتحسين الصلة بين التعليم العالي وطلب سوق العمل.
- يجب أن ترتبط جهود التنبؤ والتحليل إرتباطاً وثيقاً بتقديم المعلومات والمشورة والإرشاد، حيث تساعد هذه المعلومات الشباب على القيام بإختيارات واعية وتسمح لصناع القرار بتخصيص الموارد المالية على نحو أكثر فعالية، كما تسمح بتعديل المناهج الدراسية وإتخاذ خطوات لإجتذاب الخريجين إلى بعض الوظائف أو إلى إحتياجات محددة من المهارات.
- يجب بذل المزيد من الجهود من طرف إدارات التوظيف العامة من أجل: تحسين مطابقة الوظائف وتقديم المزيد من المعلومات في المجالات الأكثر تضرراً من نقص الكفاءات.
- إعادة تصميم سمات المهارات والكفاءات للمؤهلات المطلوبة من أصحاب العمل في القطاعات سريعة النمو وفي المهن الجديدة مع زيادة فعالية خدمات المطابقة والتوظيف.
- التركيز على النهج القطاعية ومجالس المهارات في القطاعات أو الصناعات والتي تمثل الشراكات بين القطاعين العام والخاص وتطلب إعداد البحوث وتتخذ القرارات بشأن التعليم المقدم استجابة لطلب محدد على الكفاءات والمهارات.
- إستباق الإحتياجات من المهارات حيث يمثل ذلك حجر أساس لإستراتيجيات قوية بشأن التعليم الجامعي، وتستخدم أساليب متعددة للتنبؤ بالإحتياجات المستقبلية من الكفاءات والمهارات وتشمل هذه الأساليب: التنبؤ بسمات المهن والمهارات مختلفة الأصناف، الحوار الاجتماعي، نظم معلومات سوق العمل وخدمات التوظيف، تحليل أداء مؤسسات التعليم العالي، بما في ذلك دراسات التقصي.
- ولتفادي المشاكل التي تنشأ عن حدود التنبؤ بالمهارات والكفاءات من الأفضل التركيز على تقديم مهارات أساسية عرضية قابلة للتكيف، وبخاصة التركيز على بناء القدرة على التعلم، وليس على التدريب على تلبية التنبؤات المفصلة المتعلقة بالإحتياجات من المهارات والكفاءات التقنية، لأنها قد تتغير قبل أن تتمكن المناهج الدراسية من التكيف، ويمكن للجامعات تنظيم أو المشاركة في دورات تدريبية قصيرة والتي تركز على المهارات التقنية والأساسية العامة حيث يساعد ذلك على التقليل إلى أقصى حد من الفوارق الزمنية بين ظهور الإحتياجات من المهارات وتقديم التدريب والتعليم المناسب، ويعد التحليل الكمي القائم على معلومات سوق العمل مفيداً عندما يستكمل بمعلومات نوعية مقدمة من أصحاب العمل والعمال.

الخلاصة

في الدول العربية يؤشر إتساع الفجوة بين مخرجات الجامعات المتمثلة أساسا في الخريجين حملة الشهادات على فشل السياسات الحكومية في النهوض بالتعليم العالي وكذا إحتواء بطالة الخريجين، كما يؤشر أيضا على الهدر الهائل في الموارد البشرية وعدم الإنتفاع منها، فرغم أن التعليم العالي يعتبر بوابة التحصيل العلمي والتسلح بالكفاءة والمهارة لدخول سوق العمل، يثبت الواقع أن كل دول العالم تجد مشاكل عديدة للموائمة بين مخرجات الجامعة وإحتياجات سوق العمل، وفي دولنا العربية يضاف هذا الخلل الهيكلي لسوق العمل إلى الإختلالات الهيكلية الأخرى في الإقتصاد الكلي ليعمق الهوة بين الواقع والمأمول، فمعالجة بطالة الخريجين تستلزم أن تطبق سياسات بشكل متوازي تمس التعليم الجامعي وكذا مسح لواقع القطاع الخاص والحكومي وبناء توقعات دقيقة حول نوع الوظائف

وحجمها، ولابد للجامعة أن تلعب دور الجامع لكل الأطراف من ممثلين للقطاع الحكومي والقطاع الخاص وحصر التخصصات الأكثر طلبا في سوق العمل والسعي للتأثير على الطلاب للتوجه إليها، بالإضافة إلى إبتكار تخصصات تمكن الطلبة من الإبداع والتعاقد مع القطاع الخاص للإستثمار في أنشطة تتطلب مهارات تكون الجامعة قد أعدتها وهيأتها، ويساعد ذلك على التقليل من التكاليف لكل الأطراف فبدل إستيراد الكفاءات من طرف القطاع الخاص والحكومي، يمثل إستغلال الجامعة لإمداد سوق العمل بالكفاءات المطلوبة إستغلالا كفؤا للنفقات على التعليم العالي بل ويعد أحسن أنواع الإنفاق لأنه يطور ويحسن أثمن أنواع رأس المال في المجتمع ألا وهو رأس المال البشري. كما يجب زرع فكرة القابلية لتوظيف الخريجين لدى كل الأطراف وجعل عملية التعليم منتجة لكل الأطراف فالخريج يعتبر منتجا للقطاع الإقتصادي كلما ساهم في تطوير المؤسسة التي وظفته، كما أن توظيفه في أي وظيفة يعبر عن إنتاجية الجامعة التي تخرج منها، وفي هذا المجال تعتبر الجودة مدخلا حيويا لتعظيم الإستفادة من الموارد البشرية المتاحة في المجتمع، والجودة المطلوبة تمس كافة الجوانب التي تجعل من العملية التعليمية مثمرة، خاصة الخريج الذي يسعى للحصول على وظيفة، فجودة مؤهلاته ومهاراته تمكنه من الحصول على وظيفة بجودة هذه المهارات والمؤهلات وجودة هذه الأخيرة يكتسبها من جودة التعليم العالي في الجامعات.

قائمة المراجع:

1. الحيالي إيهاب عبد الرزاق حسين، (2013)، *ضمان جودة مخرجات التعليم العالي من أجل تلبية إحتياجات سوق العمل*، المؤتمر العربي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة، الأردن.
2. الحريري خالد حسن علي، (2010)، *العلاقة بين الجامعات والقطاع الخاص ودورها في تحقيق جودة التعليم العالي في الجمهورية اليمنية*، المؤتمر العلمي الرابع لجامعة عدن: " جودة التعليم العالي نحو تحقيق التنمية المستدامة "، عدن.. متوفر على الموقع: http://uniaden-adc.com/5thConference_papers/banaga.htm
3. باناجه محمد عمر، مقبل أحمد محمد أحمد،(2010)، *قياس جودة التعليم الجامعي عبر مدخلي الإنتاجية والكفاءة -" دراسة حالة : كلية الاقتصاد – جامعة عدن"*، المؤتمر العلمي الرابع لجامعة عدن "جودة التعليم العالي نحو تحقيق التنمية المستدامة"، عدن، متوفر على الموقع: http://uniaden-adc.com/5thConference_papers/banaga.htm
4. جبر دريب محمد، التطبيقات الأجرائية لضمان الجودة في التعليم الجامعي, متوفر على الموقع: *www.uokufa.edu.iq/qac/qac_1_2/10/draib.doc*
5. دويدين أحمد يوسف، (2011)، *أهمية تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي في الوطن العربي*، بحث مقدم للمؤتمر العربى الدولى الأول لضمان جودة التعليم العالى، جامعة الزرقاء – الأردن.
6. وجيه عبد الرسول العلي، (1983)، *الإنتاجية: مفهومها، قياسها، العوامل المؤثرة فيها*، دار الطليعة، بيروت، لبنان.
7. كيطان حسين سالم وأخرون، (2014)، *دراسة تجريبية لتقييم الفجوة بين تأثير مخرجات التعليم العالي في متطلبات سوق العمل*، بحث قد للمؤتمر العربي الرابع لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء الأردن.
8. نغم حسين نعمة، خالد محمد طلال بني حمدان، (2011)، *نحو ألية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات العربية – قراءة لبعض التجارب الرائدة: العالمية والعربية*– بحث مقدم للمؤتمر العربى الدولى الأول لضمان جودة التعليم العالى، جامعة الزرقاء – الأردن.
9. ياسر ميمون عباس، (2011)، *الجودة فى التعليم الجامعى: مفهومها وأهميتها أساليب تقويمها ومعاييرها*، بحث مقدم للمؤتمر العربى الدولى الأول لضمان جودة التعليم العالى، جامعة الزرقاء – الأردن.
10. صبري حافظ، يوسف مصطفى، (أبريل 2000)، *متطلبات إدارة الجودة الشاملة بكليات التربية*، مجلة العلوم التربوية، جامعة الأزهر.
11. قبة فاطمة، (2012)، *دور منتجات المؤسسات الجامعية في تحقيق التنمية الإقتصادية والإجتماعية*، الندوة الدولية الأولى المشتركة بين جامعة تبسة الجزائرية وجامعة قفصة التونسية حول الإدماج المهني لحملة الشهادات الجامعية، جامعة تبسة، الجزائر.
12. التقرير الخامس: *مهارات من أجل تحسين الإنتاجية ونمو العمالة والتنمية*، البند الخامس من جدول الأعمال، مؤتمر العمل الدولي، الدورة 97، 2008.
13. Frazer, M, (1994), *Quality in Higher Education An International Perspective, What Is Quality in Higher Education*?, Green, D. (Editor), SRHE & Open University Press, Great Britain.

التعليم الإلكتروني نعمة أم نقمة على مهارات الطالب الجامعي؛ دراسة حالة: العلوم المالية والإدارية- الجامعة الأهلية- البحرين

الدكتورة نسيمة دباب
رئيس قسم المصارف والمالية
كلية العلوم الإدارية والمالية
الجامعة الأهلية – البحرين

الدكتور علاّم محمد موسى حمدان
رئيس قسم المحاسبة والاقتصاد
كلية العلوم الإدارية والمالية
الجامعة الأهلية – البحرين

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى استقصاء آراء الأكاديميين والطلبة حول دور التعليم الالكتروني في تحسين مهارات الطالب الجامعي، وقد اتخذت من طلاب وأكاديميي كلية العلوم الإدارية والمالية بالجامعة الأهلية مجتمعاً واضحاً للدراسة، وقد استخدمت أداة الاستبانة لإستقصاء آراء العينة؛ إذ بلغ عدد الاستبانات الموزعة (100) استبيان، تم استعادة (96) استبانه بعد استبعاد الاستبانات غير الصالحة للتحليل. وعبر استخدام مجموعة من المقاييس الاحصائية الوصفية توصلت الدراسة إلى نتائج تؤكد على أهمية التعليم الالكتروني في تحسين مهارات الطالب الجامعي، وبناءاً على تلك النتائج وضعت الدراسة مجموعة من التوصيات للمهتمين.

الكلمات المفتاحية: *التعليم الإلكتروني؛ مهارات الطالب الجامعي؛ الجامعات؛ كليات العلوم الإدارية و المالية .*

Abstract:

This study aims to investigate the views of academics and students about the role of e-learning to improve university student skills, students and academics of College of Business and Finance at Ahlia University – Kingdom of Bahrain were taken as a model and sample for the study, Questionnaire tool has been used to investigate the sample views. The total number of distributed questionnaires reached (100), and restored (96) after excluding questionnaires unfit for analysis. And through the use of a set of standards descriptive statistical study results emphasize on the importance of e-learning to improve university student skills, Based on those results and the study developed a set of recommendations were suggested for those interested.

Key words: *E-learning; university student skills; universities; colleges of Business and Finance.*

المقدمة (Introduction):

لقد أحدثت التطورات الهائلة التي تشهدها مجالات تقنية المعلومات والاتصالات نقلة نوعية في جميع العمليات التعليمية، وبخاصة ما يتعلق منها بطرق التدريس وأساليب التعليم والتدريب. حيث أدت هذه التحولات إلى ظهور آليات واستراتيجيات حديثة في طرق اكتساب المعارف والمهارات وفي وسائل نقلها واستراتيجيات توليدها واستثمارها، وأصبح من السهولة بمكان توظيف تقنية المعلومات والاتصالات وتطويعها للحد من هوة الفوارق الفردية والثقافية والاجتماعية، وتخطي قيود الزمان والمكان وندرة الموارد البشرية.

واجهت الجامعات تحديات تطوير ذاتها واساليبها التعليمية لمواكبة التقدم الهائل في التقنية المعلوماتية، من زاوية توظيف هذه التقنيات في اساليبها التدريسية، وانتاج اجيال قادرة على التعامل معها، بل والمساهمة في تطويرها، فقد أشارت الدراسات في هذا المجال إلى أن استخدام تقنيات التعليم الالكتروني تزيد من نسبة تحصيل الطلاب وتختصر الوقت بما نسبته (30-90%).

لقد طرأت مؤخراً تغييرات واسعة على مجال التعليم، وبدأ سوق العمل من خلال حاجاته لمهارات ومؤهلات جديدة يفرض توجهات واختصاصات مستحدثة تلبي حاجات الاقتصاد الجديد؛ لذا فإن المناهج التعليمية خضعت هي الأخرى لإعادة نظر لتواكب المتطلبات الحديثة والتقنيات المتاحة.

مشكلة الدراسة:

التعليم الإلكتروني هو طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسوب وشبكات ووسائطه المتعددة وآليات بحث ومكتبات الكترونية والدراسة عن بعد وغيرها من التقنيات التي تساهم في تسهيل العملية التعليمية ورفع جودتها. وتأتي هذه الدراسة لتقييم واقع التعليم الإلكتروني في البحرين من خلال دراسة حالة الجامعة الأهلية، ويمكن بيان مشكلة الدراسة الأساسية بالتساؤلات التالية:

أ. ما مدى توظيف الجامعة الأهلية لتقنية المعلومات في العملية التدريسية؟

ب. هل تساهم التقنيات المستخدمة في رفع جودة العملية التعليمية وعملية البحث العلمي بالجامعة؟

أهمية الدراسة وأهدافها الأساسية:

تنبع أهمية هذه الدراسة من تقييمها للمناهج التعليمية المستخدمة في الجامعة الأهلية ومدى ملائمتها للتطورات الحادثة في تقنيات المعلومات والاتصالات والتقنيات التعليمية الأخرى، مما يساهم في تطوير العملية التعليمية ورفع جودتها وكفايتها في تقديم مخرجات تعليمية على درجة عالية من الكفاءة. أما الأهداف الرئيسة للدراسة والتي تنبع من مشكلة الدراسة فيمكن بيانها كما يلي:

أ. إجراء مراجعة تحليلية ناقدة للمناهج التعليمية في الجامعة وبيان مدى مواكبتها لمتطلبات جودة التعليم الإلكتروني.

ب. محاولة التعرف على أثر التعليم اللإلكتروني في تحصيل الطلبة واستيعابهم لمواد العلوم المالية والإدارية.

أسئلة الدراسة :

تحاول هذه الدراسة الإجابة على الأسئلة التالية :

أ. ما هي أهم متطلبات التعليم الإلكتروني للطالب الجامعي ؟

ب. ما هي أهم المهارات اللازمة للتعليم الإلكتروني؟

ج. ما هي أهم المعوقات التي قد تواجه التعليم الإلكتروني؟

ثانياً: الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعصف رياح العولمة بكل الدول المتقدمة والغير متقدمة، وأحد مظاهر العولمة الفضاء الإلكتروني الذي صاحب معه تغيرا جذريا في أنماط التفكير والسلوك ونظم التعليم المعتمد على تقنيات فائقة التطور والمسمى بالتعليم الإلكتروني .

التعليم الإلكتروني يتضمن مجموعة استخدامات عديدة لتسهيل عملية التدريس والتعليم ، وهذه الاستخدامات تنتقل من وسائل تكنولوجيا بسيطة إلى وسائل أكثر تعقيدا أو تقدما بما يتيح فرصة للطلاب التعلم في أي زمان وفي أي مكان وفقا لقدراتهم الخاصة ووفقا لسرعتها في التعليم ، وهنا يمكن تحقيق مبدأ أن يتعلم الطالب كيف يتعلم (Bird, 2007).

وعلى الرغم من أهمية المعلم في العملية التعليمية بوجه عام، إلا أن هذا النوع من التعليم لا يحتاج إلى شيء بقدر حاجته إلى المعلم الماهر المتقن لأساليب واستراتيجيات التعليم الإلكتروني، المتمكن من مادته العلمية الراغب في التزود بكل ماهو جديد في مجال تخصصه ، المؤمن برسالته أولا ثم أهمية التعليم المستمر (لال، 2008).

في ظل التطور المتسارع للمبتكرات العلمية والتكنولوجية يجعلنا نفكر ملّيا في المحرك الأساسي لقيادات الأمة سياسيا وإقتصاديا وإجتماعيا آلا وهي الثورة التعليمية التي تعد من أهم الركائز للحفاظ على هوية الأمة وثقافتها و تطورها. لذالك يتوجب التفطن لخلق بنية تعليمية حقيقية يبني الطالب من خلالها خبراته التعليمية بإستخدام جميع مصادر المعرفة وجميع وسائل التكنولوجيا المناسبة. لذالك يستوجب تزويد المؤسسات التعليمية بالوسائط المتعددة ومعامل العلوم المتطورة والتعليم عن بعد والذي يسمى بالتعليم الإلكتروني.

مفهوم التعليم الإلكتروني :

هناك وجهات نظر مختلفة حول مفهوم التعليم الإلكتروني . فعّرف على أنه إستخدام تقنيات الإنترنيت لتقديم مجموعة واسعة من الحلول التي تُعزز المعرفة والأداء، لأنه يقوم على ثلاثة معايير أساسية:

١/ الشبكات، ٢- تسليمها إلى المستخدم النهائي عبر الكمبيوتر بإستخدام معيار تكنولوجيا الإنترنيت، ٣- التركيز على الآفاق الواسعة للمتعلم . (Rosenberg,2001).

Rosselt عرفت التعليم الإلكتروني على أنه التدريب على شبكة الانترنيت (WBT)، المعروف أيضاً بالتعليم الإلكتروني أو التعلم على الخط ، هو التدريب الذي يقيم فيه الخادم أو الكمبيوتر المضيف متصل إلى شبكة ويب العالمية (Rosselt, 200).

وعرّف Adrich التعليم الإلكتروني على أنه مجموعة واسعة من العمليات والمحتوى، والبنية التحتية لإستخدام أجهزة الكمبيوتر والشبكات لتوسيع نطاق و(أو) تحسين واحد أو أكثر الأجزاء الهامة من سلسلة التعليم، بمافي ذالك الإدارة والتسليم . (Adrich , c.2004).

(محمد ،٢٠٠٦) عرف التعليم الإلكتروني بأنه ذالك النوع من التعليم الذي يعتمد على إستخدام الوسائط التكنولوجية في تحقيق الأهداف التعليمية وتوصيل المحتوى التعليمي إلى المتعلمين دون إعتبار الحواجز الزمانية والمكانية وقد تتمثل تلك الأوساط الإلكترونية الحديثة مثل : الكمبيوتر وأجهزة الإستقبال من الأقمار الصناعية أو من خلال شبكات الحاسب المتمثلة في الإنترنيت وما أفرزته من وسائط أخرى مثل المواقع التعليمية والمكتبات الإلكترونية . (محمد ، ٢٠٠٦).

مراحل التعليم الإلكتروني:

التعليم الإلكتروني مر بمراحل إلى أن وصل إلى الشكل المتعارف عليه حاليا.

أ. المرحلة الأولى : المحتوى الإلكتروني على شكل أقراص مدمجة، والتفاعل فيه كان فرديا. بمعنى بين الطالب والمعلم، مع التركيز على دور الطالب. وهذه المرحلة بدأت مع آوائل الثمانينات.

ب. المرحلة الثانية : إنتقال التفاعل من الشكل الفردي إلى الشكل الجماعي، حيث إيصال المحتوى تطور إلى طريقة شبكية. وهذه المرحلة كانت مع بداية إستعمال الإنترنيت .

ج. المرحلة الثالثة : وهو الشكل المتعارف عليه حاليا، والذي كان نتيجة حتمية للتطور السريع في تقنية الوسائط المتعددة وتكنولوجيا الواقع الإفتراضي وتكنولوجيا الإتصالات عبر الأقمار الصناعية. وهذه المرحلة مرتبطة بحقبة التجارة الإلكترونية والأمن الإلكتروني الذي عرف في آواخر التسعينات .

أهمية التعليم الإلكتروني:

للتعليم الإلكتروني أهمية كبرى يمكن تلخيصها في النقاط التالية :

أ. زيادة فرص التعليم للجميع والحصول على مؤهلات ودرجات علميه في شتى الاختصاصات.

ب. أتاحت فرصه لربات البيوت في المجتمع العربي وللطالبات و الطلبة تحت ظروف الاحتلال ولسكان المناطق النائية والموظفين و المعاقين.

ج. مراعاة الفروق الفردية للدارسين في متابعة تعليمهم حيث يتمكن كل دارس من مواصلة الدراسة في أي وقت يشاء وبالسرعة التي يراها مناسبة داخل المرحلة الواحدة وبالتالي يستطيع أن يختصر الوقت المحدد له وحسب قابليته.

د. كسر حاجز الخوف والخجل الذي يشعر به الطلبة أحيانا عند المشاركة في القاعة الصفية بين زملائهم بحيث تجدهم عبر التعليم الإلكتروني أكثر مساهمة في حلقات النقاش الإلكتروني (Owen, 1993).

التعليم الإلكتروني والدراسات السابقة:

إن ضمان جودة التعليم يعتبر المظهر الأساسي للحصول على مصداقية البرامج للتعليم العالي في العالم بأسره . ونظرا لتزايد التحديات التي يواجهها العلم في حاجته إلى استيعاب التغير الهائل السريع الذي لا مفر منه في مجال المعرفة و الثقافة (الخطيب، ١٩٩٧) من جهة . وإلحاق بعصر المعلوماتية من جهة أخرى، اصبح من الضروري على كل مجتمع أن ينشئ أجياله على تعلم الحاسوب وتقنياته وأن يؤهلهم لمواجهة التغيرات المتسارعة في هذا العصر (المحيسن، ١٩٩٦).

وحوّل أثر إستخدام الوسائط المتعددة في تدريس الدراسات الاجتماعية على تحصيل الطلبة، فقد توصل (مراشد ة، ٢٠٠٥) إلى أن لإستخدام الوسائط المتعددة في التدريس نتائج إيجابية أفضل من إستخدام الطريقة التقليدية .

وهناك نوع من الرضا لدى الطالب عن التأهيل والمعرفة التي حصل عليها نتيجة تدريسه مادة مبادئ المحاسبة إلكترونيا، حسب ماأشارت إليه دراسة خداش و الحضرمي (٢٠٠٦).

Haugland من خلال إجابات الإستبانة التي قام بتوزيعها على الطلبة لمعرفة وجهة نظرهم حول التعليم الإلكتروني المستخدم في مادتين هما مبادئ المحاسبة الإدارية ومحاسبة التكاليف، توصل إلى أن المستوى التعليمي للطلبة في هاتين المادتين والعلامات المحصل عليها أفضل بكثير من بقية المواد.

كما ان الدراسة التي قام بها (Hicks,2002)، في دراسته حول أثر التعليم عن بعد، توصل إلى أن توضيف تكنولوجيا المعلومات في التعليم كان عاملا مساعدا في تحسين مستوى الطلبة وتلبية إحتياجاتهم الأكاديمية .

كما توصل (Arsham, 2002 &Heinecke,1999) إلى أن هناك تأثيرا إيجابيا للتعليم الإلكتروني على نتائج الطلبة، وتحسين مستواهم الأكاديمي ودرجة استفادتهم العلمية، إضافة إلى زيادة التفاعل الأكاديمي بين الطلبة وأعظاء الهيئة التدريسية.

توصل من خلال الدراسة التي قاما بها الباحثين MORRIS)) AND RIPPIN ,2002) على ١٠ كليات إدارة الأعمال في الجامعات البريطانية. إلى أن التحول نحو التعليم الإلكتروني سيكون له تأثيرات متوقعة على قدرات الطلبة التعليمية، رغم عدم إمكانية تأكيد طبيعة هذه التأثيرات لعدم وضوحها في الوقت الحالي .

وتناولت دراسة ربحي عليان و كمال القيسي (1999) حول استخدام الانترنت في مكتبة جامعة البحرين وقد أظهرت أن غالبية المستخدمين للشبكة (58.95 %) من الإناث و 71.9% من طلبة البكالوريوس و 15% من أعضاء هيئة التدريس و 9.9% من طلبة الدراسات العليا وأن 95 % مستفيدون من استخدام الشبكة للبحث عن المعلومات لأغراض كتابة الدراسات والبحوث والتقارير.

وفي مجال التربية أوضح محمد فتحي عبد الهادي (2000م) أهمية الحاسب فهو موضوع للدراسة وأداة ووسيلة للتعليم ويساعد على اكتساب المهارات الأساسية في الحياة.

أوصت دراسة تحسين بشير منصور (2004) حول استخدام الانترنت ودوافعها لدى طلبة جامعة البحرين على أهمية استخدام الانترنت في كل المجالات، ولاسيما البحثية والعلمية منها. وضرورة توفير متخصصين في الانترنت لمساعدة الطلبة على البحث من خلال الانترنت. وضرورة تزويد كل المختبرات والكليات بأجهزة الحاسب وربطها بشبكة الانترنت وعدم قصرها على أماكن محددة.

ثالثاً: منهجية الدراسة:

يبين هذا الجزء من الدراسة مجتمع وعينة الدراسة وأسلوب جمع البيانات، وكذلك متغيرات الدراسة وأساليب قياسها، كما يبين فرضياتها الأساسية والأساليب المستخدمة في اختبارها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تمثل مجتمع الدراسة في طلاب الجامعة الأهلية ، بكلية المالية وإدارة الأعمال لعام ٢٠١٣-٢٠١٤. وتم إختيار طلاب كلية إدارة

الأعمال لكونها العمود الفقري في الجامعة الاهلية ، إذ يبلغ نسبة عدد الطلاب فيها الي حوالي ٦٥٪ من إجمالي الطلاب .

وإشتملت العينة على ٣٠٠ طالب وطالبة من مختلف المستويات الإقتصاد ية والإجتماعية والتحصلية وإشتملت العينة على ٤٠ أستاذ جامعي.

متغيرات الدراسة وأساليب قياسها:

تهدف هذه الدراسة إلى بيان أثر مقررات التعليم الإلكتروني والتي تهدف إلى رفع كفاءة الطالب في التعامل مع البرامج الالكترونية وكفائته في مواد تخصصه. وقد استندت الدراسة إلى الاستبانة لقياس متغيراتها؛ إذ تم تصميم استبانه للتعرف على مدى إلمام أساتذة الجامعة الأهلية بأساسيات ومتطلبات التعليم الإلكتروني ومدى قابلية لإستخدامه بالإضافة إلى الإطلاع على مختلف الصعوبات والمعوقات التي يواجهونها في ذالك بالإضافة إلى الإستبيان الأول يضاف إليه إستبيان ثاني موجه للطلاب للتعرف على مدى نجاع إستخدام التعليم الإلكتروني والإضافة التي يمكن التحصل عليها من خلاله[1].

رابعاً: تحليل البيانات:

ينقسم هذا الجزء من الدراسة إلى قسمين: في الجزء الأول يتم اجراء تحليل وصفي لمتغيرات الدراسة، أما في الجزء الثاني فيتم اختبار تساؤلات الدراسة حول علاقة التعليم الالكتروني في رفع مهارات الطالب الجامعي.

الدراسة الوصفية:

انطلاقاً من مدى الاستفادة باهمية التعليم الالكتروني و الشروع في تطبيقه على مستوى التعليم فقد إرتئينا أن نعمل استبانة ونقدم دراسة مستوافاة من عينة عشوائية من طلبة الجامعة الاهلية . متمنين ان نخرج بنتائج تفيد الدراسات التي تنطلق من مبدأ التعلم الالكتروني و نعزز الفكرالطلابي في معرفة مدى أهمية التعلم الالكتروني لنخرج بحقائق تفيد الجامعة و مكتبة الجامعة والمختصين بهذه الدراسات.

تنقسم الدراسة إلى قسمين قسم يختص بالاسئلة العامة التي تصف البيئة التي تم توزيع الاستبيان فيها. بينما يختص القسم الثاني الا و هو الاسئلة الخاصة التي تختص بوصف تفاصيل موضوع الاستبيان و هو التعليم الإلكتروني.

وصف بيانات العينة:

حيث ان الاستبيان يتكون من 44 سؤال 12 منهم الاسئلة العامة فيما 32 منهم تكون الأسئلة الخاصة بموضوع الاستبيان "التعليم الالكتروني" . تم اختيار عشوائي ل 100 طالب من طلاب الجامعة الاهلية و كانت المحصلة بحوالي 96 طالب حيث تم استبعاد 4 حالات لعدم استيفائهم لشروط الاستبيان.

الخاصية الاولى: العمر

تتراوح الفئات العمرية ما بين 18الى 24 سنة حيث تشكل فئة 18 إلى أقل من 20 سنة بنسبة 10.4%، و فئة 20 إلى أقل من 22 سنة بنسبة 46.9%، و نسبة فئة 22 إلى أقل من 24 سنة حوالي 12.5%. أما نسبة الاكبر سنا وهي فئة 24 سنة فأكثر فتصل إلى نسبة 30.2%.

الخاصية الثانية: المعرفة في استخدام الحاسوب:

تشير نتائج الاستبيان أن الاغلبية لديها معرفة متوسطة في الحاسوب حيث تشكل نسبة 40.6% من المجموع بينما ينقسم باقي المجموع الى نسبة 30.2% وهي الفئة الضعيفة ، ونسبة 29.2% وهي فئة الضعيفة جداً.

الخاصية الثالثة: المعرفة في استخدام الإنترنت:

حيث ان الاغلبية لديها معرفة متوسطة في استخدام الانترنت بنسبة 61.5% بينما تشكل الفئة الضعيفة بنسبة 28.1% و الفئة الضعيفة جداً بنسبة 10.4%.

الخاصية الرابعة: المعدل في الثانوية العامة:

تشكل نسبة 36.5% الغالبية العظمى للمعدلا ت المحصلة في الثانوية 85% فأكثر ، ومعدل من 80% إلى أقل من 85% يشكل نسبة 35.4%. اما النسب الادنى فتتوزع بنسبة 14.6% لمعدلات من 70% إلى أقل من 75%، ونسبة 12.5% لمعدلات من 75% إلى أقل من 80% واخيرا نسبة 1.0% لمعدلات الاقل من 70%.

الخاصية الخامسة: العلامة المحصلة في مادة اللغة الإنجليزية في امتحان الثانوية العامة

حيث ان درجة 90% فأكثر تشكل النسبة الكبرى التي تمثل 41.7% ودرجة من 80% إلى أقل من 90% تمثل 24.0%. بينما الدرجات الادنى التى تتراوح من من 70% إلى أقل من 80% تمثل 27.1%و درجات من 60% إلى أقل من 70% تمثل 4.2% و أقل من 60% تمثل نسبة 3.1%.

الخاصية السادسة: الجامعة تقدم نشاطات منهجية أو لا منهجية في مجال الحاسوب

شكلت فئة التي تعتقد أن الجامعة تقدم نشاطات منهجية أو لا منهجية في مجال الحاسوب على حد كبير جداً بنسبة 13.5% وفئة الحد الكبير بنسبة 22.9%. اما نسب 47.9%، 10.4%، 5.2% فتتوزع على فئات ال حد متوسط و ال حد قليل و ال حد قليل جداً.

الخاصية السابعة: التخصص العلمي

[1] الرجاء الإطلاع على الإستبانه في ملحق الدراسة رقم (1).

حيث ان اغلبية العينة التي تشكل نسبة 70.8% تنحدر في مجال محاسبة ومالية و نسبة 25.0% في مجال علوم مالية ومصرفية، بينما النسبة المتبقية 4.2% تتشكل في التخصصات الاخرى.

الخاصية الثامنة: العلامة المحصلة في مادة مهارات حاسوب

حيث ان فئة ألف المحصلة في مادة مهارات الحاسوب تشكل نسبة 53.1% و فئة علامة باء زائد أو باء تشكل 24.0%. بينما علامة جيم زائد أو جيم تشكل 18.8%. والنسبة الاخيرة 4.2% تشكل فئة العلامات الاخرى.

الخاصية التاسعة: العلامة المحصلة في مادة اللغة الإنجليزية

تشكل علامة الف النسبة العظمى 56.3% المحصلة في مادة اللغة الانجليزية وعلامة باء زائد أو باء نسبة 27.1% وعلامة جيم زائد أو جيم نسبة 9.4%. بينما العلامات الاخرى تشكل 1.0%.

الخاصية العاشرة: الجنس

تتقارب نسبة الذكور للإناث حيث تشكل نسبة الذكور 56.3% والاناث 43.8%.

الخاصية الحادية العشر: امتلاك جهاز حاسوب في المنزل

اشارت النتائج ان معظم العينة تمتلك جهاز حاسوب في المنزل والتي تمثل نسبة 97.9% بينما الفئة التي لا تمتلك تشكل فقط نسبة 2.1%.

الخاصية الثانية عشر: استخدام الإنترنت من منزلك

الغالبية العظمى التي تمثل نسبة 99.0% تستخدم الانترنت من المنزل بينما التى لا تستخدم تشكل نسبة بسيطة جداً تمثل 1.0%.

الدراسة التطبيقية:

يعمد هذا الجزء من الدراسة إلى تحليل آراء العينة من الأكاديميين والطلاب حول علاقة التعليم الالكتروني بتحسين مستوى مهارات الطالب الجامعي.

السؤال الاول

تشير النتائج ان اكثر من نصف العينة التي التشكل نسبة 59.4% تجمع بالموافقة على أن نظام التعليم الإلكتروني متوفر للطالب عند الحاجة والفئة التي التجمع بالموافقة بشدة تشكل نسبة 11.5%. بينما تتوزع النشب المتبقية من 24.0% ، 2.1%، 3.1% على فئات المحايدة ، لا أوافق ، والتي لا أوافق بشدة.

السؤال الثاني:

تشكل نسبة الفئة التي توافق على أن نظام التعليم الإلكتروني سهل الاستخدام للطالب 58.3% والفئة التي توافق بشدة نسبة 19.8%. في حين في المقابل تشكل الفئة المحايدة نسبة 13.5% والفئة التي لا توافق بنسبة 8.3% .

السؤال الثالث:

بالنسبة للسؤال المتعلق بأن نظام التعليم الإلكتروني يوفر بيئة استخدام مناسبة للطالب فكانت إجابات العينة كالتالي: بنسبة 15.6% لفئة أوافق بشدة، نسبة 33.3% لفئة أوافق، نسبة 27.1% لفئة محايد، نسبة 12.5% لفئة لا أوافق، نسبة 11.5% لفئة لا أوافق بشدة.

السؤال الرابع :

اغلبية العينة أجمعت بالموافقة بنسبة 47.9% ‘لى ان نظام التعليم الإلكتروني يوفر ميزات تفاعلية مع التدريسي أو الطالب وفئة التي توافق بشدة بنسبة 5.2%. بينما شكلت فئتان التي لا أوافق والتي لا أوافق بشدة بنسبة 18.8%و 2.1% على التوالي . في حين شكلت الفئة المحايدة بنسبة 26.0%.

السؤال الخامس:

تشكل نسبة الفئة التي توافق على نظام التعليم الإلكتروني يوفر عرض مشخص للمعلومات 29.2% والفئة التي توافق بشدة نسبة 10.4%. في حين في المقابل تشكل الفئة المحايدة نسبة 35.4% والفئة التي لا توافق بنسبة 19.8%. وأخيراً نسبة التى لا لا أوافق بشدة شكلت نسبة 5.2%.

السؤال السادس:

أجمعت العينة بالموافقة بنسبة 46.9% على ان نظام التعليم الإلكتروني لديه ميزات تلاقي استحسان الطالب، وبالموافقة بشدة بنسبة 11.5%. اما العينة المحايدة فشكلت نسبة 26.0% و التي لا توافق فكانت نسبتها 15.6%.

السؤال السابع:

بالنسبة للسؤال المتعلق بأن نظام التعليم الإلكتروني يوفر الحصول على المعلومة بسرعة عالية. فكانت إجابات العينة كالتالي: نسبة 10.4% لفئة أوافق بشدة، نسبة 29.2% لفئة أوافق، نسبة37.5% لفئة محايد. وتساوت النسبة المحصلة بقيمة 11.5% لفئتا لا أوافق و لا أوافق بشدة.

السؤال الثامن:

اغلبية العينة أجمعت بالموافقة بنسبة 47.9% تجاه فكرة أن نظام التعليم الإلكتروني يوفر المعلومات التي يحتاج لها الطالب بالضبط وفئة التي توافق بشدة بنسبة 6.3%. بينما شكلت فئتان التي لا أوافق والتي لا أوافق بشدة بنسبة 15.6%و 2.1% على التوالي. في حين شكلت الفئة المحايدة بنسبة 28.1%.

السؤال التاسع:

تتقارب النسب المحصلة للفئتين المحايدة والموافقة التي تشكل 34.4% و 49.0% للسؤال المطروح الّي يتناول قضية فيما إن نظام التعليم الإلكتروني يوفر المعلومات التي يحتاج لها الطالب في الوقت المناسب. بينما تتوزع النسب الاخرى بنسبة 2.1% لفئة

أوافق بشدة ونسبة 12.5% لفئة لا أوافق و نسبة 2.1% لفئة لا أوافق بشدة.

السؤال العاشر :

تشير النتائج ان اكثر من نصف العينة التي التشكل نسبة 56.8% تجمع بالموافقة على المعلومات التي يوفرها النظام لها علاقة بطبيعة الاختصاص و الفئة التي التجمع بالموافقة بشدة تشكل نسبة 3.2%. بينما تتوزع النسب المتبقية من 35.8%، 2.1% ، 2.1% على فئات المحايدة ، لا أوافق ، و التي لا أوافق بشدة.

السؤال الحادي عشر :

تشكل نسبة الفئة التي توافق على أن المعلومات التي يوفرها النظام كافية للوفاء باحتياجات الطالب العملية52.1% والفئة التي توافق بشدة نسبة 11.5%. في حين في المقابل تشكل الفئة المحايدة نسبة 17.7% والفئة التي لا توافق بنسبة 16.7% والنشبة الادنى من 2.1% تشكل فئة لا أوافق بشدة.

السؤال الثاني عشر :

بالنسبة للسؤال المتعلق المعلومات التي يوفرها النظام سهلة الفهم بالنسبة للطالب. فكانت إجابات العينة كالتالي: بنسبة 11.5% لفئة أوافق بشدة، نسبة 41.7% لفئة أوافق، نسبة 27.1% لفئة المحايدة، نسبة 16.7% لفئة لا أوافق، نسبة 3.1% لفئة لا أوافق بشدة.

السؤال الثالث عشر :

اغلبية العينة أجمعت بالموافقة بنسبة 41.7% على ان المعلومات التي يوفرها النظام سهلة الفهم بالنسبة للطالب ، وفئة التي توافق بشدة بنسبة 11.5%. بينما شكلت فئتان التي لا أوافق والتي لا أوافق بشدة بنسبة 16.7%و 3.1% على التوالي . في حين شكلت الفئة المحايدة بنسبة 27.1%.

السؤال الرابع عشر :

أجمعت العينة بالموافقة بنسبة 44.8% على ان نظام التعليم الإلكتروني لديه ميزات تلاقي استحسان الطالب ، وبالموافقة بشدة بنسبة 7.3%. اما العينة المحايدة فشكلت نسبة 27.1% و التي لا توافق فكانت نسبتها 15.6%، وصولاً إلى ادنى نسبة ففئة لا أوافق بشدة بنسبة 5.2%.

السؤال الخامس عشر :

بالنسبة لمدى الدعم الفني الذي يوفره نظام التعليم الإلكتروني للموظف، فكانت نسبة الموافقة المحصلة 52.1% ونسبة الموافقة بشدة 9.4% اما نسبة المحايدة و التي لا توافق و لا توافق بشدة، فلقد شكلت 24.0% ، 12.5%، 2.1%.

السؤال السادس عشر :

شكلت الفئة المؤيدة والمؤيدة بشدة على ان الفريق المطور لنظام التعليم الإلكتروني يتفاعل بشكل واسع مع المستخدمين خلال عمليه تطوير النظام بنسب تصل إلى 51.0% و 10.4%. بينما شكلت الفئة المعارضة والمعارضة بشدة بنسب قليلة تصل إلى 15.6% و 3.1% . في حين شكلت الفئة المحايدة نسبة 19.8%.

خامساً: النتائج والتوصيات:

يعتبر الأخذ بالوسائل الحديثة في التدريس –عبر تفعيل الوسائل التكنولوجية في التدريس الجامعي– أحد المرتكزات المهمة التي تستند إليها الجامعات الحديثة في تطوير أداء أكاديمييها وطلبتها. لذا؛ فقد عمدت هذه الدراسة إلى البحث في مدى وفاء الجامعات العربية لمتطلبات التعليم الإلكتروني الذي أضحى أهم مكونات العملية التعليمة الحديثة، ومن ثم البحث في دوره _أي التعليم الإلكتروني– في رفع كفاءة التعليم الجامعي وتحسين مخرجات العملية التلعيمية عبر رفع مهارات الطالب. وقد أتخذت الدراسة الجامعة الأهلية كدراسة حالة، فعمد الباحثون إلى تطوير استبانه هدفت إلى استقصاء آراء الهيئة الأكاديمية والطلاب حول مدى توفير الجامعة لمتطلبات التعليم الالكتروني ودوره في رفع مهارة الطالب الجامعي، وقد بلغ عدد الاستبانات (96) استبانه جميعها صالح للتحليل، وبعد اجراء الدراسة الوصفية والأخرى التطبيقية؛ فإن الدراسة توصلت إلى توفير الجامعة لنظام التعليم الإلكتروني، وإلى تميزه بسهولة الاستخدام وتوفيره للمعلومات التي يحتاجها الاستاذ الجامعي والطالب، وقابلية التفاعل من خلاله بين الطالب والأستاذ الجامعي، وسرعة ودقة الحصول على المعلومات وكفايتها من خلاله. مما؛ يساهم بشكل فاعل في تحسين أدوات العملية التعليمية، مما ينعكس بصورة ايجابية على مخرجات العملية التعليمية في الجامعة، وتوفير مخرجات من الطلبة مُهيئة لسوق العمل الذي تزخر به الوسائل التكنولوجية الحديثة. وبناء على هذه النتائج؛ فإن الدراسة توصي بالاستمرار في تبني وتطوير الوسائل التكنولوجية واستخدامها في تفاصيل العملية التعليمية في الجامعات العربية، مع ضرورة التركيز على المناهج العملية التي تقدم الخبرة التكنولوجية للطالب الجامعي لكي يكون مُهيئاً لسوق العمل.

المراجع (References):

أ- المراجع العربية:

1- خداش، حسام الدين والحضرمي، عبد الله،، فاعلية تدريس مبادئ المحاسبة (1) باستخدام مواد تعليمية معدة على شبكة المعلومات وفق نظام "Blackboard"، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، الجامعة الأردنية، العدد (2)، المجلد (2)، 2006م، ص213-224.

2- الخطيب، محمد شحات، التعليم بلا حدود: تحطيم حواجز المسافة، والزمن، والعمر، والظروف (مترجم)، مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد (64)، 1997م، ص163-177.

3- المحيسن، ابراهيم، المعلوماتية في التعليم، مجلة عربيوتر، العدد (73)، ص23- 24، 1996م.

4- مراشدة، حسين أحمد، أثر استخدام الوسائط المتعددة في تدريس الدراسات الاجتماعية على تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد (155)، السنة الرابعة والثلاثون، ص146 – 165، 2005م.

5- ربحي عليان وكمال القيسي(1999): استخدام شبكة الانترنت في جامعة البحرين، وقائع المؤتمر العربي الثامن للمعلومات لتكنولوجيا المعلومات في المكتبات ومراكز المعلومات العربية بين الواقع والمستقبل –القاهرة – ص. 399-403 .

6- محمد فتحي عبد الهادي (2000) : المعلومات وتكنولوجيا المعلومات. مكتبة الدار العربية للكتاب.الطبعة الأولى – القاهرة- مصر.

7- محمد، وليد سالم (2006). مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلوماتية، عمان: دار الغد.

8- تحسين بشير منصور (2004) : استخدام الانترنت ودوافعها لدى طلبة جامعة البحرين (دراسة ميدانية). المجلة العربية للعلوم الإنسانية – العدد السادس والثمانون – السنة الثانية والعشرون – ص. 167- 196.

9- لال، زكريا يحيى (2008). ثقافة التعليم الإلكتروني، الرياض: **المجلة العربية**، العدد (379).

ب- المراجع الأجنبية:

Adrich,Clark (2004): Simulations and the future of learning.San Francisco: Pfeiffer,p240.

Arsham, H. (2002) , Impact of the Internet on Learning and Teaching (Online),Available: http://www. usdla. org/html/journal/MARo2-Issue/articleo1. html ز

Bird, L. (2007). The 3(c) Design Model for Networked Collaborative E-Learning: A Tool for Novice Designers . Innovations in Education and Teaching International ,44 ,Issu E.2: 153-167.

Morris, H. and Rippin, A. (.2002) , E-Learning in Business and Management: The Current State of Play, Working paper presented at the Best 2002 Conference, Supporting the Teacher, Challenging the Learner.

Owen, T.(1993.) , Wired Writing: The Writers in Electronic Residence Program, Computer Conference: The Last Word, pp.125-147, Victoria, Bc: Beach Home.

Haugland, J(2000)., Using Computer Technology & Course Web Pages to Improve Student Performance in Accounting Courses. (Online). Available: http: //www.Mtsu.Edu/~itconf/proceed98/jhaugland.Html.

Hicks, J.(2002) ., Distance Education in Rural Public Schools, (Online), Available: http: //www.usdla.org/html/journal/MAR02-Issue/ article04. Html.

Rosenberg, M.(2001): e-learning: strategies for delivering knowledge in the digital age.New York: Mc Graw-Hil, p28

Rosselt, A & Sheldon, K(2001): Beyond the podium: delivering training and performance to a digital world. SanFrancisco:Jossey-Bass/Pfeiffer, P 274

الملاحق: الجداول الإحصائية:

جدول رقم (1) توزيع العينة حسب العمر

الخاصية	الفئات	التكرار	النسبة
العمر	أقل من 18 سنة	0	0.0%
	18 إلى أقل من 20 سنة	10	10.4%
	20 إلى أقل من 22 سنة	45	46.9%
	22 إلى أقل من 24 سنة	12	12.5%
	24 سنة فأكثر	29	30.2%
	المجموع	**96**	**100.0%**

جدول رقم (2) مدى المعرفة باستخدام الحاسوب

الخاصية	الفئات	التكرار	النسبة
المعرفة في استخدام الحاسوب	قوية جداً	0	0.0%
	قوية	0	0.0%
	متوسطة	39	40.6%
	ضعيفة	29	30.2%
	ضعيفة جداً	28	29.2%
	المجموع	**96**	**100.0%**

جدول رقم (3) مدى المعرفة باستخدام الانترنت

الخاصية	الفئات	التكرار	النسبة
المعرفة في استخدام الإنترنت	قوية جداً	0	0.0%
	قوية	0	0.0%
	متوسطة	59	61.5%
	ضعيفة	27	28.1%
	ضعيفة جداً	10	10.4%
	المجموع	**96**	**100.0%**

جدول رقم (4) متغير المعدل في الثانوية العامة

الخاصية	الفئات	التكرار	النسبة
المعدل في الثانوية العامة	أقل من 70%	1	1.0%
	من 70% إلى أقل من 75%	14	14.6%
	من 75% إلى أقل من 80%	12	12.5%
	من 80% إلى أقل من 85%	34	35.4%
	85% فأكثر	35	36.5%
	المجموع	**96**	**100.0%**

جدول رقم (5) متغير مستوى اللغة الانجليزية

الخاصية	الفئات	التكرار	النسبة
العلامة المحصلة في مادة اللغة الإنجليزية في امتحان الثانوية العامة	أقل من 60%	3	3.1%
	من 60% إلى أقل من 70%	4	4.2%
	من 70% إلى أقل من 80%	26	27.1%
	من 80% إلى أقل من 90%	23	24.0%
	90% فأكثر	40	41.7%
	المجموع	**96**	**100.0%**

جدول رقم (6) أنشطة الجامعة في مجال الحاسوب

الخاصية	الفئات	التكرار	النسبة
الجامعة تقدم نشاطات منهجية أو لا منهجية في مجال الحاسوب	حد كبير جداً	13	13.5%
	حد كبير	22	22.9%
	حد متوسط	46	47.9%
	حد قليل	10	10.4%
	حد قليل جداً	5	5.2%
	المجموع	**96**	**100.0%**

جدول رقم (7) التخصص العلمي للعينة

الخاصية	الفئات	التكرار	النسبة
التخصص العلمي	محاسبة ومالية	68	70.8%
	علوم مالية ومصرفية	24	25.0%
	إدارة و تسويق	0	0.0%
	أخرى	4	4.2%
	المجموع	**96**	**100.0%**

جدول رقم (8) مستوى مهارات الحاسوب

الخاصية	الفئات	التكرار	النسبة
العلامة المحصلة في مادة مهارات حاسوب	علامة ألف	51	53.1%
	علامة باء زائد أو باء	23	24.0%
	علامة جيم زائد أو جيم	18	18.8%
	علامة دال زائد أو دال	0	0.0%
	أخرى	4	4.2%
	المجموع	**96**	**100.0%**

جدول رقم (9) مستوى اللغة الانجليزية

الخاصية	الفئات	التكرار	النسبة
العلامة المحصلة في مادة اللغة الإنجليزية	علامة ألف	54	56.3%
	علامة باء زائد أو باء	26	27.1%
	علامة جيم زائد أو جيم	9	9.4%
	علامة دال زائد أو دال	6	6.3%
	أخرى	1	1.0%
	المجموع	**96**	**100.0%**

جدول رقم (10) مستوى اللغة الانجليزية

الخاصية	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	54	56.3%
	أنثى	42	%43.8
	المجموع	**96**	**100.0%**

جدول رقم (11) مستوى اللغة الانجليزية

الخاصية	الفئات	التكرار	النسبة
امتلاك جهاز حاسوب في المنزل	نعم	94	97.9%
	لا	2	%2.1
	المجموع	**96**	**100.0%**

جدول رقم (12) مستوى استخدام الانترنت المنزلي

الخاصية	الفئات	التكرار	النسبة
استخدام الإنترنت من منزلك	نعم	95	99.0%
	لا	1	%1.0
	المجموع	**96**	**100.0%**

جدول رقم (13) مدى توافر نظام التعليم الالكتروني

	السؤال		الاجابات					
			لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المجموع
1	نظام التعليم الإلكتروني متوفر للطالب عند الحاجة.	التكرار	3	2	23	57	11	96
		النسبة	3.1%	2.1%	24.0%	59.4%	11.5%	100.0%

جدول رقم (14) سهولة استخدام نظام التعليم الالكتروني

	السؤال		الاجابات					
			لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المجموع
2	نظام التعليم الإلكتروني سهل الاستخدام للطالب.	التكرار	0	8	13	56	19	96
		النسبة	0.0%	8.3%	13.5%	58.3%	19.8%	100.0%

جدول رقم (15) توفير نظام التعليم الالكتروني لبيئة استخدام مناسبة

	السؤال		الاجابات					
			لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المجموع
3	نظام التعليم الإلكتروني يوفر بيئة استخدام مناسبة للطالب	التكرار	11	12	26	32	15	96
		النسبة	11.5%	12.5%	27.1%	33.3%	15.6%	100.0%

جدول رقم (16) توفير نظام التعليم الالكتروني للميزات التفاعلية

	السؤال		الاجابات					
			لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المجموع
4	نظام التعليم الإلكتروني يوفر ميزات تفاعلية مع التدريسي أو الطالب.	التكرار	2	18	25	46	5	96
		النسبة	2.1%	18.8%	26.0%	47.9%	5.2%	100.0%

جدول رقم (17) توفير نظام التعليم الالكتروني لعرض مشخص للمعلومات

	السؤال		الاجابات					
			لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المجموع
5	نظام التعليم الإلكتروني يوفر عرض مشخص للمعلومات.	التكرار	5	19	34	28	10	96
		النسبة	5.2%	19.8%	35.4%	29.2%	10.4%	100.0%

جدول رقم (18) مدى استحسان الطلاب للميزات نظام التعليم الالكتروني

	السؤال		الاجابات					
			لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المجموع
6	نظام التعليم الإلكتروني لديه ميزات تلاقي استحسان الطالب.	التكرار	0	15	25	45	11	96
		النسبة	0.0%	15.6%	26.0%	46.9%	11.5%	100.0%

جدول رقم (19) سرعة الحصول على المعلومات

	السؤال		الاجابات					
			لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المجموع
7	نظام التعليم الإلكتروني يوفر الحصول على المعلومة بسرعة عالية.	التكرار	11	11	36	28	10	96
		النسبة	11.5%	11.5%	37.5%	29.2%	10.4%	100.0%

جدول رقم (20) مدى توفير المعلومات

	السؤال		الاجابات					
			لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المجموع
8	نظام التعليم الإلكتروني يوفر المعلومات التي يحتاج لها الطالب بالضبط.	التكرار	2	15	27	46	6	96
		النسبة	2.1%	15.6%	28.1%	47.9%	6.3%	100.0%

جدول رقم (21) مدى توفير المعلومات بالوقت المناسب

	السؤال		الاجابات					
			لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المجموع
9	نظام التعليم الإلكتروني يوفر المعلومات التي يحتاج لها الطالب في الوقت المناسب.	التكرار	2	12	33	47	2	96
		النسبة	2.1%	12.5%	34.4%	49.0%	2.1%	100.0%

جدول رقم (22) مدى توفير المعلومات لها علاقة بطبيعة الاختصاص

	السؤال		الاجابات					
			لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المجموع
10	المعلومات التي يوفرها النظام لها علاقة بطبيعة الاختصاص.	التكرار	2	2	34	54	3	95
		النسبة	2.1%	2.1%	35.8%	56.8%	3.2%	100.0%

جدول رقم (23) مدى كفاية المعلومات

	السؤال		الاجابات					
			لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المجموع
11	المعلومات التي يوفرها النظام كافية للوفاء باحتياجات الطالب العملية.	التكرار	2	16	17	50	11	96
		النسبة	2.1%	16.7%	17.7%	52.1%	11.5%	100.0%

جدول رقم (24) مدى توفير المعلومات لمعلومات سهلة الفهم

	السؤال		الاجابات					
			لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المجموع
12	المعلومات التي يوفرها النظام سهلة الفهم بالنسبة للطالب.	التكرار	3	16	26	40	11	96
		النسبة	3.1%	16.7%	27.1%	41.7%	11.5%	100.0%

جدول رقم (25) مدى توفير المعلومات لها علاقة بطبيعة الاختصاص

	السؤال		الاجابات					
			لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المجموع
12	المعلومات التي يوفرها النظام سهلة الفهم بالنسبة للطالب.	التكرار	3	16	26	40	11	96
		النسبة	3.1%	16.7%	27.1%	41.7%	11.5%	100.0%

جدول رقم (26) مدى توفير معلومات حديثة

	السؤال		الاجابات					
			لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المجموع
13	المعلومات التي يوفرها النظام حديثة ومنقحة up-to-date.	التكرار	5	15	26	43	7	96
		النسبة	5.2%	15.6%	27.1%	44.8%	7.3%	100.0%

جدول رقم (27) مدى النظام لمستوى مناسب من الدعم الفني

	السؤال		الاجابات					
			لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المجموع
14	نظام التعليم الإلكتروني يوفر مستوى مناسب من الدعم الفني للموظف.	التكرار	2	12	23	50	9	96
		النسبة	2.1%	12.5%	24.0%	52.1%	9.4%	100.0%

جدول رقم (28) التفاعل في تطوير النظام

	السؤال		الاجابات					
			لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المجموع
15	الفريق المطور لنظام التعليم الإلكتروني يتفاعل بشكل واسع مع المستخدمين خلال عمليه تطوير النظام.	التكرار	3	15	19	49	10	96
		النسبة	3.1%	15.6%	19.8%	51.0%	10.4%	100.0%

الجودة الشاملة والبحث العلمي في مؤسسات التعليم العالي العربية

د. هيثم جبار طه
قسم الهندسة الكهربائية
الجامعة التكنولوجية/ بغداد,العراق
haithm1969@yahoo.com

د. الاء طه
كلية العلوم /قسم علوم الحياة
الجامعة المستنصرية/ بغداد,العراق
alaataha1966@yahoo.com

د. عبد الستار جبار الدليمي
كلية التربية /قسم علوم الحية
الجامعة العراقية/ بغداد,العراق
delemi1@yahoo.com

الملخص:

يحظى التعليم الجامعي باهتمام كبير ومتزايد في معظم الدول المتقدمة والنامية، حيث يعتبر التعليم الجامعي ومن خلال المؤسسات الاكاديمية واحدة من المؤسسات التربوية المهمة التي تؤثر أيجاباً في المجتمع, حيث تصب جميع المؤسسات الاكاديمية في خدمة المجتمع, ولهذا يعتبر الاهتمام بالجامعات والمعاهد أمر مهم من ناحية توفر الكوادر الادارية والاكاديمية والتي تكون ذات قدرات وأمكانيات كبيرة وكفوءة. والتعليم الجامعي بوصفه جزءًا رئيسًا من منظومة التعليم, حيث يمكن اعتباره حجر الزاوية في تحقيق التنمية الشاملة والتقدم الحضاري من خلال بناء الإنسان العصري ورفع مستواه العلمي وإعداد الكفاءات القيادية في مختلف المجالات. لقد دأبت الجامعات في العالم العربي على تطوير نفسها وذلك بإتباع خطط تنظيمية تهدف إلى تحسين مدخلاتها ومخرجاتها تبعا للتطورات الوطنية والدولية الحاصلة. عليه تعين على الجامعات العربية تطوير نفسها لخدمة الكيان الاجتماعي الذي توجد فيه وتحقيق أهداف اجتماعية تعددت بتعدد السياقات الاجتماعية لأن التعليم العالي هو قمة السلم التعليمي ومجتمع المعرفة هو الذي يمد المجتمع بأسباب التقدم والتطور في كل مجالات الحياة. أن هدف البحث تمثل بالاطلاع على الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي العربي ودوره في تحقيق التنمية الشاملة وبالاضافة الى التعرف على المعوقات التي تقف أمام تطبيق هذا النظام في مؤسسات التعليم العالي العربية ، ومن جانب اخر محاولة تقييم مستوى البحث العلمي العربي. ولقد توصلنا لبعض الاستنتاجات والتوصيات التي من شأنها أن تعين القائمون والباحثون في هذا المجال للاستفادة منها والأخذ بهذا الموضوع من أوجه مختلفة.

الكلمات المفتاحية (keywords): *إدارة: Management، الجودة الشاملة: Total Quality، التعليم العالي: Higher Education, البحث العلمي: Scientific Research.*

المقدمة (Introduction):

تتسابق المؤسسات الاكاديمية في جميع دول العالم لغرض تطويرها من خلال تقييم أدائها من ناحية الجودة الاكاديمية لتلك المؤسسة, ومن أهم الأمور التي يجب الاهتمام لها هي الانظمة الإدارية والأساليب المتبعة فيها، لأن التطور الإداري هو أساس كل تطور حضاري وتربوي ولا يمكن أن يبدأ من غير تجديد وتحديث إداري. لذلك أصبح تطوير الإدارة الجامعية أمرًا ضروريًا وحتميًا أسوة بما شهدته الإدارة في المجالات الأخرى من تطورات وحداثة من حيث استخدام النظريات والمفاهيم الإدارية الحديثة.

إن مستقبل التعليم العالي في سياق التحول الاجتماعي وتعزيز الديمقراطية في التعليم يتوقف إلى حد بعيد على دور الجامعة النوعي في اكتساب وإنتاج وتوطين ونشر المعرفة .فقد بات إسهام التعليم الجامعي في عملية التنمية بجميع أبعادها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، شرطا من شروط التنمية الإنسانية وعاملا فاعلا في تطوير القدرات الذاتية بالإضافة إلى كونه المصدر الرئيسي للرفاهية الاجتماعية التي ينشدها الإنسان, ولمواكبة القيم والاتجاهات الحديثة في التعليم العالي العربي، تعين على الجامعات العربية تطوير نفسها لخدمة المجتمع .وعليه ظهر مفهوم ضمان الجودة في التعليم الجامعي كنتيجة لارتفاع كلفته، وانتشار التعليم العالي الخاص، والدفع بمؤسسات التعليم العالي نحو الاستقلال الذاتي, وإن الدول العربية تسعى جاهدة إلى تحسين مستويات الجودة في مؤسساتها الجامعية والاكاديمية.

لقد غدا تطوير التعليم عامة والتعليم العالي خاصة همًا وطنيًا يشغل بال المهتمين من الكتاب والمفكرين والتربويين والمثقفين في البلاد العربية، لاسيما أن العملية التعليمية لم تحقق الأهداف المرجوة منها في مواكبة العصر وتطوراته العلمية والتقنية والمعلوماتية, ويستدعي هذا وجود معايير لقياس منظومة التعليم العالي، والحكم في ضوئها على مدى تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية ضمن إطار نظام الجودة, حيث تعد تطبيقات إدارة الجودة الشاملة من المهمات الإستراتيجية في المنظمات المعاصرة إذ يتطلب الأداء الاستراتيجي الفاعل حشدًا للجهود والإمكانيات البشرية بهدف استثمار الموارد المادية والمالية استثمارًا يحقق التميز في الأداء التنظيمي.

ترتكز الجودة الشاملة على عدد من المفاهيم الإدارية الحديثة الموجهة التي تقوم على المزج بين الوسائل الإدارية ، والجهود

الابتكارية وبين المهارات الفنية المتخصصة من أجل الارتقاء بمستوى الأداء والتحسين والتطوير المستمرين ، وقد بدأت في تطبيقه العديد من المؤسسات الإدارية لتحسين إنتاجها ، وتطوير نوعية خدماتها والمساعدة في مواجهة التحديات الصعبة, ومن منطلق قناعاتنا بأن الجامعة هي ركيزة تكوين المجتمع المبني على المعرفة، أصبح من الضروري تطوير منظومة التعليم العالي العربي. ان مفتاح تقدم الشعوب يعتمد على الجامعات وان قوة الجامعات تقاس بمدى قدراتها على الانتاج العلمي البحثي وما يقدمه هذا البحث من حلول لمشاكل المجتمع وان الوضعية الحالية للمجتمعات العربية هي في اشد الحاجة للبحث العلمي والاعتماد على النفس في حل المشاكل الصعوبات التي تواجه مجتمعاتا العربية, حيث يجب على الانظمة العربية كحكومات أن تدعم البحث العلمي وترسي دعائم بحث علمي متواصل وذو جدوة ونفع للمجتمع والبلد.

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, 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[30].

وتضمن البحث مسح شامل للدراسات والبحوث السابقة العربية والاجنبية في حقل الجودة الشاملة والبحث العلمي, وناقش بعض التجارب الناجحة في الجودة والاعتماد الاكاديمي وأيضاً أهم مبادئ الجودة للتعليم العالي العربي, البحث العلمي والانفاق المالي, واقع البحث العلمي العربي, ضمان جودة البحث العلمي وأخيراً التوصيات التي تقسم الى محوريين هما الجودة والاعتماد الاكاديمي والمحور الاخر هو البحث العلمي.

مشكلة البحث (Research Problem):

تعتبر التحديات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية في العالم مهمة وضرورية لتلبية متطلبات المجتمع والتي يتطلب منا التوجه نحو تطوير وسائل التربية والتعليم التي تكون بتماس مع المجتمع ولهذا يظهر الاهتمام الكبير في كيفية تحسين جودة التعليم العالي , وتلقي التحولات النوعية التي تجري في المجتمع بوتائر متسارعة. أن ما يصيب جامعاتنا من ضعف في الأداء الإداري والأكاديمي وعدم مواكبة التطورات الحاصلة في الإدارة، واستخدامها أساليب إدارية

(30) عليان عبد الله الحولي,(2014م), ص 10-16.

روتينية تقليدية لم تعد تتماشى مع تطورات العصر الحديث.

وحينما ننظر إلى الواقع الجامعي في البلدان العربية نجد ان هناك قصور واضحاً في الأداء الإداري والتعليمي وقد شخص ذلك في العديد من البحوث والدراسات والمقالات، وأننا نلاحظ ان الجامعة لم تحقق أهدافها في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع بل تفاقم الأمر في زيادة مشكلاته الأمر الذي شكل العبء الأكبر على الإدارات الجامعية التي لها الأثر البالغ في زيادة هذه المشكلات واتساعها وهو ما وصل اليه الواقع الجامعي العربي إلى ما هو عليه من ضعفٍ في الأداء الإداري في بعض مفاصله. ونتيجة لذلك فقد سعت الكثير من الحكومات العربية إلى إصلاح مؤسسات التعليم العالي لها وأيجاد مخرجا لها وذلك بإنشاء وأستحداث الهيئات أو المجالس المتخصصة للاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة لتضمن من خلالها المعايير التعليمية والاكاديمية الصحيحة والتي تصب في النهاية لخدمة المجتمع والمؤسسة الاكاديمية نفسها ومن كل الجوانب, ونتيجة الاهتمام المتزايد عالميًا لتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية بشكل عام والجامعات بشكل خاص وتمشيًا مع الاتجاهات الحديثة للمفاهيم الإدارية المتمثلة بمدخل إدارة الجودة الشاملة التي من شأنها مواجهة التغيرات المتسارعه في المجالات المعرفية والتكنولوجية وا لاقتصادية والثقافية وإيجاد الحلول الممكنة للمشكلات المرتبطة بالمنافسة بين مؤسسات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل من الأيدي العاملة المؤهلة التي تلقى استحسان ورضا من المجتمع ومؤسساتها المختلفة الإنتاجية والخدمية وضمان التقدم المستمر في جميع المجالات وخاصة التعليمية منها. ولهذا فأن مشكلة بحثنا هوكيفية تطوير التعليم العالي وذلك بالاستفادة من التجارب العالمية في الجودة الشاملة والبحث العلمي.

هدف البحث (Aim of Research)

يهدف بحثنا هذا للتعرف على مايلي:

1. الاتجاهات العالمية الحديثة في إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في مجال التعليم العالي العربي.
2. كيفية بناء قاعدة بحثية علمية عربية.
3. إبراز أهم المعايير والخطوات التي ينبغي للمؤسسات التعليمية أتباعها في مجال تأسيس هيئة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي لتحسين نوعية المنتج التعليمي.

4. محاولة الإسهام في تعديل وتغيير و تطوير الاتجاهات في المجتمع نحومواكبة التغير الذي يجرى في شتى المجالات العلمية وتوفير بعض المعلومات لمؤسسات التعليم العالي والمتعلقة بمراحل وآليات عملية ضمان وجودة واعتماد البرامج الأكاديمية.
5. اهم التجارب الدولية الرائدة في مجال ضمان الجودة والاعتماد الاكاديمي لمؤسسات التعليم العالي على المستوى العالمي.
6. أهم المفاهيم الأساسية للجودة والمصطلحات المرتبطة بها في التعليم العالي.
7. المعايير التي تؤخذ بعين الاعتبار في التصنيف العالمي لمؤسسات التعليم العالي.
8. رصد الواقع الحالي للبحث العلمي في وطننا العربي والتعرف علي الأسس والمتطلبات التي يجب توافرها لضمان جودة البحث العلمي في البلدان العربية
9. التعرف علي الأسس والمتطلبات التي يجب توافرها لضمان جودة البحث العلمي في البلدان العربية.
10. أهمية البحث العلمي والاهتمام به كضرورة ملحة لتطوير الواقع وتحديثه وحل مشكلاته وتحقيق التنمية في المجتمعات العربية.
11. حاجة الجامعات العربية للأخذ بالأساليب الحديثة في التطوير والإدارة وذلك حتى تتمكن هذه الجامعات من تحقيق مستوى متميز من الأداء وإنجاز أهدافها بمستوى عال من الكفاءة والفاعلية.

الدراسات والبحوث السابقة:

أولاً–الدراسات والبحوث العربية:

1. شيحة, 1985

الدور المهني للأستاذ الجامعي دراسة لآراء الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية بمصر [20].

2. الكندري, 1990

دراسة تحليل النشاط الأكاديمي لهيئة التدريس بجامعة الكويت[12].

3. الخوالدة, 1991

مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك للكفايات الأدائية المهمة لوظائفهم الأكاديمية[7].

4. ضياء زاهر1993

دراسة التخطيط الاستراتيجي للمؤسسات التربوية والتعليمية بكافة أشكالها ومراحلها في الكثير من بلدان العالم [19].

5. يوسف, 1994

دراسة بعض الخصائص المدركة والمأمولة لشخصية الأستاذ الجامعي, ولمعرفة بعض الخصائص المدركة والمأمولة لعضو هيئة التدريس بجامعة الإمارات العربية المتحدة[40].

(7) الخوالدة، محمد محمود, (1991م), ص67– 85.
(12) الكندري، جاسم يوسف،(1990م), ص 37–72.
(19) سليمان عبدربه محمد,(2011), ص1–44.
(20) شيحه ، عبد ايد عبد التواب, (1985م)، ص103–126.
(40) يوسف، عبد الفتاح, (1994م), ص31 –36.

6. ناجي, 1998

التعرف على مفهوم إدارة الجودة الشاملة وأساليبها، وإمكانية تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي في الأردن [38].

7. أيوب, 2000

التعرف على فاعلية استخدام نظام TQM في أداء الجامعات الأردنية[1].

8. بدح, 2003

تهدف إلى تطوير أنموذج لإدارة الجودة الشاملة والتعرف على درجة إمكانية تطبيقه في الجامعات الأردنية العامة[15].

9. المبعوث, 2003

تبني التخطيط الاستراتيجي في تطوير الهياكل التنظيمية للتعليم العالي[36].

10. الموسوي, 2003

تطوير أداة لقياس إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بالبحرين[39].

11. الغامدي, 2003

خصائص عضو هيئة التدريس التي يفضلها الملتحقون بكليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية[9].

12. طرابلسية, 2003

دراسة إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في مجال التعليم العالي دراسة تطبيقية على جامعة تشرين[22].

13. غادة الشربيني, 2004

تقويم أداء الهيئة التدريسية في ضوء أهداف المؤسسة الجامعية بالمملكة العربية السعودية[32].

14. الحسيني, 2004

دراسة حول تطوير البرامج التعليمية ودور البحث العلمي, حيث أوضح مجموعة من المعايير التي يجب أن تخضع لها كل مادة [5].

15. القرق,2004

دراسة حول آلية تطوير البرامج التعليمية ودور البحث العلمي, حيث أشارت الدراسة إلى أن الحكم على برامج التعليم يمكن أن يخضع لإحدى الوسائل المتبعة اليوم عالمياً[11].

(1) أيوب، علي محمد, (2000م).

(5) الحسيني، عبد المحسن,(2004).
(9) الغامدي ، حمدان أحمد وزميله(2003م), ص 45-112.
(22) طرابلسية، شيراز, (2003).
(32) غادة الشربيني، (2004م).
(36) محمد حسن المبعوث, (2003).
(38) ناجي، فوزية محمد سعيد, (1998).
(39) نعمان محمد صالح الموسوي،(2003م) ص 88-89 .
(11) القرق، محمود, (2004).

16. القرعان, 2004

دراسة حول تطوير أنموذج لقياس درجة إدارة الجودة الشاملة في الوحدات الإدارية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر المديرين ورؤساء الأقسام[27].

17. علاونة, 2004

دراسة حول مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية[28].

18. سعيدي ، والهاشمي, 2005

معرفة إجراءا ت التدريس والتقويم الواقعية والمفضلة لدى طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس[24].

19. المطاعنى, 2005

دراسة حول درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي الخاص في سلطنة عمان من وجهة نظر الإداريين والأكاديميين فيها[13].

20. الملاح, 2005

دراسة حول درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية في محافظات الضفة الغربية[14].

21. الحولي, 2006

التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية بغزة بفلسطين نحو تقييم الطلبة لهم وعرض تجربة الجامعة الإسلامية في تقييم أداء عضو هيئة التدريس في رأي الطلاب [33].

22. دياب, 2006

دراسة حول مؤشرات الجودة وتوظيفها في تنظيم التعليم والتعلم[18].

23. الغامدي, 2007

وضع تصور مقترح لتطبيق نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية السعودية في ضوء المواصفة الدولية للجودة ISO-9002 [10].

24. درندي وهوك2007

التعرف على واقع تطبيق الإجراءات الأولية لتقويم وتوكيد الجودة في الجامعات والكليات السعودية[2].

(10) الغامدي،على بن زهيد, (2007)، ص245 - 378.
(13) المطاعنى، علي, (2005).
(14) الملاح، منتهى, (2005).
(18) دياب، سهيل رزق,(2006), ص1-10.
(24) عبد الله بن خميس وعبد الله الهاشمي، (2005), ص 106-133.
(27) علاء حاكم الناصر,(2011), ص 1-21.
(28) علاونة، معزوز, (2004).
(33) فيصل محمد عبد الوهاب سعيد, (2011), ص 1-24.

25. علاونة والملاح, 2008

دراسة حول واقع نظام التعليم في الجامعات الفلسطينية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس[29].

26.الخطيب, 2009

أن تحسين أداء المنظمات أو المؤسسات الحديثة بما فيها الجامعات يشكل اهتماما عالميا في جميع دول العالم ، يضاف إلى ذلك أن قدرة أي مجتمع على إدارة مؤسساته وبرامجه الحيوية، ليس فقط بفاعلية وكفاءة، وإنما بعدالة وابتكار [6].

27. الخوالدة, 2009

دراسة حول تأثير تطبيق إدارة الجودة الشاملة على تحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الأردنية الحكومية الد ا رسات العليا[8].

28. دياب، 2009

دراسة حول معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي – الجامعة الفلسطينية الفاعلة – دراسة حالة[17].

29. عساف والحلو، 2009

دراسة حول واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية من وجهة نظر الطلبة[25].

30. عبد العظيم السعيد مصطفى, 2009

دراسة حول الجودة والاعتماد فى مؤسسات التعليم فى مصر وبعض الدول العربية والأجنبية (دراسة تحليلية)[31].

31. سوزان محمد المهدي, 2009

دراسة حول التجارب العالمية والعربية فى إدارة نظم الاعتماد الأكاديمي بمؤسسات التعليم العالي[31].

32. محمد منصور حسين وحنان السروى, 2009

دراسة حول منظومة التعليم العالي بين الجودة والاعتماد وثقافة التطوير[31].

33. وفيق الأغا و إيهاب الأغا, 2010

دراسة حول أستراتيجيات مقترحة لمعايير ضمان جودة الأداء الجامعى[31].

34. الحرا حشة، 2012

دراسة حول تقييم الأداء الجامعي في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر العاملين الإداريين في جامعة آل البيت[4].

(2) إقبال زين العابدين درندري، وطاهرة هوك, (2007م), ص241-277.

(4) الحراحشة ، محمد عبد, (2012م).
(6) الخطيب،أحمد, (2009) ،ص7-76 .
(8) الخوالدة، فالح, (2009)
(17) دياب، سهيل رزق, (2009) , ص 12-17.
(25) عساف، عبدو الحلو، غسان , (2009), ص 7-713.
(29)علاونة، معزوز والملاح، منتهى, (2008).
(31) عماد الدين محمد الحسن أحمد, (2013م), ص 1-14.

35. الجنابي، 2012

دراسة حول وسائل تحسن أداء عضو هيئة التدريس في التعليم الجامعي[3].

ثانياً-الدراسات والبحوث الاجنبية:

1. سيمور Seymour 1991

أجرى سيمور **(Seymour)** برنامج إدارة الجودة الشاملة وتحديد معوقات تطبيقها في الجامعات الأميركية[63].

2. باولRamsdan Paul,1991

التعرف على اتجاهات أعضا ء هيئة التدريس بجامعة كويترلاند باستراليا نحو تقييم الطلا ب لأدائهم التدريسي[33].

3. وانكWang 1991

كيفية إجراء عملية التخطيط الإستراتيجي بكلية جامعية وكيف تم تنفيذه[64].

4. وليمزWilliams 1992

دراسة للتخطيط الإستراتيجي في الجامعات الموجودة في مقاطعة بولاية كارولينا[65].

5. أكواAgwu 1992

دراسة مستوى تطبيق الجامعات الكبرى في ولاية أركنساس الأمريكية للتخطيط الإستراتيجي[41].

6. مارتن Martin 1992

التعرف على معلومات رؤساء الجامعات الأمريكية في مجالات التخطيط الإستراتيجي، ومدى قيام جامعاتهم بهذا النوع من التخطيط وعلى الأسس التي يستخدمونها في تقويم الخطط[59].

7. هايتور Hightower 1992

دراسة أجريت على ثلاث كليات صغيرة في ولاية كاليفورنيا الجنوبية، محاولة التعرف على العلاقة بين مهام المؤسسات الجامعية وبين الأهداف الأساسية التي يطالب بها التخطيط الإستراتيجي[53].

8. سخميتلين وأخرين Schmitlen and others 1993

أن التخطيط الاستراتيجي يقدم حلولاً للمشكلات التي تواجه الجامعة مثل عدم التكيف مع المتغيرات البيئية، ومجال سوق العمل، وقلة الموارد، وزيادة الطلب على التعليم[50].

(3) الجنابي،عبد الستار شفيق, (2012م), ص1-24.
(33) فيصل محمد عبد الوهاب سعيد, (2011), ص 1-24.
(41) Agwu, P.A., (1992), PP. 220-230.
(50) F.A. Schmitllelen et al., (1993).
(53) Hightower, Len, (1992).
(63) Seymour, Daniel. T, (1991), P.85-95.
(64) Wang, Jin Hua, (1991).
(65) Williams, D.R., (1992), PP. 100-110.

9. موسلي Mosley 1994

تطبيق التخطيط الإستراتيجي في مؤسسة تعليمية تستدعي معرفة التحديات التي تحول دون تطبيق التخطيط الإستراتيجي، ومعرفة الأدوار القيادية التي يقوم بها عميد الكلية ورؤساء الأقسام ولجنة التخطيط في عملية التخطيط الإستراتيجي، ومعرفة مكونات ومراحل عملية التخطيط الإستراتيجي [61].

10. موري Moore1994

التنسيق بين استخدام التخطيط الإستراتيجي وإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العا لي[58].

11. جون John 1994

أن التخطيط الاستراتيجي يؤدي إلى تحسين المركز التنافسي للجامعات وتحسين قاعدة الإنتاج، وتحتاج الجامعات باستمرار لمراجعة هيكلها التنظيمي وبرامجها التعليمية وإنجازاتها لتحسين الأداء والجودة[55].

12. فرام Fram 1995

معرفة تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في جامعة ماري لاند في الولايات المتحدة الأمريكية، ومن أجل الوصول إلى درجة عالية من التفوق في الأداء ما بين الجامعات المختلفة[51].

13. أنيسEnnis 1996

معرفة تصورات مديرو المدارس المهنية بولاية أوهايو في الولايات المتحدة الأمريكية حول أهمية استخدام إدارة الجودة الشاملة في هذه المدار س[49].

14. لويس وسميث Lewis and Smith 1997

توضيح أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي. وتوصلت الدراسة إلى أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يسمح للجامعة بالارتباط والتفاعل بصورة أفضل مع المجتمع والبيئة المحيطة، ويساعدها على التغلب على مشكلات الانعزال والتفرقة بين أقسامها وكلياتها، ويعالج كثيرًا من جوانب القصور في إعداد وتهيئة الطلبة[57].

15. كريستوفرسون Christrofferson1997

تحديد مقارنة تصورات الهيئة التدريسية والمدراء حول إدارة الجودة الشاملة في مدار س وكليات المجتمع بولاية أيوا في الولايات المتحدة الأمريكية بهذه الولاية الأمريكية[46].

16. إليوت Elliott, 1998

معرفة وتحديد تصورات المعلمين حول إدارة الجودة الشاملة ومدى ارتباطها باستراتيجيات وممارسات التعليم[48].

(46) Christofferson, M. (1997), p. 3333.
(48) Elliott, D. (1998), p, 406.
(49) Ennis, F. (1996), P. 654.
(51) Fram E.H (1995), P.50-56.
(55) John M.Bryson, (1994).
(57) Lewis, G and Smith, H (1997), P18-19.
(58) Moor, Sue Hodges, (1994)
(61) Mosley, Dwight Eugene, (1994).

17. شايبshipe 1998

دراسة حول إدارة الجودة في أي المناطق التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية وصفت الدراسة الأساليب الفعالة لاستخدام إدارة الجودة الشاملة في أي المناطق منطقة تعليمية، من حيث معرفة الظروف في هذه المنطقة التعليمية قبل تطبيق هذا الأسلوب الإداري الجديد[62].

18Mohsen 1998. موهسن

دراسة عن التخطيط الإستراتيجي والفاعلية التنظيمية في الجامعات، إلى أن الجامعات حاولت أن ترسم خطط استراتيجية منذ أوائل الثمانينات بصورة رسمية لكن الكثير منها وجد صعوبة في الوصول إلى نموذج مناسب لحاجاتهم الخاصة[60].

19Don 1999. دون

دراسة عن التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأسترالية أنالتخطيط الإستراتيجي بها لم يكن معمول به حتى منتصف الثمانينات، أما الآن فكل الجامعات لديها خططها الإستراتيجية، بل أن التخطيط الإستراتيجي ممثل أحد أهم عناصر المناقشات السنوية بين الجامعة وغيرها من المنظمات الفردية[43].

20. الكسيندرا Alexandra 1999

ترى أن التخطيط والمؤسسات الجامعية، باعتباره علم وممارسة، ودراسة أخرى الاستراتيجي يمكن استخدامه في المؤسسات التعليمية خاصة الجامعات ليساعدها في تحديد الاتجاه الذي يجب أن تسلكه لتحق ق المستقبل المرغوب فيه، ويساعدها أيضًا في تحقيق الاتساق بينها وبين البيئة[42].

21. كوتش Couch 1999

معرفة الفروق في استجابات الإداريين وأعضاء هيئة التدريس، وقياس مدى تأثير بعض المعايير في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في العوامل الشخصية[47].

22. كانجي Kanji et al, 1999

عوامل النجاح الحاسمة في إدارة الجودة الشاملة في الجامعات البريطانية هي :التحسين المستمر، والقيادة، ورضا المستهلك، والإدارة المستندة إلى الأفراد، وفريق العمل، وتحسين العملية التعليمية [56].

23. كلوسنكسي Klocinski 2000

تحديد مدى الإخفاق والنجاح الذي يتحقق نتيجة لتطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية[27].

(27) علاء حاكم الناصر,(2011), ص 1-21.
(42) Alexandra, L.Lemer, *(1999),* P.3.
(43) Anderson, Don et al., (1999), PP. 1-33.
(47) Couch, Gene. C, (1999), p.1433.
(56) Kangi, G., et al., (1999), pp. 129-154.
(60) Malekottodjary, Mohsen, (1998).
(62) Shipe, D. (1998), p. 46.

24. برينان وشاه Brennan & Shah, 2000

المقارنة بين أنظمة ضمان الجودة المطبقة في دول مختلفة، وخلصت إلى وجود تباين في أنظمة وأولويات تقييم ضمان الجودة[45].

25. يونيزاوا Yonezawa 2002

إلى اهتمام المؤسسات التعليمية في اليابان بإعطاء الأولوية للمؤشرات الرقمية مثل معدل الطلبة لعضو هيئة التدريس[66].

26. هرناندزHernandez 2002

معرفة الآمال الأولية والظروف الراهنة لإدارة الجودة الشاملة في المدرسة وكيفية تنفيذها، ومدى الاستفادة من تطبيقها في مدارس ولاية تكساس[52].

27. هورست Hurst 2002

التعرف على إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة نورث ويسترن واستخدام أسلوب المقابلات ومراجعة السجلات الصفية[37].

28. أساك Isaac 2002

قدم تحليلاً وصفيًا عن التخطيط الإستراتيجي وعلاقته بإدارة النتائج في خمس كليات بمجمع بولاية نيو جيرسي[54].

29. باسيج Bacig2002

دراسة عن أدوار المشاركة والاتصال في نجاح التخطيط الإستراتيجي في التعليم العالي في مينسوتا وتوصلت الدراسة إلى أن المشاركة ليست دائمًا شرط كافيًا للرضا عن الدور الذي تلعبه في نجاح التخطيط الإستراتيجي[44].

30. ثوماس Thomas 2008

التعرف على خصائص عضو هيئة التدريس الفعّال بجامعة نيويورك بالولايات المتحدة الأمريكية كما يراها الطلاب والخريجون[33].

31. موك Mok 2005

استعراض أبرز ملامح تجربة هونج كونج (الصين)في ضمان الجودة والتحول بجامعاتها إلى مصاف الجامعات الدولية الكبرى عالميا [26].

32Mizikaci 2006. ميزيكاسي

تقديم نموذج منظومي مقترح لتقويم جودة برامج التعليم العالي. واعتمدت منهجية الدراسة على استخدام أحد أدوات البحوث الكيفية، وهو: تحليل المحتوى [26].

33. جانج Jang 2009

تحليل العلاقة بين تدويل، وجودة مؤسسات التعليم العاليالتي أعتمدت منهجية الدراسة على استخدام أحد أدوات البحوث الكمية [26].

(26) عصام جمال سليم غانم, حسن سالم الشهوبي, (2013), ص 654-668.
(33) فيصل محمد عبد الوهاب سعيد, (2011), ص 1-24.
(37) محمد عبود الحراحشة, (2011), ص1-27.
(44) Bacig, Karen Lynn Zentner; (2002).
(45) Brennan, J. and Shah, (2000), pp. 331-349.
(52) Hernandez, J., (2002),p. 3639.
(54) Issac, Joseph; (2002).
(66) Yonezawa, A., (2002), pp. 127-139.

34. تسينيدو وزملاؤه.Tsinidou et al 2010

تقويم العوامل المؤثرة في تحديد مستويات جودة مؤسسات التعليم العالي باليونان[26].

بعض التجارب العالمية الناجحة:

1.التجربة البريطانية:

تتركز إجراءات توكيد الجودة المتبعة في بريطانيا على إخضاع مؤسسات التعليم العالي البريطانية والتي تجاوز عددها **180** مؤسسة إلى عمليات التقويم الخارجي حيث تقوم لجنة –**Subject Based**التي تركز على (**Assessments** 15) [23].

2. تجربة الولايات المتحدة الأمريكية:

إن مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية تشبه إلى حد كبير المؤسسات الخاصة التي تتمتع باستقلالية كبيرة وسلطة تمثل بمجالس إدارة هذه المؤسسات .ولذلك فإن المسؤولية تقع على مؤسسات التعليم العالي لتنظيم نفسها وإيجاد موارد لها وإلا فقدت هذه المؤسسات مواردها وطلابها الذين يتجهون بالتالي نحو المؤسسات المنافسة[23].

3. تجربة اليابان:

أخذت اليابان بمواصفات الجودة الشاملة منذ الأربعينات وطورت طرق ومبادئ" ديمنج "لتلائم البيئة اليابانية، وعمل شيكاوا 1 * على وضع سبعة معايير لعوامل النجاح والتي تعتبر أساسا لنجاح ضبط أو تقويم الجودة الشاملة في اليابان [23].

4. التجربة الكورية:

تم إنشاء وزارة التعليم والمجلس الكوري للتعليم الجامعي هيئة مستقلة داخل المجلس الكوري للتعليم الجامعي أطلق عليها اسم "المجلس الكوري للاعتماد الجامعي **The Korean Council for University Accreditation (KCUA)** " ويعتبر أعلى سلطة في تقويم أداء الجامعات الكورية، ويتكون من (16) ستة عشر عضوا ممثلين عن الجامعا ت والمؤسسات الصناعية والحكومية[23].

5. التجربة الهولندية:

يتألف نظام تقييم الجودة من لجنة زيارة خارجية لكل فرع من فروع الدراسة وبعد كل زيارة يتم كتابة**Visiting Committee (VC)** تقرير يعتمد علي رصد الواقع الفعلي للمؤسسات وعلى التقويم الذاتي وأيضا عن طريق الخبرة لأعضاء اللجان .وتتلخص التجربة الهولندية في تطبيق الجودة في التعليم الجامعي الهولندي[23].

(23) عاقلي فضيلة بنت العربي؛ بايشي أمال, (2011), ص 1-21.

6. التجربة الرومانية:

للاعتماد والتقييم الأكاديمي الاعتماد وضمان **RNCAAA** يتولى المجلس القومي الروماني عملية الجودة في رومانيا ويشارك هذا المجلس كعضو في بعض الشبكات الدولية لضمان الجودة في التعليم العالي مثل الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي، وشبكة وسط وشرق أوروبا لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي، ولذلك فهو يعمل على الحفاظ على مستوى تنافسي في نظام التعليم العالي الروماني . كما يعمل على الاندماج في المجتمع الأوروبي من خلال نظام الاعتماد والجودة التي يتبعه الاتحاد الأوروبي[23].

أهم مبادئ الجودة للتعليم العالي العربي:

1. تثقيف منتسبي المؤسسة التعليمية على مفهوم الجودة.
2. وضع القوانين والانظمة الداخلية للمؤسسة التعليمية بما يؤمن تلبيتها لمتطلبات الحاضر والمستقبل.
3. تطوير المناهج الدراسية بما يتلائم و تطور الوسائل التعليمية الحديثة .
4. تطوير القابليات والمهارات الفنية والفكرية لاعضاء الهيئة التدريسية.
5. أعادة النظر باستمرار في المناهج الدراسية لغرض تحديثها وتطويرها.
6. تقليص الامور الادارية التي تعرقل مسيرة التطور في المؤسسة التعليمية.

7. تطبيق نظام الجودة بشكل مراحل على الطلبة ومنتسبي المؤسسة التعليمية
8. تقليل الواجبات الادارية التي تأخذ الوقت الكثير من عضو الهيئة التدريسية.
9. زيادة الدعم المالي والمعنوي لاعضاء الهيئة التدريسية من اجل النهوض بمستوى البحث العلمي للمؤسسة التعليمية التابع لها.
10. التركيز على متطلبات المجتمع وتوقعات المستقبل.
11. أستخدام نظام جودة يشمل جميع المعايير التي ترتقي بالمؤسسة التعليمية.
12. أعتبار تطبيق نظام الجودة تكون مسؤولية جميع منتسبي المؤسسة التعليمية.

البحث العلمي والانفاق المالي

من خلال الجدول رقم (1) نلاحظ معدل الانفاق على البحث والتطوير في مجلس التعاون الانمائي (OECD) , ولعل الأمر المثير هنا أن أوروبا لم تقبل أن تكون متأخرة بمثل هذه الصورة المخجلة عالميا، فسعت بجهود متواضعة بداية إلى استعادة قدرة جامعاتها التنافسية، ولعل الإشارة إلى أن زعماء الاتحاد الأوروبي في اجتماع لهم في لشبونة في شهر آذار عام2000 اتفقوا على هدف يتلخص في جعل أوروبا المنطقة الاقتصادية الأكثر اعتماداً على التنافس المعرفي والنشاط المعرفي على مستوى العالم بحلول عام .2010 وبعد ذلك بعامين اتفق الزعماء على ضرورة زيادة الإنفاق على البحوث والتنمية إلى 3 في المائة من الناتج المحلي الإجمالي بحلول عام. 2010 وقد حققت أوروبا مكتسبات مهمة في هذا الشأن، إلا أنها لم تزل أدنى من حدود الإنفاق الفدرالي الأمريكي على التعليم والبحوث والتنمية والبالغ نحو (137مليار أمريكي خلال العام المالي 2007، مقارنة ب 50مليار يورو للإنفاق الأوروبي) . أما السؤال الكبير ماهو الشأن العربي علمياً وبحثياً, إذا ما علمنا أن مجموع إنفاق العالم العربي على البحث العلمي يبلغ حوالي مليار وسبعمائة مليون دولار سنوياً .بما يعادل إنفاق جامعة هارفارد الأمريكية وحدها في حين أن إسرائيل تنفق سنوياً حوالي ستة مليارات دولار، فإذا كانت الأردن قد أنجزت 1203 من البحوث العلمية عام 2005، ومصر 3459 بحثاً وسوريا 224 بحثاً، في حين إن إيرلندا وحدها قد أنجزت (14928) بحثاً متخصصاً في مختلف العلوم والتخصصات التطبيقية[63].

الجدول رقم (1) يبين معدل الانفاق على البحث والتطوير في بعض الدول العالمية[16].

الدولة	البحث والتطوير R&D		
	نسبة من الناتج المحلي % GDP	R&D per capita index(USA=100)	نسبة من إجمالي البحث والتطوير في حقل الدفاع والحقل المدني
دول مجلس التعاون الاقتصادي والانمائي(OECD)	2.1	63.8	92.9
استراليا	1.5	49.1	100.0
أيسلندا	3.1	106.7	100.0
الولايات المتحدة	2.2	100.0	86.1
المانيا	2.5	79.6	100.0
الدانمارك	2.2	78.7	88.0
المملكة المتحدة	1.7	57.6	90.4
اليابان	3.1	91.7	90.3
اسرائيل	4.6---4.8	132.5	-
فرنسا	2.1	68.2	90.9
كوريا	2.4	55.7	96.6
السويد	4.1	133.5	96.0
الدول العربية	من0.6 - 0.1	-	-

(16) جمال مرازقة, (2013), ص 311-324.

(63) Seymour, Daniel. T, (1991), P.85-95.

واقع البحث العلمي العربي

أن واقع البحث العلمي في وطننا العربي يمكن أن يلخص فيما يلي:

1. تحتل الدول العربية المرتبة الأخيرة بين الدول في الإنفاق علي البحث العلمي.
2. جزء كبير من حجم الإنفاق في التعليم العالي يوجه للصرف على البني التحتية وليس البحث العلمي .
3. جهود البحث العلمي والتطوير لاتزال في معظم الأقطار العربية ضئيلة جدًا.
4. غياب دور القطاع الخاص في عمليات البحث والتطوير في الوطن العربي وعدم مشاركته في الإنفاق على البحث العلمي.
5. الجامعات العربية تركز على التدريس حتى إنه يحتل مركز الصدارة في كل جامعاتنا العربية، والأستاذ الجامعي يقضي معظم وقته في التدريس، ولا يتوفر لديه الوقت الكافي للقراءة والبحث العلمي نظراً لكثرة إعداد الطلاب مقارنة بعدد الأساتذة
6. البحث العلمي في الجامعات العربية أكاديمي, ومن أهم دوافعه(الترقية) من رتبة علمية إلي رتبة علمية أعلى.
7. الصلة ضعيفة جدًا أو مفقودة بين خطط البحث العلمي في الجامعات ومتطلبات التنمية في المجالات المختلفة.
8. البحث العلمي في الجامعات العربية منعزل تمامًا عن الوحدات الإنتاجية، والقطاع الخاص.
9. افتقار المكتبات في الجامعات للعديد من المراجع و حرمان الباحث من مصدر مهم للمعلومات.

10. الباحث العربي في الجامعات يعمل بشكل منعزل، حتى في بعض الأحيان عن زملائه في الكلية ذاتها أو داخل القسم.
11. عدد العاملين في مؤسسات البحث العلمي قليل نسبياً عند مقارنتها مع ما يوجد من العلماء في البلدان المتقدمة.
12. الأموال التي تنفق علي البحث والتطوير كنسبة عن الناتج المحلي الإجمالي قليلة جد اً.
13. تبعية كثير من الجامعات لأنماط مستوردة في شكل التعليم وشروطه ومحتواه وأساليبه وتوجيهه.
14. عدم توفر مراكز المعلومات في الجامعات، هذا إضافة إلى أن مكتباتنا ومختبراتنا والعناصر البشرية المساعدة للباحثين غير كافية.
15. عدم اعتماد برامج مبتكرة للبحث العلمي واختيار التكنولوجيا المناسبة لها.
16. عدم توفر الحرية للعلماء والباحثين العرب في مجال اختيار موضوعات بحوثهم والتعبير عن أفكارهم بحرية مما يصعب على الباحث الإبداع والعمل الجاد.
17. عدم الاهتمام بالباحث العربي "وعدم تأمين مستلزماته للعيش الكريم وتوفير جو علمى بعيد عن البيروقراطية والروتين.
18. غياب السياسات والاستراتيجيات العلمية الواضحة.
19. اعتماد التنمية التكنولوجية، شبه الكامل على الاستيراد إلى حد كبير وبمعزل عن مؤسسات العلم والتكنولوجيا في الوطن العربي.
20. ارتفاع نسبة الأمية في الوطن العربي وهذا يحول دون إدراك أهمية البحث العلمي كما يؤدي إلى قلة الإنتاج العلمي ورداءته .
21. هجرة الكفاءات العلمية والخبرات الفنية المعول عليها في التخطيط للتنمية وإجراء البحوث.
22. عدم تبني سياسة علمية وتكنولوجية واضحة وشاملة.
23. عدم التخطيط الجيد للبعثات العلمية والإيفاد إلى الخارج رغم التكاليف الكبيرة التي تتحملها الدولة في هذا الصدد.
24. عدم توفر المناخ العلمي المناسب، والمناخ العام في الدول العربية لا يحفز ويشجع على البحث العلمي واستثمار القدرات الإبداعية والابتكار للأفراد العلميين.
25. عدم اهتمام الجامعات العربية بإنشاء إدارات خاصة بالبحث العلمي داخل جامعاتها وتقديم ميزانية خاصة لذلك.
26. عدم وضوح الاتجاهات الحديثة للبحث العلمي في الوطن العربي.
27. عدم الارتباط بين المؤسسات الإنتاجية والتنمية في البلدان العربية من جهة ومؤسسات البحث العلمي من جهة أخرى.
28. غياب المؤسسات الاستشارية المختصة بتوظيف نتائج البحث وتمويلها بهدف تحويلها إلي مشاريع مفيدة.

ضمان جودة البحث العلمي

ولضمان جودة البحث العلمي العربي لابد من مراعاة ما يلي[34]:

1. ينبغي على الجامعات والمعاهد والمراكز البحثية المتخصصة تبني معايير جودة البحث العلمي والعمل المتواصل على تحسين مخرجاته والاستفادة من نتائج البحوث بمختلف أنواعها.
2. رفع مستوى المهارات البحثية لعضو هيئة التدريس من خلال عقد الدورات المتخصصة والتي يجب أن تتركز على كل ما يخص البحث.
3. تشجيع العلماء للقيام بالبحوث التطبيقية والاستفادة من نتائجها في إيجاد الحلول المناسبة للكثير من المشاكل المجتمعية.
4. تخصيص الأموال اللازمة للبحث العلمي والنهوض به وتطويره لمواكبة متطلبات التنمية.
5. الاهتمام بالمراكز البحثية وتأليف الفرق البحثية والاستعانة بالتقنيات والأساليب المستخدمة في كل مركز بحثي وبناء مختبرات متقدمة وربط الجامعات والمؤسسات البحثية العربية إليكترونياً.

(34) كوثر إبراهيم رزق, (2012), ص 836-840.

6. إيجاد قاعدة معلوماتية عن جميع البحوث العلمية العربية وفقًا للتخصصات والنتائج التي تمخضت عنها.
7. توفر الاستقلالية في البحث والتفكير للباحثين العرب بعيدًا عن التأثير السلبي عليهم من قبل دوائر صنع القرار (السلطة).
8. الاهتمام بالبحوث الاجتماعية والإنسانية وتوفير ما يخص مستلزمات البحث فيها.
9. تحصين المراكز البحثية العربية من اختراقها ، من قبل جهات وحكومات أجنبية بحجة تقديم الأموال بذريعة التعاون العلمي المشترك في مجال البحوث والخبرة.
10. بناء أنماط جديدة من المشاريع البحثية ووضعها أمام الأجيال العربية الشابة في الجامعات العربية بحيث تتوفر فيها بيئة بحثية جديدة تقوم على الاستقلالية.
11. التنسيق بين السياسات العلمية للأقطار العربية لاشتقاق المجالات التي تتطلب التعاضد والتكامل.
12. تأسيس دوريات محكمة عربية لتخفيف وطأة متطلبات النشر العلمي, مع استمرار النشر الخارجي
13. الاستفادة المستمرة والجادة من الخبرات العربية المهاجرة في الخارج واعتبار العالم العربي شريكا للغرب في هذه الثروة العربية.

14. إصدار دليل الكتروني بالعلماء في الخارج يدرج فيه بيانات أولية عنهم تخصصاتهم وإسهاماتهم العلمية واهتماماتهم البحثية.
15. إنشاء صندوق للإنماء العلمي العربي يمول من صناديق التنمية العربية لمساندة جهود البحث العلمي التربوي العربي.
16. الحرص على عدم نقل الجوانب السلبية للثقافة الأجنبية المانحة على حساب الصفات الحميدة في الجهة المستفيدة.
17. تنمية المدارس البحثية ودعمها بالإمكانات والاستفادة من نظام الإيفاد للخارج والبعثات الداخلية.
18. تشجيع القطاع الخاص على الاستثمار في البحث العلمي.
19. توجيه البحوث لخدمة المجتمع في المقام الأول في ضوء التغييرات والتطورات العالمية.
20. إصدار التشريعات اللازمة التي تحفز العلماء والباحثين على تصعيد انجازاتهم العلمية والبحثية من حيث النوع والكم.
21. وضع أنظمة للحوافز المادية للعلماء وأعضاء الهيئة التدريسية والباحثين والفنيين يضمن توزيع نسبة مجزية عليهم وتحقيق مصدر للرزق يضمن لهذه الفئة الحياة الكريمة.
22. توجيه عناية خاصة للعلماء الذين يحققون نجاحات متميزة في مجال إنتاج وتطبيق البحث العلمي وتحفيز الإبداع والابتكار ورعاية الملكية الفكرية للنتاج العلمي والثقافي.
23. ضرورة وضع ضوابط أخلاقية تحمى العمل العلمي وتصون حرية البحث واستقلاله.
24. استحداث رابطات لمركز الأبحاث العلمية المتخصصة في المجالات العلمية التربوية لإنجاز الأبحاث العربية المشتركة.
25. تولي القيادات الإدارية للمؤسسات البحثية في الأقطار العربية أشراك منتسبيها في صياغة إستراتيجية.
26. إقناع القيادات التربوية بجدوى التعاون مع المؤسسات البحثية.
27. تبادل الخبراء والمختصين من ذو العلاقة بتطبيق نتائج الأبحاث العلمية في القطاعات المختلفة.

التوصيات:

مازالت التجارب العربية، في بعض الجوانب، تعاني من الاقتباس المباشر من الأنظمة الموضوعة لبلدان أو منظمات أجنبية، والنقل عنها، بدون الاهتمام الجدي بالظروف والأطر والقواعد الخاصة بالمنطقة العربية والملائم لها.

أولاً– الجودة والاعتماد الاكاديمي:

أن تنمية المجتمع العربي في النواحي الاقتصادية والاجتماعية كافة تتوقف على دور الجامعات في عملية التنمية، باعتبار أن جودة التعليم بما تعنيه من جودة الطالب تنعكس على نمو المؤسسات كافة، لذا نحن بحاجة لإحداث طفرة في التعليم وتبني منهج جديد يسعى لتطوير التعليم العربي بعد تعديله بما يناسب حاجاتنا وثقافتنا العربية الإسلامية, ولذلك يجب إحداث نقلة نوعية في التعليم وتبني إدارة الجودة الشاملة التي ثبت نجاحهافي الكثير من الدول المتقدمة [21].

ومما تقدم نوجز بعض النقاط تؤخذ بعين الاعتبار من اجل النهوض بالجودة والاعتماد الاكاديمي ومنها:

1. أنشاء مراكز للجودة والاعتماد الاكاديمي قي جميع البلدان العربية.
2. أخذ بعض التجارب العالمية الناجحة للجودة والاعتماد الاكاديمي.
3. تطبيق أدارة الجودة الشاملة في جميع مؤسسات التعليم العالي.
4. وضع التعليمات والقوانين الخاصة بعملية الاعتماد وضمان الجودة.
5. توفير الشروط والمتطلبات لمعايير الجودة في حالة أنشاء الجامعات الحديثة.
6. تدريب الهيئات التدريسية والإدارية على المهارات اللازمة لتطبيق نظام الجودة والاعتماد في الجامعات.
7. التنسيق بين الوزارات المعنية بالتعليم العالي بكل مستوياته وإقرار سياسة عربية موحدة لإعداد الموارد البشرية وتفعيل الإستراتيجية العربية الموحدة للتعليم العالي.
8. معرفة متطلبات سوق العمل من المتخرجين في الاختصاصات المختلفة .
9. أعادة النظر بالمناهج للطلبة وتحسينها وتطويرها وإعادة هيكلتها لتصبح أكثر أسهاماً في تنمية قدراتهم الإبداعية الابتكارية.
10. إيجاد مجموعة موحدة من الهياكل التنظيمية التي تركز على جودة التعليم في الجامعات.
11. السيطرة على المشكلات التي تواجه العمليات الإدارية والحد منها.
12. دعم الإدارة الجامعية العليا لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في الجامعات.
13. توفير الأشخاص من ذوي الخبرة والكفاءة في المسائل التنظيمية لادارة الجودة.
14. إيجاد صلة تربط المقررات الدراسية وحاجات الطلاب.
15. العمل على استخدام الأساليب الحديثة في التنظيم الإداري.
16. عدم تطبيق تجارب أنظمة أدارة الجودة والاعتماد الاكاديمي لبلدان أو منظمات أجنبية، بدون الاهتمام الجدي باستنباط الأطر والقواعد الخاصة بالمنطقة العربية والملائمة لها.

17. تأسيس منظمة عربية تختص بالتخطيط الستراتيجي للجودة والاعتماد الاكاديمي تكون جزء من اتحاد الجامعات العربية.
18. تنظيم المؤتمرات العلمية الدولية في جودة التعليم العالي للتعرف على مختلف التجارب في ميدان الجودة لغرض تطوير الافكار.
19. الاتصال والتنسيق والتنظيم والتعاون الوطني والقومي والإقليمي والدولي لتنظيم القرارات الخاصة بالتعليم العالي والتخطيط لاحتياجات المستقبل ومشكلاته.
20. قيام اتحاد الجامعات العربية بالتعاون مع الجهات الرسمية في الوطن العربي بوضع مقياس موحد لمعايير الجودة والاعتمادالاكاديمي.
21. رفع ميزانية التعليم الجامعي بما يتناسب وهدف تحقيق الجودة والوصول إلى الميزة التنافسية.
22. تنافس مؤسسات التعليم العالي العربية لرفع الكفاءة والتطوير.

ثانياً- البحث العلمي:

كان لغياب الإستراتيجية الواضحة للبحث العلمي، وكذلك ضعف العلاقات العلمية والبحثية على مستوى الجامعات العربية ، وتدخل بعض العوامل الأكاديمية والشخصية والمجتمعية في إعاقة جودة الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس، وأن وجود عوامل منها خارجية مؤثرة في جودة الأداء الجامعي العربي مثل الجوانب السكانية والظروف الاقتصادية وسياسات القبول، وأيضاً 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.

يتبين من خلال ما أشارت إليه الدراسات ذات العلاقة إن واقع البحث العلمي في العالم العربي لا يزال واقعًا ضعيفاً، فالمشكلات التي يعاني منها البحث التربوي في العالم العربي تساهم في إضعاف هذا الواقع، وأن وظيفة جامعاتنا العربية في البحث العلمي لازالت تحتل أولويات متدنية ولهذا نوصي بما يلي:

1. أجراء مراجعة شاملة للواقع التعليمي والتربوي في المؤسسات الاكاديمية العربية.
2. وضع السياسات والخطط اللازمة لتطوير البحث العلمي العربي من خلال تشكيل هيئات استشارية.
3. تهيئة الكادر الاكاديمي الجيد وذو الخبرة الجيدة في مضمار البحث العلمي لكي يكون مدرباً وأستشارياً للجيل القادم.
4. دعم مؤسسات البحث العلمي، وذلك عن طريق زيادة النسبة المخصصة من الدخل القومي للبحث العلمي.
5. تشجيع الدول العربية على تحقيق متطلبات البحث العلمي المطبقة بالدول المتقدمة.
6. خلق قاعدة بيانات شاملة للباحثين والأبحاث الجامعية.
7. ضرورة تحويل الجامعات إلي مراكز استشارية تقدم المشورة بما يتعلق بالمصلحة القومية وتكون هي المستشار الأول للدولة.
8. الاهتمام بالباحث العربي وتحسين وضعة المادي ومستوى معيشته لكي يتفرغ بشكل كامل للبحث العلمي.
9. التركيز على التعاون بين مراكز البحوث والجامعات من جهة والمؤسسات الإنتاجية من جهة أخرى.
10. الاهتمام بخريجي الجامعات والاستفادة من طاقاتهم وقدراتهم.
11. الاهتمام بالتأليف وتنشيط الترجمة للأبحاث والمصادر العلمية الأجنبية إلى اللغة العربية.
12. وقف نزيف الأدمغة العربية إلى الخارج بتحسين أوضاعهم وتأمين مستلزماتهم اللازمة لإنجاز بحثهم في بلدهم.
13. التنسيق فيما بين الجامعات ومراكز البحوث العربية حتى لا يتم هدر الوقت والجهد والإمكانات علي بحوث متشابهه وبهدف تبادل الخبرات والمعلومات حول أحدث البحوث والتكنولوجيا.
14. أنشاء قسم متخصص بالتسويق في كل مؤسسة بحثية تتولي تنفيذ مهام التسويق.

المراجع (References):

المراجع العربية:

1- أيوب، علي محمد, (2000)، تقدير مدى فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة الشاملة في تطوير أداء الجامعات الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك/ كلية التربية والفنون/ الأردن، عمان.

2- إقبال زين العابدين درندري، وطاهرة هوك، (2007)، دراسة استطلاعية لآراء بعض المسؤولين وأعضاء هيئة التدريس عن إجراءات تطبيق عمليات التقويم وتوكيد الجودة في الجامعات السعودية، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية ، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

3- الجنابي،عبد الستار شفيق, (2012) , وسائل تحسين أداء عضو هيئة التدريس في التعليم الجامعي، كلية الصفة، جامعة الكوفة.

4- الحراحشة ، محمد عبد, (2012) , تقييم الأداء الجامعي في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر العاملين،

الإداريين في جامعة آل البيت، المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي في جامعة الزرقاء الخاصة.

5- الحسيني، عبد المحسن(2004) ، تطوير البرامج التعليمية ودور البحث العلمي، ورشة العمل الرابعة للجنة إعادة تنظيم التعليم العالي الخاص, قصر الاونيسكو، لبنان.

6- الخطيب،أحمد, (2009)، التعليم العالي الإشكاليات والتحديات، ط1 ، عالم الكتب الحديثة، إربد،الأردن.

7- الخوالدة، محمد محمود, (1991م), مدى ممارسة أعضاء هيئة في جامعة اليرموك للكفايات الأولية المهمة لوظائفهم الأكاديمية، مجلة إتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة لإتحاد الجامعات العربية، العدد 26 .

8- الخوالدة، فالح,(2009), إدارة الجودة الشاملة والميزة التنافسية بالجامعات الأردنية(الدراسا العليا) أطروحة دكتوراه غير منشورة، الأكاديمية العربية للعلوم المالية والمصرفية، عمان، الأردن.

9- الغامدي ، حمدان أحمد وزميله(2003م), خصائص عضو هيئة التدريس التي يفضلها الملتحقون بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية ، مجلة كليات المعلمين، العدد الثاني.

10-الغامدي،على بن زهيد, (2007)، تصور مقترح لتطبيق نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية السعودية (اللقاء السنوي الرابع عشر الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية في ضوء المواصفة الدولية للجودة ISO 9002) , جامعة الملك سعود، الرياض،المملكة العربية السعودية.

11-القرق، محمود, (2004) ، آلية تطوير البرامج التعليمية ودور البحث العلمي، ورشة العمل الرابعة للجنة إعادة تنظيم التعليم العالي الخاص، قصر الاونيسكو، لبنان.

12-الكندري، جاسم يوسف، (1990م), تحليل النشاط الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت ، مجلة رسالة الخليج العربي ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، العدد 34 ، السنة العاشرة.

13-المطاعنى، علي, (2005), درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي الخاص في سلطنة عمان من وجهة نظر الإداريين والأكاديميين فيها،رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

14-الملاح، منتهى, (2005), مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية في محافظات الضفة الغربية كما يراها أعضاء هيئة التدريس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.

15-بدح، أحمد محمد, (2003), إدراة الجودة الشاملة – أنموذج مقترح للتطوير الإداري وإمكانية تطبيقه في الجامعات الأردنية العامة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن –عمان.

16-جمال مرازقة, (2013), الارتقاء بجودة البحث العلمي في ميدان التعليم العالي في الوطن العربي (الواقع والحلول), المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي , جامعة الزيتونة, الاردن.

17-دياب، سهيل رزق, (2009) , معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي، الجامعة الفلسطينية الفاعلة، دراسة حالة، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات العليا.

18-دياب، سهيل رزق, (2006), مؤشرات الجودة وتوظيفها في تنظيم التعليم والتعلم، الجودة في التعليم العالي، مج (22) ع(1).

19-سليمان عبدربه محمد, (2011), دراسة مقارنة للتخطيط الإستراتيجي في بعض الجامعات الأجنبية وإمكانية الإفادة منه في تطوير التعليم الجامعي في مصر, المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي, جامعة الزرقاء, الاردن.

20-شيحه، عبد ايد عبد التواب, (1985م)، الدور المهني للأستاذ الجامعي دراسة لآراء الطلبة وآراء أعضاء هيئة التدريس، مجلة التربية المعاصرة ، العدد الثالث.

21-صالح الحسين ادحيريج, (2012), إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي (عرض بعض النماذج والتجارب العربية والعالمية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي), المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي, الجامعة الخليجية/البحرين.

22-طرابلسية، شيراز, (2003) ، *إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في مجال التعليم العالي، دراسة تطبيقية على جامعة تشرين*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان ، الأردن.

23-عاقلي فضيلة بنت العربي؛ بايشي أمال, (2011), *بضمان جودة التعليم العالي العربي وبعض التجارب العالمية الناجحة*, المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي, جامعة الزرقاء, الاردن.

24-عبد الله بن خميس أمبو سعيدي وعبد الله بن مسلم الهاشمي، (2005), *إجراءات التدريس والتقويم الواقعية والمفضلة لدى طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، دراسة علمية*، المجلة العربية للتربية، المجلد الخامس والعشرون، العدد الثاني, المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .تونس.

25-عساف، عبدو الحلو، غسان , (2009), *واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية من وجهة نظر الطلبة*، مجلة جامعة النجاح الوطنية، مج 13، ع(3).

26-عصام جمال سليم غانم, حسن سالم الشهوبي, (2013), *اطار عمل مقترح لضمان أدارة جودة مؤسسات التعليم العالي العربية من منظور التخطيط الاستراتيجي*, المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي , جامعة الزيتونة, الاردن.

27-علاء حاكم الناصر,(2011), *تطبيق أنموذج ادارة الجودة الشاملة في المؤسسات الجامعية*, المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي, جامعة الزرقاء, الاردن.

28-علاونة، معزوز, (2004), *مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية*، بحث مقدم إلى مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

29-علاونة، معزوز والملاح، 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 رقم (50), عمان، الأردن.

30-عليان عبد الله الحولي,(2014م), *آليات مقترحة لتطوير البرامج الأكاديمية بمؤسسات التعليم العالي*, المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي , جامعة الزقاء, الاردن.

31-عماد الدين محمد الحسن أحمد, (2013م), *معايير جودة البرامج الأكاديمية (كليات الهندسة بجامعة الخرطوم أنموذجاً)*, المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي, جامعة الزيتونة, الاردن.

32-غادة الشربيني، (2004م)، *تقويم وتقييم أداء الهيئة التدريسية في ضوء أهداف المؤسسة الجامعية، دراسة علمية، جامعة الملك سعود*، ندوة تنمية وتطوير أداء عضو هيئة التدريس الجامعي.

33-فيصل محمد عبد الوهاب سعيد, (2011), *تصور مقترح لتطوير الاداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بجامعة الخرطوم في ضوء المواصفة الدولية للجودة (ISO 9002)*, المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي, جامعة الزرقاء, الاردن.

34-كوثر إبراهيم رزق, (2012), *ضمان جودة البحث العلمي العربي بين الواقع والتطبيق*, المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي , الجامعة الخليجية, البحرين.

35-محمد جواد عباس , (2011), *تجارب عالمية في إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي*, كلية الآداب جامعة الكوفة العراق, المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي, جامعة الزرقاء, الاردن.

36-محمد حسن المبعوث, (2003)," *تصور مقترح للتخطيط الاستراتيجي في إدارة مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية*"، التربية، مجلة علمية متخصصة تصدرها الجمعية المصرية للتربية المقارنة, والإدارة التعليمية، العدد الثامن.

37-محمد عبود الحراحشة, (2011), *تقييم الأداء الجامعي في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر العاملين الإداريين في جامعة آل البيت*, المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي, جامعة الزرقاء, الاردن.

38- (38) ناجي، فوزية محمد سعيد, (1998)، *إدارة الجودة الشاملة والإمكانيات التطبيقية في مؤسسات التعليم العالي، حالة دراسية في جامعة عمان الأهلية*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

39-نعمان محمد صالح الموسوي، (2003م), *تطوير أداة لقياس إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي، دراسة علمية*، ادلة التربوية، المجلد السابع، العدد 67 ، البحرين.

40-يوسف، عبد الفتاح, (1994م), *بعض الخصائص المدركة والمأمولة لشخصية الأستاذ الجامعي*، مجلة علم النفس، العدد 7, السنة الثامنة، الهيئة العامة للكتاب.

المراجع الاجنبية:

41- (41) Agwu, P.A., (1992), *Strategic Planning in Higher Education: A Study of Application in Arkansas Senior Colleges and Universities*, Ph.D diss, University of North Texas, Denton Texas, U.S.A.

42- (42) Alexandra, L.Lemer*, (1999), A Strategic Planning Primer for Higher Education,* (Northeidge: California State University.

43- (43) Anderson, Don et al., (1999), *Strategic Planning in Australian Universities, Evaluation and Investigation Programme,* Higher Education Division, Commonwealth of Australia.

44- (44) Bacig, Karen Lynn Zentner; (2002), *Participation and Communication in Strategic Planning in Higher Education: A Case Study*, Ph.D Univeresty of Minnesotn.

45- (45) Brennan, J. and Shah, (2000), *Quality Assessment and Institutional Change: Experience from 14 Countries. Higher Education*, 40.

Education at Midwestern University, Ed.D, North Carolina State University.

62- (62) Shipe, D. (1998), *a case study about total quality management in school district*: from management, Continuous improvement.

63- (63) Seymour, Daniel. T, (1991), *Total Quality Management in Higher Education*, Article Assessment – Research Technical, U.S.A.

64- (64) Wang, Jin Hua, (1991), Strategic Planning in University Faculty Ph.D, University of Alberta, Canada.

65- (65) Williams, D.R., (1992), *Perspectives on Strategic Planning In Durham Country Schools,* ED.D. diss, University of Carlina at Hill, North Carlina, U.S.A.

66- (66) Yonezawa, A., (2002), *the Quality Assurance Systems and Market Forces in Japanese Higher Education, Higher Education***,** 43.

46- (46) Christofferson, M. (1997), *Perceptions Regarding Total Quality management in Iowa* community Colleges and public school Districts.

47- (47) Couch, Gene. C, (1999), *A measurement of Total Quality Management in selected North Corlina* Community College.

48- (48) Elliott, D. (1998), *Teacher perceptions quality management teaching strategies*. DAl–A59/02.

49- (49) Ennis, F. (1996), Ohio Joint Vocational School Administrations Perceptions Reading the Importance and Use of Total quality Management.

50- (50) F.A. Schmitllelen et al., (1993), "Strategic Planning to Compus Realities", New Direction for Institutional Research, No. 67.

51- (51) Fram E.H (1995), Not So Strange Bedfellows: *Marketing and Total Quality Management*, Management Services Quality, Vol.5, No.1.

52- (52) Hernandez, J., (2002), *Total quality management in educational* the application of TQmin a Texas school district.

53- (53) Hightower, Len, (1992), *An Analysis of the Strategic Planning Literature and its Relationship to Planning Practices at Small Independent Colleges and Universities,* Ph.D The Claremont Graduate University.

54- (54) Issac, Joseph; (2002), Strategic *Planning and Resuts Management State University*.

55- (55) John M.Bryson, (1994), *Strategic Planning for Public Service and Non- profit Organization,* New York, Pergamon Press.

56- (56) Kangi, G., et al., (1999), *Total Quality Management in U.K. Higher Education* Institution. Total Quality Management**,** 10.

57- (57) Lewis, G and Smith, H (1997), *Why Quality Improvement in Higher Education, International Journal of Educatio*n, Vol.1, December.

58- (58) Moor, Sue Hodges, (1994), *Strategic planning- Total Quality Management and Quality Conception in Institution of Higher Education an Exploratory Analysis,* Ed. D, University of Louisville.

59- (59) Martin, Mare Jeffrey, (1992), *Academic Presidents Perceptions of Strategic Planning, Social Responsibility and Perfformance in American* Institution, of Higher Education, Ph.D diss, Kent State University, Kent, U.S.A.

60- (60) Malekottodjary, Mohsen, (1998), *Strategic Planning and organizational Effectiveness in University* Ed.D, Widener University.

61- (61) Mosley, Dwight Eugene, (1994), *A Case Study of Stradegic Planning in the School of*

تحسين جودة تصميم المقررات الجامعية باستخدام دالة نشر الجودة QFD وبناء استراتجيات تدريسية فاعلة تقابل احتياجات العملاء

د. حمادة فوزي ثابت ابوزيد
كلية التجارة – قسم إدارة الأعمال – جامعة بنها – مصر
عضو هيئة التدريس بجامعة سلمان بن عبد العزيز – السعودية
dr-hamadaeg@hotmail.com

الملخص:

يهدف البحث إلى تطبيق إحدى أدوات إدارة الجودة الشاملة وهى منهجية دالة نشر الجودة (QFD) على احد المقررات الجامعية وهو مقرر مبادئ إدارة الأعمال .حيث أن الهدف النهائي للبحث هو العمل على تصميم برامج جامعية تنافسية قادرة على تحقيق الاحتياجات الفعلية للعملاء (داخليين/خارجيين)، ومن خلال منهجية قادرة على قياس وتحديد تلك الاحتياجات بكل دقة وموضوعية .

في هذه الورقة البحثية يحاول الباحث استخدام دالة نشر الجودة في قياس احتياجات التعلم للطلبة في مقرر إدارة الأعمال لطلاب كلية المجتمع بجامعة سلمان بن عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية ، وترجمة تلك الاحتياجات إلى استراتيجيات تعليمية قادرة على تحقيقها أو إشباعها بالشكل المطلوب . وهنا قام الباحث بتقييم فاعلية الاستراتيجيات التعليمية الممكن استخدامها في تقديم المقرر بالاعتماد على قياس أراء مجموعة من الأساتذة المتخصصين في إدارة الأعمال ، و بالاعتماد على وجهة نظر الاحتياجات التعليمية والتدريبية للعملاء (طلبة / موظفين منتسبين) ، وبما يسمح لنا بتصميم مقررات جامعية تنافسية ، والقيام بعمليات التحسين المستمر لضمان استمرارية تحقيق متطلبات الجودة في تقديم الخدمة التعليمية بالجامعات . أخيراً ،يهدف لتقليل الفجوة المدركة بين الخدمة التعليمية من وجهة نظر الطلبة والخدمة المقدمة من المؤسسة التعليمية .

الكلمات الافتتاحية: *دالة نشر الجودة (QFD)، تصميم المقرر الجامعي ، استراتيجيات التدريس ، العملاء.*

المقدمة:

إن التغيرات المتعددة والسريعة التي تتميز بها البيئة المحيطة بالمؤسسات، والمتمثلة في التطور السريع لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، السياسات والتشريعات والقوانين، التغيير الثقافي والاجتماعي والسياسي، والتغير في القيم ...وغيرها .كل ذلك فرض على الجامعات القيام بإجراء تغييرات عميقة. وفي ظل بيئة اقتصادية معقدة تعاني الكثير من الأزمات والمخاطر والتي تظهر الحاجة إلى الاهتمام بالمورد البشري والتحقق من مدى قدرة الجامعات على تقديم خدمات تعليمية وتدريبية ذات جودة عالية وتنافسية حيث أصبحت عاملاً أساسيا لمقابلة توقعات المستفيدون. وهنا يجب على الجامعات أن تأخذ في الاعتبار توقعات أصحاب المصلحة أو المستفيدون عند تقديم خدماتها التعليمية والتدريبية (Eryilmaazb,2011)

من هنا تظهر لنا أهمية أن يتم تحديد وتعريف أهداف البرامج التعليمية وبالتالي المقررات في ضوء التوقعات النهائية للعملاء سواء كانوا طلبة أو موظفين، وذلك يتساوى في الأهمية مع تحقيق تلك الأهداف المحددة . فالطلبة هم المادة الخام التي يتم تحويلها إلى منتج نهائي .لذلك يجب أن نبدأ من التقييم بعناية للخصائص النوعية لهم لكي يتم تحديد كيفية تحويلهم إلى منتج نهائي يمتلك الخصائص والقدرات والمهارات المطلوبة لإعداده للنزول إلى سوق العمل .

بناءً على ما سبق فإن استراتيجيات التعليم التي يعتمدها الأساتذة في مقرراتهم تعتبر عاملاً حرجاً في تحقيق تلك التوقعات وإشباع احتياجات العملاء. وهنا تركز الورقة البحثية بشكل محدد على قياس ذلك بالضبط، ومحاولة تطبيق دالة نشر الجودة QFDعلى مقرر مبادئ إدارة الأعمال بالمرحلة الجامعية، وتقييم الاستراتيجيات التعليمية الأكثر فاعلية في تحقيق الاحتياجات التعليمية للعملاء (طلبة/ موظفين).

الأهمية

قدمت دالة نشر الجودة في عام 1978 كمنهجية واضحة لتحديد الاحتياجات الرئيسية للعملاء ،وذلك لكي تتجنب تجاهل العناصر الرئيسية للجودة المتوقعة في العملية التي يتم تصميمها بما يساهم في ترجمة متطلبات العملاء في المنتج النهائي أو في خصائص الخدمة المقدمة (Sahney *et.al.*,2004). بالإضافة إلى أن هذه المنهجية تساهم في القيام بالأشياء الصحيحة "Do the Right Things". وفي النهاية فإن التصميم الذي يأخذ في الاعتبار احتياجات العملاء فإن احتمالية حدوث الأخطاء به تنخفض ويتم بعد ذلك اتخاذ الإجراءات التصحيحية اللازمة .

ويعتمد تطبيق دالة نشر الجودة على بيت الجودة House of Quality وهو عبارة مصفوفة تتكون من عدة أجزاء يطلق على كل جزء مصطلح حجرة (Room) حيث ترتبط كل وحدة منها بوظيفة ما، وباستخدام معلومات ضرورية تتلاقى معاً لتطوير أو تحسين تصميم المنتج . وبذلك فهي آلية قادرة على مقابلة احتياجات العملاء عن طريق ترجمتها إلى توصيفات فنية . بما يسمح بربط متطلبات العميل (احتياجاته التعليمية) باستراتجيات مناسبة (الاستراتيجيات التدريسية) لتحقيق جودة المقرر. وبالتالي تكون دالة نشر الجودة أداة مثالية لتحديد احتياجات العملاء (الطلبة) وترجمتها إلى استراتيجيات تعليمية يعرف (بالتوصيفات الفنية) والتي تقابل تلك المتطلبات ويساهم في إمداد الجامعة بميزة تنافسية .

أخيرا ، تساعد دالة نشر الجودة بتحديد "الأشياء الصحيحة لفعلها " وهى احتياجات العملاء وترجمة تلك الاحتياجات إلى استراتجيات تدريسية بما يسمح بفعلها بشكل صحيح ويطلق على ذلك مفهوم دورة ديمنج (PDCA) .

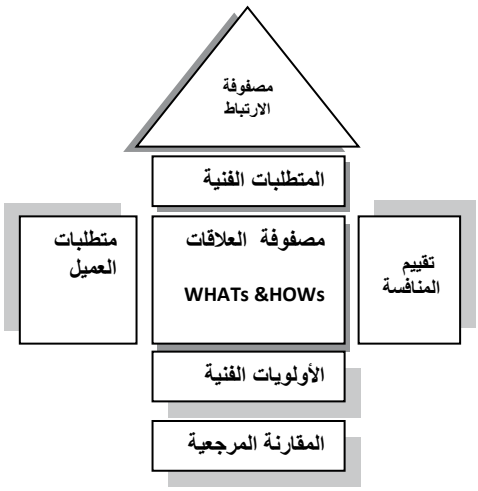
مشكلة البحث

نظراً للتطورات العالمية والإقليمية والمحلية والسعي نحو الارتقاء بجودة الخدمات التعليمية التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي منذ أكثر من عشر سنوات، وسعى الهيئات والجامعات إلى إنشاء وكالات وعمادات للتطوير والجودة داخل الجامعات العربية، والعمل على تحفيز القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس على الالتزام بمعايير الجودة في الكليات والأقسام العلمية والبرامج التعليمية والمقررات . وكما أشارت العديد من

الدراسات إلى أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي. وأهمية قياس احتياجات ورغبات العملاء (طلبة/ موظفين) في برامجهم ومقرراتهم التعليمية. كما أكدت على وجود فجوة بين مستوى الخدمة المقدمة بمؤسسات التعليم العالي والخدمة المدركة من قبل المستفيدين منها .

وبالرغم من ذلك **تعاني الجامعات والكليات العربية من عدم وجود توافق بين المهارات الفكرية والمعرفية واحتياجات الطلبة خلال دراستهم الجامعية لمقرر ادارة الاعمال وما يتطلبه سوق العمل من مهارات وقدرات** . لذلك يسعى البحث إلى استخدام أداة دالة نشر الجودة QFD لقياس وتحديد رغبات الطلبة لمقرر مبادئ الأعمال للمرحلة الجامعية ، وترجمة تلك الاحتياجات إلى مواصفات فنية يتم تحقيقها عن طريق استراتيجيات تدريسية فاعلة.

شكل رقم (1) بيت الجودة HOQ



أهداف البحث

بناءً على ما سبق تهدف الدراسة إلى استخدام دالة نشر الجودة لتحقيق كفاءة وفاعلية أكبر في تصميم وتقديم خدمة تعليمية جامعية أعلى جودة تقابل الاحتياجات التعليمية للمتعلمين في مقرر إدارة الأعمال. وبتحديد احتياجات أو توقعات العميل الخارجي "الموظفون " بوضوح وتحويلها إلى عملية تعليمية تساعد في الآتي:

- تقديم خدمة تعليمية تقابل وبشكل حقيقي احتياجات العملاء (طلبة /موظفون) وهو ما يقابل مفهوم فعل الأشياء بطريقة صحيحة (Doing Things Right)
- تحسين تصميم العملية التعليمية بما يساهم في القيام بعمليات ذات كفاءة وتقابل مفهوم فعل الأشياء الصحيحة بشكل صحيح (Doing The Right Things)
- استخدام مفاهيم ومصطلحات رضا العملاء في عملية تحسين جودة التعليم والتدريب المقدم .

وتتمثل الأهداف الفرعية في الآتي :

1- تقديم رؤية واضحة لتطبيق وظيفة نشر الجودة QFD في التعليم العالي وقدرتها على تحسين جودة الخدمة التعليمية المقدمة بها .

2- إعطاء دليل عملي عن كيفية تصميم المقررات في المرحلة الجامعية باستخدام وظيفة نشر الجودة QFD في ضوء متطلبات واحتياجات العميل .

3- عرض لأهم محددات تطبيق دالة نشر الجودة QFD في تصميم المقرر الجامعي .

وفي ضوء ذلك تم تقسيم الورقة البحثية إلى أربعة أقسام وهى: الإطار النظري والدراسات السابقة، منهجية دالة نشر الجودة، تطبيق دالة نشر الجودة في مجال التعليم، النتائج والتوصيات.

الإطار النظري

1- مفهوم جودة الخدمة

يُعد مصطلح الجودة من أكثر المصطلحات العلمية جدلاً سواء على مستوى أدبيات الجودة العربية أو الانجليزية . إلا أن الدراسات في مجال جودة الخدمة اتفقت على أن مفهوم الخدمة ينعكس من خلال تقييم العميل (المستفيد من الخدمة) لدرجة الامتياز أو التفوق في أداء الخدمة ،أو من خلال الوفاء بمتطلبات العملاء، أو هي نتاج الفرق بين توقعات المستفيد النهائي للخدمة الممتازة وبين إدراكه لأداء الخدمة التي يحصل عليها بالفعل (ثابت إدريس ،2012) أما (Gornoos,1984) حدد أن جودة الخدمة تتكون من ثلاثة أبعاد رئيسية، الجودة الفنية: ويتم قياسها عن طريق العميل وبطريقة موضوعية إلى حد ما، الجودة الوظيفية : وتتعلق بعمليات تقديم الخدمة وتعكس التفاعل بين مقدم الخدمة والعميل، وأخيرا الانطباع الذهني: وهو انطباع العميل تجاه المنظمة مقدمة الخدمة .ويعتبر البعد الوظيفي عاملاً حرجاً في تقييم جودة الخدمة .

كما أن (Jaboun&Khalifs,2005) توصل إلى أن أبعاد الجودة في الخدمة المصرفية تتمثل في أربعة أبعاد هي المهارات الشخصية، الاعتمادية، القيم ، والانطباع الذهني . أما (Pakdil & Aydnl,2007) حددا أبعاد الجودة في: العاملون، الجوانب الملموسة، الاستجابة، الاعتمادية، الإتاحة، الصورة الذهنية، النماذج، والتعاطف. أما في دراسة (Randheer *et.al.*,2011) حددت أن جوانب الجودة تتمثل في: الجوانب الملموسة، الاعتمادية، الاستجابة، الأمان، التعاطف، والثقافة .ومن هنا وجد الباحث أن علماء الجودة انقسموا إلى فريقين عند تعرضهم لمفهوم الجودة فالفريق الأول ينظر إلى الجودة باعتبارها نسبية وأطلق عليهم (Relativists)، والفريق الآخر يرى الجودة من وجهة نظر موضوعية وأطلق عليهم (Objectivists). وتحددت مفاهيم الجودة في خمسة مصطلحات وهى الاستثنائية Exceptional وهو التعبير عن كافة الخصائص التي تزيد عن المعايير وتوقعات العميل، الاتساق Consistency ويظهر في مفاهيم الأخطاء الصفرية أي فعل الأشياء الصحيحة من أول مرة، الملائمة Fitness وهو ما يعرف بالملائمة للغرض أو الاستخدام والقدرة على مقابلة وإشباع احتياجات العملاء ، القيمة Value هو مقابلة القيمة النقدية لمستوى الجودة المقدم في السلعة أو الخدمة، والتحويل Transformative وهى عملية تحقيق التغيرات النوعية والكيفية التي تشتمل عليها السلعة أو الخدمة.

2- مفهوم الجودة في التعليم العالي

إن تقييم العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي لا يرتبط فقط بتحقيق أهداف المقرر ولكن يتمثل في تحقيق الأهداف التعليمية العامة، والتي تعتمد على تحقيق درجة من الوعي الصحيح لكل من العمل والفكر. وبالتالي فإن مفهوم الجودة هنا يندرج من مفهوم المعيار Standard إلى مفهوم الامتياز Excellence. حيث يتم بناء المعيار حول كل ما هو متوقع ويكون عند مستواه الأدنى أو حوله .أما مفهوم الامتياز يتم تحديده عن طريق مفهوم الأخطاء الصفرية (Zero Defect) وتحقيق المستويات الأعلى للإشباع لكافة المستفيدون ، وبالتالي تكون أهداف التعليم العالي تجاه تحقيق المعيار وفي اتجاه تحقيق الامتياز .

وحددت (سامية بدير،2001) مفهوم جودة الخدمة التعليمية بأنها "دالة الفرق بين توقعات الطلبة عن الخدمة المقدمة لهم وبين الأداء الفعلي الذي تقدمه المؤسسة التعليمية لهم وبالتالي فهي مقياس لدرجة الامتياز في تقديم الخدمة التعليمية ". كما عرفها (Keyc &Seiw,2004) بأنها "تحديد لمدى إشباع احتياجات الطلبة وتوقعاتهم من العملية التعليمية " وقام بوضع مقياس لتحديد درجة التميز في الخدمة التعليمية في المعادلة التالية :

الأداء=القدرة×الرغبة=(المعرفة×المهارة)× (الاتجاهات×المواقف)

كما تشير العديد من الدراسات للمعنى الدقيق لجودة التعليم والمتمثلة في جودة المنظومة التعليمية كاملة بما يعرف بمفهوم الجودة الشاملة. والذي يشير إلى جودة المدخلات: الطلبة، الكلية، البنية الأساسية، والهيئة المعاونة، جودة العمليات :أنشطة التدريس والتعليم، وجودة المخرجات: في شكل طلبة متميزون ومستنيرون (Sahney , Banwet and Enlightened Students Karunes,2002) وهنا ظهرت مساهمة الجودة في التعليم الجامعي في مصطلحات متمثلة في فعالية التدريس مقارنة بدرجة تعلم الطلبة (Shoulders &Hicks ,2008) القدرة على تحقيق الثبات والفعالية في عمليات التعلم، والمهارات الأساسية (Ramsden,1998; Peelo and Wareham,2002) والقدرة على الاستجابة لحاجة العملاء (المتعلمون) (Angelo and KPcross,1993) كما أكدوا على أن جودة العمليات التعليمية تتحقق نتيجة مجهود ثابت يقدمه الأستاذ والقيام بتحسينها بشكل مستمر. وتبدأ عملية التحسين بالاستماع إلى المتعلمين، وهنا يعتبر الاستماع إلى حاجات العميل عملية حرجة لتحقيق الرضا المطلوب وتساهم في تحقيق النمو المهني للأستاذ .

وترى عمليات تحسين الجودة في التعليم العالي عبر أهمية العلاقة بين فعالية التدريس وجودة الخدمة التعليمية في كل من البرامج والمقررات (Pearlman & Tannenbaum,2003) ويظهر ذلك

في توجه الجامعات الاسترالية وإعطائها أولوية عظمى لتقييم عملية التدريس، وقياس درجة رضا المتعلمون، وقياس نواتج التعلم المتولدة في المتعلمين والذي يعد نتاج لجودة عمليات التدريس وهذا التوجه ليس ببعيد عن الجامعات الأمريكية، والكندية، والآسيوية. أما الجامعات البريطانية أدخلت عامل الإبداع في عمليات التعليم والتدريس حيث اهتمت بالتركيز على نشر الممارسات الناجحة في التدريس لكي تزيد من مستوى جودة الخدمة التعليمية والتي أصبحت جزءً من عمليات الترويج والتحفيز للعروض التي تقدمها تلك الجامعات العالمية.

ونظراً للطبيعة غير الملموسة للخدمة التعليمية بما يجعل هناك صعوبة لقياسها حيث يتم ترجمتها في معرفة الفرد، وخصائصه ،وتصرفاته أو سلوكياته كما حددها (Micheal,1998) . وبدون تلك القياسات يصعب القيام بأية تحسينات عليها. فالشيء الذي لا يمكن قياسه لا يمكن إدارته، والذي لا يمكن إدارته لا نتمكن من تحسينه وتطويره . وفيما يتعلق باستخدام دالة نشر الجودة QFD في تحسين جودة التعليم والتي حققت نجاحاً وبشكل خاص في عملية تصميم المناهج Design Curriculum، وتحسين طرق التدريس (Ermer,1995;Lamand ;Zhao,1998;Owliaand Aspinwall,1998; Koksal & Egitman,1998;Aytac& Deniz,2005;Hamza,2011,Verna&Cuciantti,2014

3-دالة نشر الجودة QFD

قدمت منهجية دالة نشر الجودة في عام 1972 عندما قام كل من المهندسين "تيشيمورا وتاكاياناجي " بتنفيذ خريطة جودة لبناء السفن في اليابان (Jnanesh & Hebber,2008) ولا يوجد تعريف محدد لهذه المنهجية ولكن هناك مجموعة من المبادئ توضح مكونات وخصائص دالة نشر الجودة . كما حددها (Utz Dornberger,2009) على أنها " عبارة عن نظام يهدف إلى ترجمة وتخطيط احتياجات العميل إلى خصائص محددة للجودة في المنتجات والعمليات والخدمات لتحقيق رضا العميل " كما حدد مصطلح أطلق عليه رافعة الجودة (the Quality Lever) هو عبارة عن مفهوم يساعد في بناء تصور عن حجم التأثيرات المتوقعة لعملية تطوير جودة الخدمات . حيث أشار إلى أن التحسينات في تصميم الخدمة يمكن أن تؤثر بأكثر من 100 مرة من التحسينات في عملية الإنتاج، وذلك لان التحسينات في الخدمة تعد جزءً من مكونات الخدمة .

وتعتمد دالة نشر الجودة على تحليل وتحديد متطلبات العميل وهو ما يعرف بمصطلح Voice of Customer والذي يظهر غالباً في شكل مصطلحات نوعية Qualitative Terms والتي ربما تتميز ببعض الغموض Fuzzy ليتم تحويلها بعد ذلك إلى مواصفات فنية . بما يساهم في فعل الأشياء الصحيحة من أول مرة Doing things Right the First Time وتسمح بتقليل الفجوة بين الوعود بالجودة ومستوى الجودة المقدم. وتتلخص الخطوات الأساسية لدالة نشر الجودة في الآتي:

1- تحديد العميل.
2- تحديد احتياجات ورغبات العميل.
3- تحويل احتياجات العميل إلى مواصفات فنية لتلبيتها. وعن طريق استخدام أداة بيت الجودة House of Quality يتم رسم خريطة مرجعية يتحدد من خلالها توقعات العميل، التوصيفات الفنية، الأهداف والأولويات، والعلاقات بينهما .

1/3 احتياجات العميل

تظهر العلاقة الواضحة بين دور الجامعات وتحقيق التوظف وارتفاع معدلات النمو الاقتصادي(Hugles and Kitson,2012) . في علاقة قوية جداً بين جودة النظام التعليمي للدولة وتنافسية الدولة (Borahan & Ziaraty ,2002). والعامل الحرج الذي يتم أخذه في الاعتبار عند تطبيق دالة نشر الجودة هو تحديد احتياجات وتوقعات العميل تجاه الخدمة المقدمة له . وتظهر المشكلة الرئيسية في تقييم الخدمة التعليمية من وجهة نظر المؤسسات التعليمية في تحديد العميل النهائي لها.عملياً لا يوجد اتفاق بين المؤسسات التعليمية على تعريف العميل النهائي لها بشكل قاطع .فبعض الجامعات اعتبرت عميلها النهائي كل من الطالب والموظف (Spanbauer,1997) ،والبعض الآخر يعتبر أن الطالب فقط هو المرجعية الأخيرة (Coate ,1990,Sigh and A.Grover,2008;Jaraied and Ritiz,1994) ويرى الباحث هنا صعوبة اعتبار الطلاب المرجعية الرئيسية فقط في المؤسسات التعليمية العربية فكيف يكون الطلبة الذين لا يمتلكون المعرفة قادرون على التأثير في المقرر ؟ كما أن مصطلح العميل الراضي لا يتزامن مع تحقيق جودة تعليم عالية من وجهة نظر الطلبة .

ومما سبق يتضح أن المتعلم هنا هو العميل الأساسي لمؤسسات التعليم لا يمتلك القدرات والمهارات اللازمة لتحديد احتياجاته التعليمية بدقة ،ولكن أستاذ المقرر يمتلك تلك المهارات والقدرات المطلوبة لتحديد تلك الاحتياجات كما أن الموظفين (الطلبة المنتسبون إلى البرامج الموازية للتعليم) لديهم بعض القدرة على تحديد احتياجاتهم نتيجة الخبرة العملية التي يمارسونها في أعمالهم.

2/3 الإستراتيجيات التعليمية

بعد تحديد توقعات العميل أو احتياجاته (WHATs) ،وتحديد ما هو ضرورياً له.يتم تحديد الاستراتيجيات التعليمية المناسبة والأكثر كفاءة لتحقيق تلك الاحتياجات (HOWs). فمثلاً في حالة وجود عدم تجانس بين الطلبة داخل القاعة الدراسية الواحدة فإن ذلك

يتطلب تصميم استراتيجيات تعليمية لمقابلة ذلك التنوع بين خصائص الطلبة ، والهدف هنا هو تحقيق أهداف المقرر بكفاءة وفاعلية .

وتتكون الاستراتيجيات التعليمية من مزيج من طرق التدريس تستخدم على مدار ثلاثة ساعات للدرس الواحد. وهنا يرتبط اختيار الإستراتيجية المناسبة بعلاقتها بالأهداف التعليمية المرتبطة بتحقيق احتياجات ومتطلبات المتعلمين كما سبق الإيضاح .

الدراسات السابقة

- دراسة (على حسين وآخرون ،2014)

هدفت الدراسة إلى الاطلاع على مدى توافق الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس والمناهج المقررة مع فهم وميول ورغبة الطلاب بكلية الصيدلة من خلال استخدام نماذج لتقييم أعضاء هيئة التدريس لتحديد نقاط القوة والضعف في أداء أعضاء هيئة التدريس ويحسن من طرق تدريس المناهج . وتوصلت الدراسة إلى أهمية تقييم واستطلاع أراء الطلاب بما يعطي صورة واضحة عن واقع العملية التعليمية والمنهج المقرر ودرجة مطابقته مع رغبات المستفيد (الطالب).كما أكدت على عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب ، بعض الموضوعات غير مفيدة للطلاب ، استخدام أساليب تدريسية قديمة ، وعدم الاهتمام بتقديم موضوعات تساعد على تنمية المهارات الفنية والفكرية لدى الطلاب .

- دراسة (علیان الخولي ،2014)

هدفت الدراسة إلى اقتراح آليات عملية لتطوير البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي واقترحت مجموعة من الآليات لتطوير البرامج الأكاديمية ومنها: استطلاع أراء ذوي العلاقة بالبرنامج الأكاديمي، القيام بالمراجعات المحلية والعربية والعالمية في ذلك الخصوص، عقد ورش العمل الموسعة بين الخبراء والمتخصصون .

- دراسة (غازي خليفة وآخرون ،2014)

هدفت الدراسة إلى استقصاء جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات ضمان الجودة من وجهة نظر طلبة جامعة الشرق الأوسط في الأردن . حيث اشتملت على (113) طالب من مختلف الكليات . وتوصلت الدراسة إلى أهمية توافر مهارات الاتصال والتواصل لدى الأستاذ بما يساهم في تلبية احتياجاتهم بالشكل المطلوب، مهارات التدريس، مهارات التخطيط، مهارات تقويم وتعلم الطلبة .

- دراسة (رابح بوقرة وآخرون ،2014)

هدفت الدراسة إلى التعرف على تقييم الطلبة لمؤشرات ضمان الجودة في خدمة التعليم العالي والتعرف على نقاط الضعف والقوة. حيث اشتملت العينة على (70) طالب. وتوصلت الدراسة إلى درجة تقييم الطلبة لمحاور جودة الخدمة جاء محايداً ومتوسط قليلاً في الإجمالي .

- دراسة (هيام مصطفى ،2014)

هدفت الدراسة إلى البحث في مقومات تطوير الأداء التدريسي لمعلمي الاقتصاد المنزلي وفق معايير الجودة ، وذلك من خلال تصميم استبانه شملت (9) مجالات للجودة وطبقت على (150) معلم ومعلمة بالمرحلة الإعدادية وتوصلت الدراسة إلى ضرورة أن يكون المعلم قادراً على إعداد دروسه بدرجة متميزة، وقادراً على تفهم أهداف المقرر، ومعرفة حاجات الطلاب ومشكلاتهم وطرق التدريس ومعرفة أساليب متنوعة للتقييم .

- دراسة (Verna ,2014)

هدفت الدراسة إلى تطبيق دالة نشر الجودة في تصميم إحدى المقررات الجامعية (المحاسبة) وتم الاعتماد على الأساتذة في تحديد تلك الاحتياجات بشكل مباشر . وأكدت الدراسة على أهمية قياس احتياجات المستفيدون من الخدمة التعليمية .

- دراسة (ثابت إدريس ، 2012)

هدفت الدراسة إلى قياس معوقات تطبيق الجودة والاعتماد في الجامعات الحكومية والتي عمدت إلى قياس العوامل التي تعوق تطبيق إدارة الجودة والاعتماد . حيث توصلت الدراسة إلى أن هناك نجاح نسبي لبعض الجامعات المصرية الحكومية ممثله في بعض كلياتها لتطبيق إدارة الجودة بها . وجاء من أهم توصياتها ضرورة إعادة النظر في الثقافة التي تسود معظم الكليات بالجامعات المصرية الحكومية والتي تتجاهل الطلبة كعملاء لها وعدم الاهتمام برضائهم أو عدمه عن مستوى الخدمة المقدمة لهم. ضرورة الاهتمام بتطبيق فلسفة الجودة الموجهة باحتياجات وتوقعات الطلبة والعمل على تحقيق مستويات عالية من رضائهم والاقتناع بأن الطالب هو المستفيد النهائي من الخدمة التعليمية مع الاعتماد على أدوات وقنوات للاتصال للاستماع إلى حاجات ورغبات الطلبة .

- دراسة (Danilo S.,2012)

سعت الدراسة إلى تطبيق أداة نشر الجودة في تصميم المقررات لتحقيق نشاط التعليم التجريبي من خلال ترجمة احتياجات العميل إلى تصميمات محددة أكثر المقررات ومنها مقرر إدارة الإنتاج والعمليات. حيث قامت بتحديد المهارات من وجهة نظر الطلبة . واقتراح لطرق التدريس الأكثر فاعلية داخل قاعة التدريس، وخارج قاعة التدريس، والتقييم .

- دراسة (Hamza,2011)

هدفت الدراسة إلى تحسين نوعية نتائج التدريب المهني لتلبية احتياجات سوق العمل في الكويت باستخدام طريقة نشر الجودة QFD. وتوصلت الدراسة إلى أولويات حددتها في ممارسة

الاستعداد للتعلم وتطبيق تكنولوجيا جديدة بأعلى وزن نسبي 195 نقطة يليها ممارسة فهم حاجات تعلم مهارات جديدة بوزن نسبي بلغ 165 نقطة، ممارسة أنشطة المحاكاة بوزن نسبي 152 نقطة، إدارة المهام والالتزام بوزن نسبي 146 نقطة، استخدام مهارات تكنولوجيا المعلومات لاستكمال الأنشطة بوزن نسبي 132نقطة ، وأخيرا أنشطة إدارة الوقت بوزن نسبي 162 نقطة .

- دراسة (عيسى والناقة ، 2009)

هدفت الدراسة للكشف عن تحديد الكفاءات المهنية التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر الطلبة ووفق معايير الجودة توصلت الدراسة إلى: أهمية المعايير المتعلقة بجودة العوامل الشخصية والعلاقات الإنسانية تليها درجة التمكن العلمي والمهني، ثم أساليب التعزيز والتحفيز، والتخطيط والتنفيذ للمحاضرة ، وتفعيل أنشطة وأساليب التقويم . في حين أكدت على ارتباط أساليب التعزيز والتحفيز بالجوانب الشخصية .

- دراسة (Maguad,2009)

حاولت الدراسة تحديد دور دالة نشر الجودة (QFD) في التعليم العالي . وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام وظيفة نشر الجودة تساعد مدارس الإدارة بالتركيز على الأولويات ، وتمدنا بتوثيق أفضل وتسهل الاتصال بين جميع الأطراف المشاركة في العملية التعليمية .

- دراسة (محمد الخولي ، 2008)

هدفت الدراسة إلى قياس أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي على التنمية البشرية في مصر وقطر . حيث أكدت الدراسة على الدور الهام لتطبيق إدارة الجودة الشاملة على تحقيق وتلبية احتياجات المستفيدون من التعليم الجامعي وتحقيق الاحتياجات التنموية . كما أكدت على أهمية العلاقة التبادلية والتفاعلية بين الجودة بالمؤسسات الجامعية وقدرتها على تحقيق تقدم ملحوظ للأوضاع التنموية بتلك الدول .

- دراسة (Gao and Wei,2007)

هدفت الدراسة إلى استخدام دالة نشر الجودة (QFD) لتقييم فعالية التدريس في قسم العلوم الإدارية لجامعة هونج كونج ، واقترحت أن مدارس الإدارة في الصين يجب أن يبذلوا مجهودا لتحسين جودة الخدمة وتحقيق الاعتمادية والاستجابة Reliability and Responsiveness.

وبالإضافة إلى التحقق من عوامل أخرى أكثر أهمية وتأثيراً لتحقيق رضا الطلاب . ولكنها لا تدخل ضمن أدوات تحسين الجودة مثال SERVQUAL.

- دراسة (Peters *et.al.*,2005)

هدفت الدراسة إلى تحديد كيفية استخدام دالة نشر الجودة (QFD) في تصميم البرامج التعليمية .وتوصلت الدراسة إلى قدرة أداة نشر الجودة على قياس وتحقيق مخرجات التعلم للبرامج التعليمية . حيث استخدمت في تصميم مقرر إدارة الإنتاج والعمليات .

- دراسة (على عرجاش ،2004)

هدفت الدراسة إلى الوقوف على الإطار الفكري والفلسفي لمدخل إدارة الجودة الشاملة وتطبيقه في كليات التربية بجمهورية اليمن. وتوصلت الدراسة إلى وجود معوقات لتطبيق إدارة الجودة الشاملة ومنها : ضعف النظام المالي، قلة الكوادر المدربة والمؤهلة لتطبيق إدارة الجودة، التغيير السريع في القيادات الإدارية بالجامعات، عدم تحديد حاجات ومتطلبات العملاء بشكل جيد، انخفاض مستوى رضا الطلبة عن الخدمة المقدم إليهم .

- دراسة (صفاء أبو سعده ،2004)

هدفت الدراسة إلى اختبار مدى إمكانية تطبيق نموذج الجودة الشاملة بالتعليم العالي يساعد على في تعظيم فعالية أداء الخدمة التعليمية بالجامعات المصرية .وتوصلت الدراسة إلى: وجود فجوة سالبة بين ادراكات الطلبة لجودة الخدمة التعليمية وادراكات القائمين على تقديم هذه الخدمة، وأكدت على وجود ارتباط قوي موجب بين تطبيق التسويق الداخلي وتعظيم فعالية الأداء ، وتمثلت أهم محددات جودة الخدمة التعليمية من وجهة نظر الطلاب في الاستجابة، والتعاطف، والضمان .

- دراسة (الحسيني ،2004)

هدفت الدراسة إلى البحث عن آليات لتطوير البرامج التعليمية حيث حدت مجموعة من المعايير التي يجب أن يتم تطبيقها على كل مقرر من حيث كونها مادة نظرية أو عملية، درجة تكاملها مع المقررات الأخرى، مدى احتوائها على جوانب تساعد على الابتكار وتقديم معارف جديدة، وأخيرا قدرتها على تلبية احتياجات العميل ومتطلبات سوق العمل .

- دراسة (Miley ,2003)

هدفت الدراسة لإعطاء معلومات عن أعضاء هيئة التدريس حيث تم سؤال (874) طالباً في مرحلة البكالوريوس بثلاث جامعات أمريكية مختلفة لتحديد العادات الأكثر إزعاجا للطلبة حيث أظهرت النتائج إلى أهمها في الآتي : عدم تنظيم عملية التدريس ، التحدث بسرعة أثناء الشرح، الاعتماد على أسلوب إلقاء المحاضرات وتقديمها بصوت منخفض، انخفاض درجات الطلاب

- دراسة (صلاح سلام ،2001)

هدفت الدراسة إلى بحث أسباب انخفاض مستوى جودة الخدمة التعليمية بالجامعات المصرية وتدهور مستوى الخريجين بصفة عامة، ودراسة أسباب الفجوة بين كفاءات وقدرات الخريجين

ومتطلبات سوق العمل ومن ناحية أخرى الفجوة بين مستوى الخدمة المقدمة وما كان يتوقعه الطلاب من مستوى خدمة تعليمية. وتوصلت الدراسة إلى عدم ملائمة الثقافة السائدة بالجامعات الحكومية مع متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة وذلك على مستوى أبعاد الثقافة التنظيمية (القيادة /الهياكل/ التوجه بالعميل/ التحسين المستمر/ الابتكار). كما أثبتت أن هناك فرقاً بين مستوى جودة الخدمة المقدمة للطلاب بالجامعات الحكومية ومستوى جودة الخدمة التي تتفق مع رغباتهم وتوقعاتهم فيما يتعلق (الكتاب / أداء هيئة التدريس/ أساليب التقييم/ التسهيلات المتبعة/ التسهيلات المادية والمعنوية/ نظام خدمات الطلبة)

دراسة (هند الخثيلة ، 2000)

هدفت الدراسة إلى تحديد المهارات الفعلية والمثالية كما تراها طالبات جامعة الملك سعود بالرياض حيث طبقت على (218) طالبة . وكشفت النتائج أن الأستاذ الجامعي لا يصل في مستوى أدائه لدرجة الكفاية المتوقعة، وانه بحاجة لتطوير مهارات الأساليب التدريسية والأكاديمية والتواصل الفعال مع الطلبة . كما أن الأستاذ يمارس مجموعة من الممارسات المثالية والتي تتم بنسب عالية وهى :الاعتماد على أسلوب المحاضرات، الشرح، تقديم خطة متكاملة لمفردات المقرر، توزيع الدرجات في بداية الفصل، ربط المحتوى بأهداف المقرر، الاعتماد على الاختبارات التحريرية في تقويم الطلاب . في حين وجدت ممارسات أخرى مهمة ولكنها تمارس بنسب ضعيفة ومنها :عدم اكتشاف قدرات الطلبة، التشجيع على التفكير الابتكاري وتحدى العقول، عدم مراعاة الفروق الفردية للطلاب، الإرشاد الأكاديمي، تنمية التعلم الذاتي، الاعتماد على النفس، تقييم الطلاب لأنفسهم .

- دراسة (Young and Shaw,1999)

هدفت الدراسة إلى كشف عوامل فعالية التدريس في جامعة كولورادو الشمالية .حيث صممت استبانه وطبقت على عينة بلغت (912) طالب لتحديد درجة فاعلية أعضاء هيئة التدريس في تقديم المقررات التي يدرسونها .وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أفضل أعضاء التدريس هم القادرون على إعطاء قيمة علمية ووظيفية لمقرراتهم ويعملون على زيادة دافعية طلابهم وحماستهم للعملية التعليمية. كما أكدت على وجود فئة من الأعضاء يواجهون مشكلة التواصل والتفاعل مع الطلبة بما يقلل من فاعليتهم في تدريس المقررات، كما توصلت إلى وجودة فئة من الأعضاء يواجهون مشكلة عدم القدرة على تنظيم محتوى المقرر الدراسي بما يتلاءم مع بيئة التعلم داخل القاعة الدراسية ويعتمد على الطرق التقليدية للتدريس .

الخلاصة والفجوة البحثية

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة فيما يتعلق بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي ، واستهداف تحسين مستوى جودة الخدمة التعليمية المقدمة يمكن التوصل إلى التالي :

1- سعى مؤسسات التعليم العالي إلى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة بشكل جدي وحثيث ، وتأكيدها على أهمية قياس وتحقيق احتياجات ورغبات عملاء تلك المؤسسات.
2- وجود الكثير من المعوقات التي تقف أمام تطبيق إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي بالجامعات العربية .
3- انعدام الدراسات العربية (في حدود علم الباحث) المتعلقة باستخدام أدوات الجودة في (كمياً وعملياً) تحديد احتياجات العملاء داخلياً وخارجياً من الخدمة التعليمية لمؤسسات التعليم العالي.
4- وجود دليل عملي على نجاح تطبيق أدوات إدارة الجودة الشاملة ومنها دالة نشر الجودة QFD في قياس وتحديد احتياجات العملاء من مقدمي الخدمة التعليمية بمؤسسات التعليم العالي .

منهجية البحث

يعتمد البحث على استخدام المنهج الوصفي في توصيف أداة وظيفة نشر الجودة QFD وكيفية استخدامها ضمن منهجية بيت الجودة HOQ لتحسين جودة الخدمة التعليمية بمؤسسات التعليم العالي . كما استخدم المنهج التحليلي لدراسة وتحليل أراء العملاء (الطلبة/ الموظفين) تجاه احتياجاتهم التعليمية، وكذلك أراء أعضاء هيئة التدريس والمتخصصين تجاه الاستراتيجيات التدريسية التي تقابل تحقيق تلك الاحتياجات . كما استخدم المدخل الكمي في قياس وحساب الأهمية النسبية لكل إستراتيجية تدريسية بشكل خاص ومقارناتها بغيرها من خلال قيمتها النسبية بالنقاط المتحصل عليها، من خلال مصفوفة العلاقات بمنهجية بيت الجودة HOQ .

مجتمع وعينة البحث

يتمثل مجتمع البحث في طلبة المستوى الأول بكلية المجتمع بجامعة سلمان بن عبد العزيز بالخرج بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية بالفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 1435/34هـ، والفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1436/35هـ البرنامج الصباحي والمسائي حيث بلغ عددهم (160) طالباً (60 بالفترة الصباحية، 90 بالفترة المسائية التعليم الموازي) . حيث تم أخذ أراء عينة من أساتذة متخصصين في تدريس مقرر إدارة الأعمال، وذلك فيما يتعلق بأهداف المقرر والاستراتيجيات التدريسية التي تقابل تلك الأهداف والاحتياجات . حيث بلغ عددهم (25) عضو هيئة تدريس من الحاصلين على درجة الدكتوراه في إدارة الأعمال.

محددات البحث

1- يقتصر البحث على استخدام وظيفة نشر الجودة QFD ومنهجية بيت الجودة HOQ في تحديد احتياجات العملاء (الطلبة / الموظفين) .

2- يقتصر البحث على طلبة كلية المجتمع بالخرج بجامعة سلمان بن عبد العزيز نظراً لوجود برنامج للتعليم الموازي الذي يلتحق به الموظفين لاستكمال دراسة المرحلة الجامعية. بما يسمح بتوافر درجة من الخبرة العملية للدارسين، وقدرتهم على تحديد احتياجاتهم من البرنامج بشكل فعال ومحدد، وكذلك حصول كلية المجتمع على الاعتماد الأكاديمي الدولي من منظمة COE لبرامج الكلية ومنها برنامج إدارة الأعمال منذ ثلاثة سنوات .

3- يقتصر البحث على طلبة المستوى الأول للفصل الدراسي الثاني من العام 1435/34هـ والفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1436/35هـ.

تطبيق منهجية وظيفة نشر الجودة QFD

تقوم منهجية دالة نشر الجودة QFD على إتباع الخطوات التالية 1- تحديد احتياجات العملاء (الطلبة / الموظفين) 2- تصنيف احتياجات العميل وفق أوزان أهميتها 3- ترجمة احتياجات العملاء إلى مواصفات فنية 4- بناء مصفوفة العلاقات 5- تحديد أوزان الأهمية لكل مواصفة فنية

1- تحديد احتياجات العميل (WHATs)

تظهر المشكلة الرئيسية في تقديم الخدمة التعليمية في تحديد العميل النهائي . عملياً لا يوجد اتفاق حول تحديد العميل النهائي لمؤسسات التعليم العالي كما سبق التوضيح بالجزء السابق بالإطار النظري . لذلك فضل الباحث الاعتماد على الأساتذة المتخصصون في إدارة الأعمال لتحديد المعارف والمهارات والقدرات (الأساسية / المتقدمة) التي يجب أن يتم تقديمها للطلاب بمقرر إدارة الأعمال. هنا تم أخذ رأى (25) أستاذ متخصص لتحديد المهارات والقدرات اللازم تقديمها بمقرر إدارة الأعمال . ثم قام الباحث بإعداد قائمة بها ثم أخذ أراء الطلبة بهذه المعارف والقدرات وإعطاءها وزن أهمية (1-10) من وجهة نظرهم وذلك كما يظهر بالجدول رقم (1)

2- تصنيف الاحتياجات Ranking Needs

في هذه الخطوة يتم تصنيف الاحتياجات وفق أوزان الأهمية التي حددها الطلاب لكل مهارة ومعرفة مطلوب تقديمها بالمقرر . ومن ملاحظة الجدول رقم (1) نلاحظ درجة التقارب بين أوزان الأهمية بين وجهة الأساتذة والموظفين (الطلبة المنتسبين للبرنامج المسائي بالكلية) . وبالتالي يمكن اخذ أوزان هؤلاء الطلبة ، واستبعاد أراء طلبة البرنامج الصباحي نظراً لأن تخصصهم الأساسي هو المحاسبة ، ولكنهم يدرسون مقرر إدارة الأعمال .

3- المواصفات الفنية HOWs (الاستراتيجيات التدريسية)

تأتي الخطوة التالية بعدما تم تحديد احتياجات العميل (الطلبة)، وتحديد أوزان الأهمية لتلك الاحتياجات في تحديد أيه الاستراتيجيات التعليمية الأكثر كفاءة وفاعلية للوصول إلى هذه الاحتياجات على وجه التحديد . هنا لابد من معرفة درجة التجانس داخل القاعة الدراسية حيث يمكن معرفة ذلك من خلال عقد اختبار تمهيدي Initial Test للطلبة في بداية المقرر. وفي حالة عدم التجانس يتطلب ذلك استراتيجيات تعليمية تصمم لمقابلة ذلك التنوع بين الطلاب، وتحقيق أهداف المقرر بشكل أكثر كفاءة . وهنا قام الأساتذة المتخصصون بتحديد الاستراتيجيات التدريسية الأكثر استخداماً وفعالية لتقديم تلك المهارات والمعارف ومن هذه الاستراتيجيات:

1- المحاضرة.
2- لعب الأدوار.
3- دراسة الحالة.
4- المناقشات الفردية والجماعية.
5- التقييم الفردي.
6- حل المشكلات.
7- البحوث المكتبية والمشروعات المشتركة .

4- بناء مصفوفة العلاقاتRelationship Matrix

تمثل مصفوفة العلاقات الجزء المتوسط في بيت الجودة HOQ والذي يظهر العلاقة بين الاستراتيجيات التعليمية (المتطلبات الفنية) واحتياجات الطلبة . حيث تأخذ العلاقة القوية القيمة (9) والمتوسطة (3) والضعيفة (1) والتي لا تحقق العلاقة تماماً (0) وذلك كما يظهر بالجدول رقم (2)

5- تحديد أوزان الأهمية الكلية

تأتي المرحلة الأخيرة بحساب أوزان الأهمية لكل إستراتيجية تدريسية على حدا. ليتم تحديد أية إستراتيجية أكثر مقابلة لتحقيق تلك المعارف والقدرات المطلوبة للطلاب. حيث يتم حسابها عن طريق المعادلة التالية :

مجـ {وزن الأهمية لكل عنصر×درجة قوية كل إستراتيجية مقابلة}

$$\sum [WI_{1,2,3,..,n} \times Rs_{1,2,3,..,n}]$$

وذلك كما يظهر بالجدول رقم (2)

جدول رقم (1)

المعارف والمهارات والقدرات بمقرر إدارة الأعمال

	وزن الأهمية من وجهة نظر الأساتذة	وزن الأهمية من وجهة نظر الطلاب	وزن الأهمية من وجهة نظر الموظفين
المعرفة الأساسية			
1-مفهوم ومكونات العملية الإدارية	7	2	**7**
2-علم الإدارة في النظريات والفكر الإداري	5	3	**3**
3-الوظائف الإدارية الأساسية	9	5	**9**
4-مشروعات وأنشطة الأعمال	4	2	**6**
5-متغيرات بيئة الأعمال	6	5	**5**
المعرفة المتقدمة			
1-التطور التاريخي للفكر الإداري	5	2	**2**
2-الخطوط التفصيلية لوظائف الإدارة(التخطيط،التنظيم،التوجيه،الرقابة)	8	6	**9**
3-مراحل ودورات مشروعات الأعمال	6	5	**4**
المهارات والقدرات الأساسية			
1-بناء وتكوين فرق العمل	7	4	**9**
2- التفكير العلمي	6	3	**8**
3-المهارات السلوكية والشخصية	7	6	**8**
المهارات والقدرات المتقدمة			
1-التفكير الإبداعي و الابتكاري	6	3	**8**
2-حل المشكلات واتخاذ القرار	7	4	**9**
3-المهارات القيادية	6	5	**9**

ويمكن حساب الناتج الاجمالي لكل استراتيجية تدريسية كالتالي: وهكذا بالنسبة لباقي الاستراتيجيات وكما يتضح بالجدول التالي رقم (2).

حساب الناتج الاجمالي لإستراتيجية المحاضرة

(9*9)+(3*2)+(9*5)+(3*6)+(9*9)+(9*3)+(9*7)=

360=(0*9)+(3*9)+(0*8)+(1*8)+(0*9)+(1*4)+

الأهمية النسبية لإستراتيجية المحاضرة

25 =100*0.25=1440/360=

جدول رقم (2) مصفوفة العلاقات بيت الجودة HOQ

العلاقات بين احتياجات الطلبة والاستراتيجيات التدريسية

الاستراتيجيات التدريسية / الاحتياجات	درجات الأهمية	S_1	S_2	S_3	S_4	S_5	S_6	S_7
		المحاضرة	دراسة الحالة	المناقشات	لعب الأدوار	التقييم الفردي	حل المشكلات	البحوث والمشروعات
المعرفة الأساسية								
1-مفهوم ومكونات العملية الإدارية	**7**	9	0	3	0	0	0	0
2-علم الإدارة في النظريات والفكر الإداري	**3**	9	0	3	0	0	0	0
3-الوظائف الإدارية الأساسية	**9**	9	0	3	0	0	3	0
4-مشروعات وأنشطة الأعمال	**6**	3	9	3	0	0	0	0
5-متغيرات بيئة الأعمال	**5**	9	0	3	0	0	0	1
المعرفة المتقدمة								
1-التطور التاريخي للفكر الإداري	**2**	3	0	3	0	0	0	9
2-الخطوط التفصيلية لوظائف الإدارة(التخطيط،التنظيم،التوجيه،الرقابة)	**9**	9	3	1	0	0	0	0

3-مراحل ودورات مشروعات الأعمال	4	1	9	1	0	0	0	3
المهارات والقدرات الأساسية								
1-بناء وتكوين فرق العمل	9	0	1	9	3	0	0	9
2- التفكير العلمي	8	1	3	9	0	1	9	3
3-المهارات السلوكية والشخصية	8	0	0	3	9	3	0	0
المهارات والقدرات المتقدمة								
1-التفكير الإبداعي والابتكاري	8	0	9	1	0	3	9	1
2-حل المشكلات واتخاذ القرار	9	3	1	3	0	3	9	0
3-المهارات القيادية	9	0	1	3	9	0	0	0
أوزان الأهمية لكل إستراتيجية تدريسية		360	240	239	180	83	225	113
الأهمية النسبية لكل إستراتيجية		25	16.6	16.5	12.5	5.7	15.6	7.8

النتائج

بعد الانتهاء من تحديد العلاقات بين احتياجات الطلاب من مقرر إدارة الأعمال والاستراتيجيات التدريسية المناسبة لمقابلة تلك الاحتياجات. وتم حساب الأوزان الكلية والنسبية بمصفوفة العلاقات ببيت الجودة HOQ يمكن تفسير النتائج كما يلي :

أولاً: فيما يتعلق بجوانب المعرفة بمقرر إدارة الأعمال

1- حققت إستراتيجية المحاضرة كطريقة تقليدية في التدريس علاقة قوية تتناسب مع تقديم المعارف الأساسية والمتقدمة بمقرر إدارة الأعمال خاصة في بداية تقديم المقرر. في حين تراجعها مع الوقت و كلما تعقد المقرر.

2- حققت كل من إستراتيجية دراسة الحالات والمناقشات علاقة متوسطة مع احتياجات الطلبة من المقرر وذلك لتناسبهما مع طبيعة المعارف المطلوبة كلما تقدم المقرر.

3- لم تظهر باقي الاستراتيجيات أية علاقة مع احتياجات الطلبة في ذلك الجانب المعرفي المطلوب بالمقرر.

ثانياً: فيما يتعلق بجوانب المهارات والقدرات بمقرر إدارة الأعمال

1- حققت كل من إستراتيجية حل المشكلات ولعب الأدوار كإستراتيجية تدريسية علاقة قوية مع احتياجات الطلاب فيما يتعلق بالجانب المهاري المطلوب بمقرر إدارة الأعمال، وذلك نظراً لتناسبهما مع طبيعة الموضوعات الأكثر تعقيداً بالمقرر، وقدرتهما للوصول بكفاءة وفاعلية لأهداف المقرر والنتائج المحددة من خلال تصميم حالات متنوعة المهارات، وتناول المشكلات العملية بطريقة تحليلية تناسب نوعية المهارات المطلوب تقديمها للطلاب بالمقرر.

2- حققت كل من إستراتيجية المناقشات ودراسة الحالات كإستراتيجية تدريسية علاقة متوسطة بتحقيق احتياجات الطلاب في ذلك الجانب.

3- حققت إستراتيجية التقييم الفردي والأبحاث (المشروعات المشتركة) علاقة ضعيفة إلى حد ما، كنها ظهرت في هذه المرحلة من المقرر وبعد وصول الطلاب لدرجة معينة من المعرفة والمهارات المطلوبة لديهم للتحقق هذه الاستراتيجيات الفاعلية والكفاءة المطلوبة .

ثالثاً: النتائج بشكل عام

1- أظهرت النتائج بشكل عام تحقيق إستراتيجية المحاضرة التقليدية علاقة قوية مع احتياجات الطلاب وبوزن نسبي 25%، تلتها إستراتيجية دراسة الحالات والمناقشات بعلاقة قوية إلى حد ما وبوزن نسبي 16.6%،16.5% على التوالي، ثم جاءت إستراتيجية حل المشكلات بوزن نسبي 15.6%.

2- أظهرت إستراتيجية لعب الأدوار علاقة متوسطة إلى حد ما مع احتياجات الطلاب بوزن نسبي 12.5%.

3- أظهرت إستراتيجية التقييم الفردي والبحوث المشتركة علاقة ضعيفة إلى حد ما خلال الفترات المختلفة من المقرر بوزن نسبي 5.7،7.8 % على التوالي، ولكن وجدت لها طريقاً مع تقدم المقرر وزيادة المعارف والمهارات لدى الطلاب .

التوصيات

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها من خلال تطبيق دالة نشر الجودة QFD لتحديد الاحتياجات التعليمية والتدريبية للطلاب والموظفين لمقرر إدارة الأعمال في المرحلة الجامعية نلاحظ الآتي :-

1. قدرة أداة QFD على تحديد الإستراتيجيات التدريسية الأكثر فاعلية في مقابلة الاحتياجات التعليمية للعملاء سواء كانوا (طلبة/ موظفون) ، ووفق أهداف المقرر.
2. تساعد أداة QFD في تحديد الاحتياجات التعليمية بوسائل أكثر فاعلية والقدرة على تحديد الطرق الأكثر فاعلية لمقابلتها .
3. تساهم أداة QFD في رسم خريطة محددة النسب توضح أهمية كل إستراتيجية تدريسية وفق علاقتها بتحقيق أهداف المقرر الجامعي بديلاً لاستخدام تلك الاستراتيجيات بطريقة عشوائية .
4. يتكامل استخدام أداة QFD مع القيام بعمليات دورة ديمنج (PDCA) وذلك بهدف القيام بعمليات التحسين المستمر

للمقرر من وجهة نظر الطلبة والموظفون وكذلك الأساتذة كأطراف مشاركة في العملية التعليمية .

5. تساعد أداة QFD في بناء استراتيجيات تدريسية تناسب القاعة الدراسية وفق خصائص الطلبة لصميم ما يعرف Address custom–made أي بموضوعات حسب خصائص الطلبة وقدراتهم .
6. تتيح أداة QFD بتصميم مقررات جامعية تغطي الفجوة بين الجودة التي تم الوعود بها والجودة المقدمة فعلياً.
7. تساعد أداة QFD في بناء مصفوفة التقييم التي تقابل الاحتياجات التعليمية المطلوبة والتي تعرف بمصفوفة المقارنة المرجعية بهدف تطوير المقرر ومقارنته بمثيله بالمؤسسات التعليمية ذات التصنيف الأعلى .
8. ساهم البحث في أعطاء إعطاء دليلاً علمياً على إمكانية استخدام أداة QFD في تصميم المقررات الجامعية بشكل محدد ومتناسق مع احتياجات الطلبة ومرشد للأستاذ لتحقيق درجة للامتياز في تقديم الخدمة التعليمية من خلال عملية تقودها الجودة.

المراجع

المراجع العربية

1- أبو الرب، عماد، قتادة، الناقة، عيسى (2008)، *تقويم جودة أداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي*، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، المجلد الأول، العدد (1) ص ص.69-107.

2- أبو سعده، صفاء عبد العزيز (2004)، *استخدام مدخل إدارة الجودة الشاملة في تعظيم أداء الخدمات التعليمية بالجامعات المصرية بالتطبيق على جامعة قناة السويس*، رسالة دكتوراه، غير منشورة ، السويس، مصر، ص ص2-188.

3- إدريس، ثابت عبد الرحمن (2012)، *معوقات إدارة الجودة والاعتماد في الجامعات المصرية الحكومية وفقاً لادراكات القيادات الأكاديمية : دراسة تطبيقية*، مجلة أفاق جديدة، كلية التجارة، جامعة المنوفية ، العدد الأول، ص ص10-83.

4- الحسيني، عبد المحسن (2004)، *تطوير البرامج التعليمية ودور البحث العلمي*، ورشة عمل لجنة إعادة تنظيم التعليم العالي، لبنان، ص ص.13 -20.

5- الخثيلة، هند ماجد (200) *المهارات التدريسية الفعلية والمثالية كما تراها الطالبة في جامعة الملك سعود*، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلة (12)، العدد (2) ص ص.107-123.

6- الخولي، عليان عبد الله (2014)، *آليات مقترحة لتطوير البرامج الأكاديمية بمؤسسات التعليم العالي*، المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء، الأردن، ص ص.10 -19 .

7- الخولي، محمد احمد عبد الباقي (2008)، *اثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي: التنمية البشرية في قطر*، رسالة دكتوراه ،جامعة القاهرة، مصر، ص ص.3-213.

8- الخولي، سيد محمود إسماعيل (2001)، *تقييم أبعاد ادراة الجودة الكلية: دراسة مقارنة بين مصر والكويت*، المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، مصر، عدد (4)، ص ص.691-734.

9- العبيدي، علي حسين مصطفى، الدوري، ياسين موسى جاسم، أحمد، وعد محمود رءوف (2014)، *تقييم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس والمنهاج المقرر في كلية الصيدلة- جامعة تكريت*، المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء، الأردن، ص ص.1-9 .

10-النجار، فريد راغب (2010)، *إدارة الجامعات بالجودة الشاملة* ،الشرق الأوسط للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

11-بوقرة،رابح، خرخاش، سامية، ميمون، الطاهر، لعراف، فايزه (2014)، *تقييم ضمان جودة الخدمة التعليمية لنظام L.M.D. من وجهة نظر الطلبة الطلاب برنامج الماستر لكلية العلوم الاقتصادية والتجارية- الجزائر*، المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء، الأردن ، ص ص. 33-40.

12-خليفة، غازي جمال، أحمد خالد، الحيلة ،محمد محمود (2014) ، *جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات ضمان الجودة من وجهة نظر الطلبة*، المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء، الأردن ، ص ص.17-32.

13-سلام، صلاح حسن على (2001)، *إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتحسين مستوى جودة الخدمة التعليمية في الجامعات المصرية الحكومية إطار مقترح* ،رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عين شمس ، مصر، ص ص3-278.

14-سالم، هيام مصطفى عبد الله (2014)، *تطوير الأداء التدريسي لمعلمي الاقتصاد المنزلي في ضوء معايير الجودة*، المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقا ، الأردن ، ص ص.354-374.

15-عرجاش، على شوعي ناجي (2004)، *تطوير ادراة كليات التربية بالجمهورية اليمنية في ضوء مدخل إدارة الجودة*

الشاملة، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، ص ص. 6-258.

16-نصر،محمد على (2005)، *دور التعليم الالكتروني في تطوير الأداء وتحقيق الجودة الشاملة بالتعليم العالي*، المؤتمر العلمي السنوي العاشر، سلسلة دراسات وبحوث محكمة، عدد خاص، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم ،كلية البنات، جامعة عين شمس ، ص ص.223-228.

المراجع الأجنبية

1- Aytac, A., Deniz V. (2005), *Quality* Function Deployment in Education: A Curriculum Review, Quality & Quantity, 39, PP.507-514.
2- Borohan, N.G., Ziarati, R. (2002), Developing Quality Criteria for Applica. Tions in the Higher education sector in *Turkey*, Total Quality Management, 13 (7), PP.913-926.
3- Hamza, R.M.A., (2011),Enhancing Quality of Vocational Training outcome to Satisfy the labor Market demands in Kuwait by using QFD,journal of indust. Rial Engineering and Management,4 (2), PP.387-402.
4- Hugles A., Kitson M., (2012), *Pathways to impact and the strategies role of universities: new evidence on the breadth and depth of university Knowledge exchange in the UK and the factors constraining its development* Cambridge journal of Economics, (36), PP.723-750.
5- Ictenbas B.D., Eryilmaz H., (2011), *linking Employers" Expectations which teaching Methods: Quality Function Deployment Approach*, Procedia-SocIal and Behavioral Sciences, (28): PP.568-572.
6- Jnanesh, Hebbar, (2008),*Use of Quality Function deployment Analysis in Curriculum Development of Engineering Education and Models of Curriculum Design and Delivery* , in Proceedings of the world congress on engineering and computer science, October 22-24 san Francisco ,USA.
7- Lam,K., Zhao, X., (1997),*An application of quality function deployment to improve the quality of teaching* , international journal of quality & Ratability Management, 15 (4), PP.389-41.
8- Michael S.O., (1998), *restructuring US higher education: analzing models for academic program review and discontinuation*, association for the Study of Higher Education, 21(4): PP.377-404.
9- 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, PP.447-455.
10- Owlia M.S., Aspinwall, E.M., (1998), *Application of quality function deployment for the improvement quality in an engineering department*, European Journal of Education, 23 (1), PP.105-115.
11- Pearlman, Tannenbaum R., Teacher (2003), *Teacher evaluation practices in the accountability era* , in T.K.(Eds), international Handbook of Educational Evaluation, Kluwer Academic Publishers,PP.609-641.
12- Peelo M., Wareham T., Failing, (2002), *Students in Higher Education*, Buckingham, Open University Press.
13- Qureshi M.I., Khan K., Bhatti M.N., Khan A. Zaman K., (2012),*Quality Function Deployment in Higher Institutes of Pakistan* , Middle-East Journal of scientific Research 12(8): pp.1111-1118.
14- Quxiang Z., China L., China, H., (2010) *Applying QFD to improve the quality of teaching: taking a course of management as an example in proceeding of the 2010* international conference on intelligent computation technology and automation (1): pp.796-799.
15- Peters, M. H., Kethley, R.B., & Bullington, K.(2005),*Course Design Using the House of quality*, Journal of Education for Business, 80(6),PP.309-315.
16- Randheer , K., Al Motawa , A., and Vijay ,P., (2011), *Measuring Commuters' Perception on service Quality using SERVQUAL in public transportation*, international journal of marketing studies , Vol.3,No.1,PP.21-30.
17- Sahney, S. Banwet, D.K., Karunes S., (2004), *Conceptualizing total quality management in higher education*, the TQM Magazine, 16 (2), PP.145-159.
18- Shoulders C.D., Hicks S.A., ADEPT, (2008), *Learning Cycles Enhance Intermediate Accounting* Students Learning Success, Issues in Accounting Education, 23, (2), PP.161-182.
19- Sirias D.,(2012), *An Experiential Learning Activity to Teach the Main Quality Function Deployment Matrix*, international journal of business, humanities and technology,Vol.2,No.1,PP.76-81.
20- Utz d. (2009), *Quality Function Deployment for Services*, handbook, international SEPT Program, PP.1-24.
21- Verna I., Lucianetti L., Continuous, (2014), *Improvement in The university Teaching: the TEM model*, European scientific Journal, ESJ, Special Edition, Vol. 1, PP.23-35.
22- Verna I., Perozzi D.,(2013),*Quality in knowledge sharing in an university course* , in

Proceedings of the international conference on Quality in higher Education , Sakarya, Turkey.

23- Verna I., (2014), *The Quality Function and The customer satisfaction. the case of universities,* European scientific Journal, Special / Edition ,ISSN,1857,PP.189-201.

24- Young, S., & Shaw D., (1999), *Profile of Effective College and university Teachers*, Journal of Higher Education, N.3, PP.671-684.

تقويم نموذج خلية جودة الأداء بين التحدي والنجاح دراسة حالة: بجامعة الحاج لخضر– باتنة– الجزائر

خالدة هناء سيدهم
دكتوراه وباحثة في علم المكتبات والمعلومات
كلية العلوم الاجتماعية والانسانية والاسلامية– قسم العلوم الانسانية، جامعة الحاج لخضر – باتنة– الجزائر
k_hana2010@yahoo.fr

الملخص:

تعتبر مؤسسات التعليم العالي بما تضمه من مقومات فكرية، الأداة الرئيسة لقيادة التقدم العلمي، والبحثي في المجتمعات والعلاقة بين الارتقاء العلمي، والفكري لمؤسساتها. ومن أهم ركائز تقويم أداء هيئتها التدريسية التفوق في الجودة، والذي يتطلب توافر مقومات أساسية، يأتي في مقدمتها العمل على الابتكار والتميز، ونشر ثقافة الجودة داخل المؤسسة التعليمية، لكي تنظر دائماً إلى الجودة على أنها تمثل هدفاً، أولا لضمان جودة التعليم من جهة، وتحسين الظروف البيداغوجية العلمية، بجامعات الجزائر، بالاعتماد على معايير التقويم لجودة أكبر ولتميز علمي، بالاعتماد على السياق المناسب لعمليتي المتابعة وتقويم الأداء لكافة أنشطة الجامعة التعليمية منها أو البحثية أو/ و الخدمية وذلك في ضوء المعايير والأسس الموضوعة من قبل خلية ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي.فقد حضت عملية تقويم معايير جودة الأداء، في التعليم العالي باهتمام كبير، في معظم دول العالم باعتبارها إحدى الركائز الأساسية لنموذج الإدارة الناجحة، ويحتل أهمية كبيرة في إطار التطبيق العملي لها في مختلف ولايات الوطن، إذ أن هذه المرتكزات من شأنها أن تشير إلى العناصر الهامة، التي ينبغي أن يُعتمد عليها في مجال ضمان الجودة، بالاعتماد على عملية التقويم من أجل ضمان جودة أكاديمية.وتهدف دراستنا ***كحالة*** *أداء خلية الجودة، لتقويم هيئة التدريس بالاعتماد على معايير جودة الأداء، لضمان الجودة في قطاع التعليم العالي، للتحسين والتطوير المستمرين للوصول إلى الأهداف المتوقعة، وتحقيق أعلى المستويات الممكنة المستقبلية، في الممارسات والعمليات والمخرجات من قبل مؤسسات التعليم العالي، وسنحاول من خلال دراستنا هذه طرح الإشكالية التالية:* ***كيف يتم تقويم أداء هيئة التدريس بجامعة الحاج لخضر–باتنة–، من خلال خلية جودة الأداء ؟ وما هي النتائج المستقبلية المرجوة من أجل ضمان جودة آداء بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية ؟***

الكلمات المفتاحية: *تقويم – نموذج – خلية الجودة – جودة الاداء–تحدي–نجاح – دراسة حالة – جامعة تبسة – جامعة باتنة – الجزائر.*

مقدمة:

تعتبر مؤسسات التعليم العالي مصدرا أساسيا ومهما لتطوير المجتمع، وذلك من خلال تحقيق الهدف من وجودها، وهو تزويد الطلبة بمهارات تؤهلهم للنجاح، في حياتهم العلمية، العملية والاجتماعية، إلا أن هذه المؤسسات أصبحت تواجه تحديات كبيرة، لمواكبة احتياجات المجتمع نتيجة للتطور التكنولوجي، والاقتصادي من جهة، والانفتاح نحو نظم الجودة الأكاديمية الحديثة.

فلقد أصبحت الجودة من المفاهيم الحديثة، التي نالت اهتمام العديد من المؤسسات، سواء كانت إنتاجية، تجارية أو خدماتية، وعلى رأسها مؤسسات التعليم العالي، حيث انطلقت معظم الجامعات الكبرى في العالم نحو تبني هذا المفهوم، والعمل على تطبيقه بغية التحسين المستمر في المنهج التعليمي، و مخرجات العملية التعليمية.

1. أهمية الدراسة:

تركز الدراسة التقويمية لأداء الجودة على أهمية الوصف الوظيفي لخلية الجودة بالجامعة ولموقع الانترنت، لأعضاء هيئة التدريس وواجباتهم الأكاديمية والإدارية، فيقوم بكل المهام والواجبات والمسؤوليات التي يطلع إليها عضو هيئة التدريس، وتساعد خلية الجودة في وضع معايير موحدة لأداء جودة هيئات التدريس والتعليم،من أجل تحسين والتطوير المستمر، ومشاركته في تخطيط عملية تقويم عضو هيئة التدريس، ضمن عملية إدارة الجودة الحالية والتحديات المستقبلية.

2. إشكالية الدراسة:

تطرح إشكالية الدراسة كالتالي:كيف يتم تقويم أداء هيئة التدريس بجامعة الحاج لخضر–باتنة–، من خلال خلية جودة الأداء ؟ وما هي النتائج المستقبلية المرجوة من خلال التحديات المقدمة من أجل ضمان جودة آداء بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية ؟

3. تساؤلات الدراسة:

1. ما المقصود بالتقويم داخل الجامعات الجزائرية ؟

2. ما هي خلية الجودة وما أهم معايير جودتها المطبقة بجامعة باتنة ؟
3. ما هي أهم النتائج المستقبلية بمجال تقويم جودة الأداء؟
4. ما أهم التحديات المستقبلية في مجال تقويم جودة الأداء؟

4. فرضيات الدراسة:

اعتمدنا في دراستنا على فرضيتين أساسيتين:

الفرضية الأولى:

قد تؤدي عملية تقويم أداء الجودة، لنتائج مستقبلية فعالة كتحدي لتحسين أداء الجودة من جهة وكنجاح لخلية الجودة المطبقة بمصالح نيابة رئاسة الجامعة للبيداغوجيا، بمؤسسات التعليم العالي الجزائري.

الفرضية الثانية:

قد تبقى عملية تقصى معلومات الجودة المتواجدة بجامعة ولاية باتنة، مهمة صعبة جدا خاصة أن الاستبيانات الموزعة، وخلية الجودة المتواجدة، بمواقع الانترنت عملها غير دوري، وغير متواصل إضافة لحداثتها.

5.أهدف الدراسة :

1. تحديد عناصر تقويم عضو هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي.
2. دراسة حالة خلية الجودة وعملية التقويم لهيئة أعضاء التدريس بجامعة باتنة.
3. ضمان تواجد معايير تقويم الأداء داخل مؤسسات التعليم العالي.
4. الاستفادة من نتائج هذا الدراسة لمحاولة تطوير طرق تقويم أداء هيئة التدريس، بأقسام أو إدارة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية.

6. منهجية الدراسة :

تعتمد هذه الدراسة على منهج دراسة حالة كمنهج رئيسي، للتعرف على ذلك الأسلوب الذي يعتمد على الدراسة التفصيلية المعمقة لوحدة ما، في طرق تقويم أداء جودة هيئة التدريس، ويهدف منهج دراسة حالة بهذه الدراسة إلى الحصول على أكبر قدر من المعلومات، عن هذه الوحدة المفردة موضع الدراسة، وتطورها لتعميم النتائج من خلالها على مجتمع الدراسة من خلال خلية الجودة لموقع جامعة باتنة، والاستمارة المقدمة من طرف خلية الجودة والمتكونة من 34 سؤال موزعة ورقيا وإلكترونيا ببريد كل الأساتذة الجامعيين وهيئة التدريس، كما تم تعزيز هذا المنهج من خلال أدوات أخرى، كالمقابلة والملاحظة وبمساندة مراجع مثل الاطلاع على التقارير والأدلة والنشرات التعريفية.

7. مصطلحات ومفاهيم الدراسة:

7-1مصطلح الجودة:

اهتمام العديد من الباحثين ووضعت له العديد من التعاريف حيث:

(1) - عرفه ROBINSON بأنه : « مجموعة الأنشطة التي تتخذها مؤسسة أو منظمة لضمان معايير محددة وضعت مسبقا لمنتج ما أو خدمة ما يتم بالفعل الوصول إليها بانتظام، وهدف هذه الأنشطة هو تجنب وقوع عيوب في المنتجات أو الخدمات» .**(2)**

- وعرفه Feigenbaum «هو نظام فاعل لتحقيق التكامل بين الجهود التي تبذل لتطوير وإدامة وتحسين مستوى الجودة الذي يتحقق من تضافر جميع وحدات المنظمة بحيث تكون قادرة على الإنتاج وتقديم الخدمة بالمستوى الذي يحقق الرضا الكامل والتام للمستفيد.» **(3)**

7-2 ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي :

تعرف على أنها :« القوة الموجهة والمرشدة وراء نجاح أي برنامج أو نظام أو مقرر دراسي، وهذا يتطلب أن تندمج آليتها مع جميع نشاطات المؤسسة التعليمية » **(4)**

7-3 تعريف عملية التقويم:

مجموعة من الإجراءات والأساليب تتخذ بناء على نتائج التقييم، تكفل ضمان تنفيذ المعايير، المتعارف عليها لبلوغ مستويات الجودة المستهدفة في المؤسسات التعليمية **(5)**

ويسبق التقييم عملية التقويم، لأهميته في ترسيخ الأهداف المرجوة، من التكوين وضمان الجودة، في التعليم العالي لدى كامل أفراد الأسرة الجامعية، بيداغوجيين وإداريين على حد سواء. **(6)**

8. تعريف جامعة الحاج لخضر-باتنة-الجزائر

جامعة الحاج لخضر- باتنة - الكائن مقرها بولاية باتنة الواقعة شرق الجزائر، تأسست الجامعة في أول الأمر كمركز جامعي سنة 1977، بموجب المرسوم رقم 79/77 المؤرخ في 1977/06/20، في اطار مركز جامعي تضمن ابتداء قسمين أحدهما للعلوم القانونية والثاني للغة والأدب العربي، في سنة 1978 تم اعتماد معهدي البيولوجيا والعلوم الدقيقة والتكنولوجيا، وفي سنة 1980 تم استغلال مركز التكوين المهني والإداري بعد إدخال التحسينات اللازمة ليكون مقرا لمعهد الفلاحة.

في سنة 1982 أنشئ معهد البيطرة ليكون مقرا لمركز تكوين تقني العمارات Matuc، وفي سنة 1985 أعيدت هيكلة المركز الجامعي ليضم ستة معاهد وطنية تتمتع بالاستقلالية المالية والإدارية، وفي سنة 1989 تم تأسيس جامعة باتنة لتضم العديد من المعاهد والتي تتفرع بدورها إلى دوائر وذلك وفقا للمرسوم رقم 89/136 المؤرخ في 1989/08/01.

وبعد صدور القانون المتضمن اعتماد نظام الكليات شرعت جامعة باتنة في التكيف مع هذا النظام الجديد لتتشكل في النهاية من سبعة كليات ومعهد للوقاية والأمن الصناعي وفق المرسوم التنفيذي رقم 247/04 المؤرخ في 2004/08/29.

❁كلية الهندسة: تضم 09 أقسام[1].❁كلية العلوم: تضم 08 أقسام.❁كلية الآداب والعلوم الإنسانية:تضم 08 أقسام.

❁كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإسلامية: تضم 04 أقسام.

❁كلية الحقوق: تضم 03 أقسام.❁

كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير: تضم 04 أقسام.

❁كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والإسلامية: تضم 08 أقسام.

9. خلية الجودة بالجامعة الجزائرية:

يعتمد موقع الجامعات الجزائرية على خلية جودة، تعتمد على العناصر المتواجدة، بالجدول التالي ويمثل خلية الجودة بجامعة باتنة كمثال:

1- الماهية والمبررات
2- الأبعاد والأهداف
3- الشروط والمتطلبات
4- من التصور إلى التطبيق
5- أعضاء خلية ضمان الجودة للكلية
6- مراحل تطبيق نظام الجودة

تسعى الجامعة الجزائرية وطاقمها الإداري، والبيداغوجي من خلال تطبيق نظام الجودة، إلى تحقيق الأهداف تحقيقا تدريجيا يخضع للإمكانات المتاحة ويتماشى والشروط المفروضة. ويعتمد لتحقيق كل ذلك على أبعاد هامة : **(9)**

- الانفتاح على المحيط الاقتصادي والاجتماعي، ضرورة لأنها تؤسس للتقويم الذاتي الداخلي، والخارجي.
- انفتاح التخصصات على بعضها البعض، وهذا من خلال تفعيل النظرة الأفقية للكل التخصصات، والابتعاد قدر الإمكان عن النظرة العمودية للعلوم، على اختلاف توجهاتها.
- تعددية التخصص وتنوع التكوين للمكّونين، يساهم بصورة فعالة في إرساء قواعد نظام الجودة.

10 أبعاد نظام الجودة في التعليم العالي: (10)

1. فعالية وجودة التكوين في مؤسسات التعليم العالي.
2. تكوين جيد يُتيح للمتخرجين إيجاد فرص عمل في مجال التخصص، وهذا بالانطلاق من معرفة حاجيات المجتمع وتطلعاته المختلفة .
3. 3تحقيق الأهداف وفق تسلسل كرونولوجي، متدرج للأهداف قريبة المدى وبعيدة المدى.

11. متطلبات تطبيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي :

يستلزم تطبيق إدارة الجودة في المؤسسات التعليمية وخصوصا التعليم العالي العديد من المتطلبات التي يمكن إيجازها في النقاط التالية : **(11)**

- دعم وتأييد الإدارة العليا لنظام إدارة الجودة، في المؤسسة التعليمية .
- ترسيخ ثقافة الجودة لدى مختلف العاملين، في مؤسسات التعليم العالي مما يسهل عملية تطبيقها والالتزام بها .
- توحيد العمليات وذلك من خلال توحيد أسلوب العمل، مما يرفع من مستوى جودة الأداء، ودرجة المهارة داخل مؤسسات التعليم العالي.
- المتابعة والتي يجب أن تكون شاملة، ومستمرة من أجل التقييم، ومعالجة المشكلات.
- استخدام وتطوير أساليب، ونماذج حل المشكلات، وتدريب المديرين و العاملين .
- تأسيس نظام معلومات دقيق، لإدارة وضمان الجودة، داخل المؤسسة التعليمية .
- تحديث الهياكل التنظيمية لإحداث التجديد المطلوب، من خلال تحديد المهام، والمسؤوليات وتفعيلها .

12. أهمية عملية تقويم أعضاء هيئة التدريس من خلال المقابلة مع مسئولي خلية الجودة:

1. التحديد الدقيق لإيجابيات، وسلبيات أوضاع الأنظمة المختلفة المطبقة في الجامعة.
2. التحديد الدقيق لمدى سير هذه الأنظمة، وفقا للخطط، والأهداف الموضوعة.
3. استخدام التقويم بصفته معيارا يتم في ضوئه اختيار برامج، وخطط التطوير.
4. استخدام التقويم وسيلة لتقدير أداء الأنظمة، بشكل عام ثم أداء الأعضاء بشكل خاص.

13. مبادرات عربية لضمان الجودة في التعليم العالي :

هناك عشرة دول أنشئت فيها هيئات أو لجان لضمان الجودة وضبط الجودة وهي : **(12)**

- ✓ الأردن في العام 1990 أنشئ "مجلس الاعتماد" للإشراف على ضبط الجودة، ووضع المعايير لاعتماد المؤسسات الخاصة، وتعديلها وتطويرها ومراقبة تنفيذها، وفي 2007/3/25 صدر قانون حلت بموجبه "هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي "محل" مجلس الاعتماد "وأعطيت استقلالا ماليا، وإداريا أما المعايير والأنظمة والتعليمات، ذات العلاقة بقيت سارية المفعول إلى حين تعديلها، أو تغييرها، فيما

http//:www1.univ-batna.dz/service-relati

جرى توسيع دائرة عملها لتشمل جميع مؤسسات التعليم العالي، الخاصة والحكومية. **(13)**

- ✓ الإمارات العربية المتحدة: أنشئت "هيئة الاعتماد الأكاديمي" سنة 2000 وقد ركزت الهيئة عملها على تقييم أوضاع مؤسسات التعليم العالي، الخاصة استنادا إلى معايير الترخيص والاعتماد، وكان نتيجة لذلك إغلاق 16 مؤسسة تعليمية خاصة خلال الفترة من 2001 حتى 2003 ، لأنها لم تستوف الشروط والمتطلبات المنصوص عليها للترخيص .هذا وتتم المراجعة الدورية لكافة مؤسسات التعليم، الخاص بشكل سنوي وكذلك إعادة اعتماد برامجها الأكاديمية كل خمس سنوات .
- ✓ تونس :صدر قرار وزاري بتاريخ 29/ 06/ 1993 بتنظيم عمل "اللجنة الوطنية للتقييم"، وفي عام 2006 و2007 أطلقت اللجنة أنشطة تقييم داخلي في جميع مؤسسات التعليم العالي والبالغ عددها 190 مؤسسة تابعة ل 13 جامعة حكومية. وبعد التقييم الداخلي خضعت كل مؤسسة لتقييم خارجي، قام به خبيران أو ثلاثة متخصصان في البرنامج المعني بالتقييم. وتعتبر هذه اللجنة نواة وعملا تمهيديا لعمل الهيئة الوطنية، التي ستنشأ حيث تتولى الهيئة الوطنية للتقييم، وضمان الجودة والاعتماد السهر على تأمين آليات التقييم وضمان الجودة والاعتماد.
- ✓ السعودية :تأسست" الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي " عام 2004 وهي هيئة تتمتع بالشخصية المعنوية وتتمتع بالاستقلال الإداري، والمالي ويشرف عليها مجلس التعليم العالي .وهي تهدف إلى ضبط جودة التعليم العالي، وضمان كفاءة مخرجاته لمقابلة متطلبات سوق العمل
- ✓ عمان: تم إنشاء "مجلس الاعتماد" عام 2001 ، والذي ينظم عملية الاعتماد والتقويم، وضبط الجودة بمؤسسات التعليم العالي، ويتولى إدارة المجلس هيئة مستقلة تتبع مجلس التعليم العالي .
- ✓ فلسطين: تأسست"الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة **(14)** "عام 2002.، كجسم مستقل يتبع إداريا لوزير التعليم العالي. تقوم الهيئة بترخيص مؤسسات تعليم عالي جديدة، واعتماد برامج جديدة وضمان الجودة والنوعية، وذلك من خلال آليات عمل ومعايير طورتها لهذا الغرض . كما تم إنشاء صندوق ضمان الجودة، الذي يهدف إلى تحسين إدارة التعليم العالي وتوجيهه وضمان نوعيته.

14. معوقات تطبيق ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي :

تواجه العديد من مؤسسات التعليم العالي وخاصة في الدول النامية، بعض المعوقات التي تحد أو تقلص، من فعالية تطبيق ضمان الجودة، والتي يمكن ذكر أهمها **(15)** وممثلة بنسب الجدول فيما يلي:

- تزايد البطالة بين الخريجين، من مؤسسات التعليم العالي.
- تزايد عدد المتقدمين للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي، بما يفوق قدرتها الاستيعابية.
- زيادة المعروض من الخريجين من مؤسسات التعليم العالي، عن الطلب عليهم.
- إجراء البحث العلمي لغرض الترقية، والبحث المادي.
- هيمنة القطاع الإداري، على القطاع الأكاديمي.
- التطبيق المتطرف للنظم والقواعد والإجراءات، وإهمال الجانب الفكري .
- غياب التنافسية في الأسواق العالمية، بين خريجي مؤسسات التعليم العالي.
- ضعف كفاءة الإداريين، وبعض القيادات الأكاديمية.

15. <u>نتائج</u> دراسة جامعة باتنة – شرق الجزائر:

يعتبر عضو هيئة التدريس أحد العناصر الرئيسة في عملية تطوير، وتحسين مخرجات التعليم العالي، وصولا إلى نتائج متميزة بقطاع التعليم العالي، لذلك ينبغي على مؤسسات التعليم العالي، الاهتمام بتقويم أعضاء الهيئة التدريسية، ووضع الخطط اللازمة لتنفيذ ذلك وفيما يأتي **<u>النتائج:</u>**

1. اعتماد مبدأ المشاركة من خلال اشراك عضو هيئة التدريس، في التخطيط والتنفيذ في تقويم نفسه ذاتيًا.
2. التدريب التأهيلي الفعال ليخدم شرائح، مؤسسات التعليم العالي.
3. ضرورة اهتمام مؤسسات التعليم العالي، بعملية تقويم أداء أعضاء الهيئة التدريسية، وربط مخرجات هذه العملية بالحوافز السنوية لهم.
4. إنشاء دليل للجودة لما له من أهمية في توثيق، وزيادة فعالية العمليات التي تقوم بها الجامعة.
5. ضعف الحوافز الخاصة بتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس.
6. عدم توفر المعلومات الإرشادية الخاصة بطبيعة البرامج التعليمية، وطرق تدريسها ومسؤوليات، عضو هيئة التدريس والطالب حيال البرنامج والجامعة، بصورة كتيب أو عدم تحديثها.
7. عدم وجود سياسات وإجراءات واضحة تنظم علاقة البرامج الأكاديمية، بخدمة المجتمع.

8. شمولية عملية التقويم بناء على واجبات عضو هيئة التدريس، من وبحث علمي وتدريس، وخدمة مجتمع.
9. عدم اكتمال قواعد البيانات الإحصائية، الخاصة بمتابعة الطلاب وتوفيرها اليكترونيا لرؤساء الأقسام العلمية.
10. ضعف مشاركة قطاعات المجتمع، ذات العلاقة في تطوير البرامج الأكاديمية.
11. قصورا في تقييم استراتيجيات التعليم والتعلم ومتابعة المخرجات التعليمية للبرامج الأكاديمية.

16. حلول للمشاكل والعراقيل بعملية تقويم معايير الجودة:

1. مرونة منهجية التقويم بحيث يمكن تكييفها تبعًا لأهداف المؤسسة التعليمية، التي ينبثق منها واجبات عضو هيئة التدريس، واعتماد متغيرات التقويم القابلة للقياس بنسبة **42%**
2. أن يحظى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، ببرامج تطويرية مبنية على نتائج تقييم الأداء، وتتناسب مع متطلبات وأهداف البرنامج الأكاديمي، ومعايير الاعتماد الأكاديمي بنسبة **15%**
3. حاجة العمل الجماعي إلى عزيمة فردية متكاملة، وتكافلية وتعزيز للثقة بين الافراد بنسبة **11%**.
4. أن يحظى كل عضو هيئة تدريس، مميز بأدائه الأكاديمي، والبحثي من الحوافز المالية والمعنوية بنسبة **13%**.
5. تثمين المشرفين وزملاء العمل الابتكار، والتحسن المتواصل، والاستعداد لتحسين الوضع الراهن بنسبة**09%**.
6. تطوير جودة ونوعية مخرجات مؤسسات التعليم العالي، بما يتلاءم ومتطلبات سوق العمل، واحتياجات المجتمع بنسبة **10%**.

خاتمة :

يجب على الجامعة أن تواظب على الاطلاع على كل جديد، وعقد اتفاقيات تعاون، وشراكة مع غيرها من الجامعات والاستفادة من الممارسات الناجحة، في مجال جودة التعليم العالي، كذلك الحال بالنسبة لهيئات ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي الذي أصبح ضرورة ا ملحة، في معظم الجامعات سواء في الدول المتقدمة أو النامية، وخصوصا الدول العربية التي تولت اهتمام كبيرا، في هذا الشأن من خلال القيام بالعديد من الجهود، وعلى رأسها التعاون مع الجامعات الدولية منها الأوروبية، من خلال مشاريع مشتركة، إضافة لوضع خلية الجودة كهيكل إداري علمي لمواقع الانترنت، وهذا له انعكاس جد ايجابي على ضمان الجودة في الجامعات الجزائرية. يجب الاعتماد على تقويم الأداء وضمان الجودة بالجامعة، بأعمال مراجعة البيانات والمعلومات، والتأكد من تفريغها وتحليلها، وإستخراج المؤشرات الإحصائية لعناصر التقييم على، كل مستوى كل من المستويات الخاضعة للتقييم من أجل الوصول للنتائج المرجوة.

قائمة المراجع :

1- (أبو فارة يوسف أحمد)، (3-2004/7/5). *(دراسة تحليلية لواقع ضمان جودة التعليم في جامعة القدس)*، مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني،جامعة القدس .

2- (بلهادف رحمة- فراحي عبد الحكيم) . (يومي :29، 30 اكتوبر2013). *(التعاون الاورو-عربي في قطاع التعليم العالي وانعكاساته على ضمان الجودة في الجامعات العربية: دراسة تقييمية لمشروع « Altair »)*. ملتقى دولي حول: معايير ضمان الجودة وتطوير آلياتها بمؤسسات التعليم العالي جامعة مستغانم .320ص.

3- (بن الغيثي هاني بن سعيد بن مبارك)، (2007). *(مدى تطبيق معايير ادارة الجودة الشاملة في الجامعات الخاصة من وجهة نظر الطلبة في سلطنة عمان)*، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة آل البيت، سلطنة عمان .

4- (الامين عدنان وآخرون)، (31 ماي – 02 جوان 2009). *(التقرير الاقليمي حول الانجازات التعليم العربي في البلدان العربية وتحدياته 1998-2009)*، المؤتمر الاقليمي العربي حول التعليم العالي، القاهرة، : ص.15-16ص.

5- (الحولي عليان عبد الله)، (2-3 سبتمبر 2012). *(ضمان الجودة في الجامعات العربية: المفهوم واليات التطبيق)*، المؤتمر السنوي الرابع للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم حول اليات التوافق والمعايير المشتركة لضمان الجودة والاعتماد الاكاديمي في التعليم،القاهرة ، مصر .

6- (دريب محمد جبر)، (2013). *(التطبيقات الاجرائية لضمان الجودة في التعليم الجامعي)*، جامعة الكوفة .ص09.

7- (السلمي علي). (1995)، *(إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل للايزو 9000)*، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة.

8- (العبيدي سيلان جبران)، (6-10ديسمبر 2009). *(ضمان جودة مخرجات التعليم العالي في اطار حاجات المجتمع)*، المؤتمر الاثني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي ، بيروت ،530ص.

9- (العبيدي سيلان جبران)، (2008)، *(ضمان جودة مخرجات التعليم العالي في إطار حاجات المجتمع)*. للمؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي: المنظمة العربية للتربية الثقافة، جامعة صنعاء، ص.08.

10- (عجال مسعودة)، (2010/2009). (*القيم التنظمية وعلاقتها بجودة التعليم العالي*)، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة قسنطينة، الجزائر، 290ص.

11- (الصوفي محمد عبد الله)، (2008) . (*بعض ملامح الوضع الحالي للتعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي كوسيطين هامين من وسائط نشر وانتاج المعرفة*)، تقرير التنمية الإنسانية العربية.

12- (محجوب ياسر محمد حمد السيد)، (2013). (رنامج مقترح لتطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي السودانية في ضوء التصنيف العالمي للجامعات – جامعة الخرطوم نموذجا)، جامعة الزيتونة الأردنية،ص.80.

13- (هويدي فرج محمد)، (2011-2012). (*تصور مقترح لتطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي*) ، جامعة عمر المختار – البيضاء، ليبيا.

14- (Kanji, G. K), (1999), (*"Total Quality Management in UK Higher Education Institution)"*, Total Quality Management, Vol. 19, pp.129-154.

15- http//:www1.univ-batna.dz/service-relation v1/fichetechnique.pd 12/06/2010, 20h37.

16- رحمة بلهادف– عبد الحكيم فراحي .ملتقى دولي حول: معايير ضمان الجودة وتطوير آلياتها بمؤسسات التعليم العالي جامعة مستغانم. **التعاون الاورو–عربي في قطاع التعليم العالي وانعكاساته على ضمان الجودة في الجامعات العربية :دراسة تقييمية لمشروع «Altair»** .، يومي: 29 ،30 اكتوبر 2013. جامعة مستغانم .

ملحق استمارة الجودة: نيابة رئاسة الجامعة للبيداغوجيا

1. كلية/ معهد.....
2. قسم.....
3. بطاقة معلومات الاساتذة:

الاسم:.....اللقب:.....السن:.....

4. الوضعية لمهنية:.....
5. آخر شهادة متحصل عليها:.....
6. التحضير لشهادة الدكتوراه:.....
7. الاختصاص:.....
8. الدرجة:.....
9. تعيين مستوى التدريس(كلاسيك–ل.م.د):.....
10. الاقدمية:.....
11. العضوية بالمخابر:.....
12. النشاطات العلمية:.....
13. ممارسة مناصب المسؤولية:.....
14. الوقت المستغرق للتعليم:.....
15. التكوين قصير المدى:.....
16. الوصاية على طلبة نظام ل.م.د:.....
17. الظروف العامة للمارسة المهنية:.....
18. الحجم الساعي للتدريس:.....
19. عدد الافواج:.....
20. عدد المقاييس:.....
21. متوسط عدد الطلبة:.....
22. التدريس بالمواد:.....
23. ظروف العمل وعلاقتها بآداء مهنة التدريس:.....
24. الوسط البيداغوجي:.....
25. البنية البيداغوجية:.....
26. عملية الاستشارة:.....
27. اللقاءات مع الاساتذة:.....
28. اعداد مشاريع بيداغوجية مشتركة:.....
29. مؤهلات أم معيقات مهمة التدريس:.....
30. مستوى الانتاجات التربوية:.....
31. نوعية التعليم والبرامج الموزعة:.....
32. مستوى الافراد وتقييم الطلبة:.....
33. مستوى تقييم الاستاذ الشخصي لادائه:.....
34. ملاحظات وتعليقات.....

مدى تطبيق نظام إدارة الجودة وفق المواصفة القياسية الدولية (ISO 9001:2008) بعمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد بجامعة الملك سعود (دراسة حالة)

د. سعد هنداوي سعد محمد
استاذ مساعد بعمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد – جامعة الملك سعود وممثل نظام إدارة الجودة
shendawy@ksu.edu.sa

الملخص:

يهدف البحث إلى التعرف على مدى تطبيق نظام إدارة الجودة وفق المواصفة القياسية الدولية (ISO 9001:2008) بعمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد بجامعة الملك سعود، من خلال الإجابة على أسئلة البحث وهي : ما مراحل تطبيق نظام إدارة الجودة وفق المواصفة القياسية الدولية (ISO 9001:2008) في عمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد(مرحلة ما قبل التسجيل، مرحلة الحصول على الشهادة ، مرحلة ما بعد التسجيل)؟، وما الملامح التنظيمية لبنية العمل بعمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد اللازمة لتطبيق نظام الجودة وفق المواصفة القياسية الدولية (ISO 9001:2008)؟، وما مدى تطبيق نظام إدارة الجودة في فاعلية أداء وحدات عمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد؟ مستخدماً منهج المسح Survey باعتباره نموذجاً معيارياً لخطوات جمع البيانات من المفردات البشرية، ولغرض هذا البحث صمم أستبانة مكونة من (37) بند وزعت على خمسة محاور هي: المحور الأول: التركيز على المستفيد، المحور الثاني: التزام الإدارة العليا بنظام إدارة الجودة، المحور الثالث: التحسين المستمر، المحور الرابع : النظم الإدارية،المحور الخامس: الإجراءات التشغيلية، واشتملت عينة البحث على عدد (29) من منسوبي العمادة بين عضو هيئة تدريس ومدير إدارة وموظف، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها أن نظام إدارة الجودة مطبق بشكل فعال وان عمليات المراجعة تزيد من فرص التحسين والتطوير للنظام .

الكلمات المفتاحية: *نظام إدارة الجودة – المواصفة القياسية الدولية (ISO 9001:2008) – عمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد.*

المقدمة (Introduction):

تم إنشاء جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية بناءً على (المرسوم الملكي رقم 17 بتاريخ 21 ربيع الثاني 1377هـ) كاستجابة طبيعية للنهضة التعليمية التي شهدتها المملكة منذ قيامها وتم إنشاء الكليات في الجامعة تباعاً على قدر الحاجة والاستعداد، بداية بإنشاء كلية للآداب، ثم إنشاء كلية للعلوم ثم توالى افتتاح الكليات في الجامعة وتنوعت ما بين كليات علمية وكليات صحية وكليات إنسانية وكليات نسائية وكليات المجتمع.
.(http://ksu.edu.sa/ar/about-ksu/history)

والأن تتطلع جامعة الملك سعود في رؤيتها إلى ريادة عالمية وتميز في بناء مجتمع المعرفة، عن طريق تقديم عديد من الخدمات جاءت في نص رسالتها والتي تشير إلى تقديم تعليم مميز، وإنتاج بحوث إبداعية تخدم المجتمع وتسهم في بناء اقتصاد المعرفة، من خلال إيجاد بيئة محفزة للتعلم والإبداع الفكري، والتوظيف الأمثل للتقنية، والشراكة المحلية والعالمية الفاعلة، وانطلاقاً من قيّم ديننا الحنيف وثقافتنا الغراء، تؤمن الجامعة بعديد من القيّم أهمها الجودة والتميّز: وتقيس الجامعة أداءها من خلال تطبيق مقاييس رفيعة المستوى تحترم الطموحات الكبيرة والسعي وراء التميّز من خلال التزامها بأرقى المقاييس الفكرية في التعليم والتعلم والابتكار، بالإضافة إلى قيم: القيادة والعمل بروح الفريق، والحرية الأكاديمية، والعدالة

والنزاهة، والشفافية والمساءلة، والتعلم المستمر، وحددت الجامعة أهدافها الاستراتيجية في "عبارات محددة لترسيخ الرسالة، وهي أهداف لأنشطة معينة ذات نتائج منشودة ومتوقعة" (سلسلة ثقافة الجودة، 1434، ص9) وتمثلت الأهداف الإستراتيجية فيما يلي: (http://ksu.edu.sa/ar/about-ksu/mission-vision).

1) الاجادة في جميع المجالات، والتميز في مجالات محددة.
2) أعضاء هيئة تدريس مميزون.
3) الكيف وليس الكم.
4) تعزيز قدرات الخريجين.
5) بناء جسور التواصل.
6) بيئة تعليمية داعمة.
7) مستقبل مستديم.
8) المرونة والمساءلة.
9) بناء تنظيم اداري داعم.

ومن مبدأ أن الجودة أصبحت خياراً استراتيجياً ومطلباً أساسياً للتقدم والنهوض بمستوى الخدمات المقدمة في المؤسسات التعليمية عامة

وجامعة الملك سعود خاصة، فقد مرت الجودة بعديد من التطورات، حيث تشير دراسة (العضاضي، سعيد بن علي، 1434هـ، ص 112) بأن مفهوم الجودة تطور منذ بدايته من مراحلة الفحص إلى مراقبة الجودة مروراً بضمان الجودة حتى وصل الأمر إلى إدارة الجودة الشاملة، وقد ظهر عدد من منظري الجودة هم (جوزيف جوران Joseph Juran) الذي ترجم أفكاره عن الجودة في شكل اطلق عليه ثلاثية عمليات الجودة و (فليب كروسبي Philip Crosoby) أول من نادى بمفهوم العيوب الصفرية، و (كوروا شيكاوا Kaora Shikawa) المؤسس الحقيقي لحلقات الجودة، وظهرت عديد من نماذج الجودة من أبرزها نموذج الجودة الشاملة (Total Quality Management)، ونموذج الأيزو (ISO) والنموذج الأوروبي للجودة الشاملة (EFQM) ونموذج (مالكوم بالريدج Malcolm Balridge) ، ونموذج (ADRI)، وتشير دراسة (سعيد، فيصل و عثمان، إبراهيم، 2014، ص 9) إلى أن أبرز رواد الجودة هو (إدوارد ديمنج Edward Demming) صاحب المبادئ أو المعايير الأربعة عشر التي وضعت في علم الإقتصاد وتم ربطها بالتعليم.

وقد ظهر هذا التأثير في المحاولات المستمرة في إعادة النظر في هيكلة الجامعة وتنظيماتها ووحداتها الإدارية " بحثاً عن أفضل السبل الممكنة لتحقيق أهداف الجامعة بكل فاعلية وكفاءة "(بشير عربيات ،2007، 79)، واستمراراً في تطوير الجامعة تماشياً مع النظم الحديثة والتطورات التكنولوجية وظهور انماط جديده في التعليم والتعلم تم إنشاء عمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد بجامعة الملك سعود، بعد الموافقة الكريمة من خادم الحرمين الشريفين، ورئيس مجلس الوزراء، بالتوجيه البرقي رقم 10093/م1428/11/21هـ

(http://elearning.ksu.edu.sa/ar/history)

وتطلعت عمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد في رؤيتها إلى: تحقيق بيئة تعليم إلكتروني متميز، وحددت خدماتها في رسالتها برفع كفاءة التعليم وتطوير مخرجاته، وتوفير بيئة إلكترونية داعمة لأداء أعضاء هيئة التدريس، ومحفزة للطلاب من خلال التوظيف الأمثل لتطبيقات التعليم الإلكتروني، ولترسيخ هذه الرسالة حددت أهداف استراتيجية لتحقيق النتائج المنشودة والمتوقعة في التالي: (الخطة الاستراتيجية لعمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد، 1432هـ، ص 4)

- نشر ثقافة التعليم الالكتروني.
- ضمان جودة التعليم الالكتروني في كليات الجامعة.
- تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس في مجال التعليم الالكتروني وتطبيقاته.
- توفير بيئة الكترونية محفزة للتعلم وداعمة للأداء.
- تعزيز الشراكة المجتمعية في مجال التعليم الالكتروني.
- التعاون مع كليات الجامعة لتقديم برامج للتعلم عن بُعد.
- توفير قوى عاملة للمساهمة في تقديم خدمات وبرامج التعليم الالكتروني.
- المساهمة في بناء الاقتصاد المعرفي من خلال منتوجات العمادة وإسهاماتها ومشروعاتها العلمية.

مشكلة البحث:

ولما كان الأداء الجيد هي العلامات الفارقة لعمل العمادة، لتحقيق أهدافها الإستراتيجية وتطلعاتها المستقبلية بما يسهم في تحقيق الأهداف الاستراتيجية للجامعة فقد بدأت عمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد بالتخطيط إلى الإنتقال إلى نظام إدارة الجودة وفق المواصفة القياسية الدولية (ISO 9001:2008) وتم تشكيل فريق الجودة وممثل إدارة الجودة في 1433/11/24هـ وبدأ العمل في بناء وتطبيق نظام إدارة الجودة وفق المواصفة القياسية الدولية (ISO 9001:2008) كأجراء ذات نتائج منشودة ومتوقعة لخدمة الهدف الإستراتيجي الأول: للجامعة والذي نص على الاجادة في جميع المجالات، والتميز في مجالات محددة، وكذلك الهدف الإستراتيجي التاسع: بناء تنظيم اداري داعم، مما يدل على سعي الجامعة إلى تطوير وحداتها الإدارية توكيداً للجودة.

وبعد الإنتهاء من بناء مشروع نظام إدارة الجودة وفق المواصفة القياسية الدولية (ISO 9001:2008) بعمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد وتطويرة وتحسينه من خلال عمليات التدقيق الداخلي واجتماعات مراجعة الإدارة وما أتخذ فيه من قرارات، تم تحديد موعد لعملية التدقيق الخارجي وقام فريق من المدققين الخارجين بشركة Bureau Veritas بتاريخ 1435/2/28:26هـ الموافق 31:29/ 2013/12 بالتدقيق على النظام الذي أعدته العمادة بالتعاون مع عمادة الجودة بالجامعة، وأوصى بمنح شهادة المطابقة مع متطلبات المواصفة القياسية العالمية الأيزو (ISO 9001:2008) لنظام إدارة الجودة المطبق بفاعلية بعمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد بجامعة الملك سعود وحصلت العمادة على شهادة المطابقة لمتطلبات المواصفة بتاريخ 2014/11/5م.

وعليه اصبح من الأهمية بمكان إجراء هذا البحث لقياس مدى تطبيق نظام إدارة الجودة في فاعلية أداء العمادة للإجابة على تساؤل البحث الرئيس ما مدى تطبيق نظام فعال لإدارة الجودة وفق المواصفة القياسية الدولية (ISO 9001:2008) بعمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد بجامعة الملك سعود؟ ويتفرع منه التساؤلات الفرعية التالية:

- ما مراحل تطبيق نظام إدارة الجودة وفق المواصفة القياسية الدولية (ISO 9001:2008) في عمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد(مرحلة ما قبل التسجيل، مرحلة الحصول على الشهادة ، مرحلة ما بعد التسجيل)؟
- ما الملامح التنظيمية لبنية العمل بعمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد اللازمة لتطبيق نظام الجودة وفق المواصفة القياسية الدولية (ISO 9001:2008)؟
- ما مدى تطبيق نظام إدارة الجودة في فاعلية أداء وحدات عمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد؟

هدف البحث

يهدف البحث الحالي إلى:

- تحديد مراحل تطبيق نظام إدارة الجودة وفق المواصفة القياسية الدولية (ISO 9001:2008) في عمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد(مرحلة الحصول على الشهادة ، مرحلة ما بعد التسجيل مرحلة ما بعد التسجيل)؟
- التعرف على الملامح التنظيمية لبنية العمل بعمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد عن بُعد بجامعة الملك سعود والخدمات التي تقدمها لمنسوبي الجامعة.
- التعرف على مدى تطبيق نظام إدارة الجودة وفق المواصفة القياسية الدولية (ISO9001:2008) في تحسين جودة الخدمات التي تقدمها عمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد، والإسترشاد بها في رفع كفاءة النظام بالعمادة.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في:

- تحديد قرب أو بعد العمادة من تطبيق نظام إدارة الجودة بفاعلية وتأثيره على جودة الخدمات التي تقدمها عمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد.
- يضيف البحث الحالي دراسة تطبيقية متخصصة إلى المكتبة العربية في مجال نظام إدارة الجودة وفق المواصفة القياسية الدولية (ISO 9001:2008).
- الإستفادة من نتائج البحث الحالي في تجويد نظام إدارة الجودة المطبق بالعمادة.
- إثبات قدرة العمادة على توفير منتج أو تقديم خدمة يفي بمتطلبات المستفيد (عضو هيئة تدريس – موظف – طالب – مجتمع محلي) وكذلك المتطلبات التنظيمية المعمول بها في الجامعه.
- تفعيل هذا الاتجاه البحثي والذي يعدُ من البحوث التطويرية في مجال الجودة بما يتضمنه من عمليات التحسين المستمر للنظام وتأكيد المطابقة لمتطلبات العميل والمتطلبات التنظيمية المعمول بها.

مصطلحات البحث:

نظام إدارة الجودة : يعرف نظام إدارة الجودة بأنه " مجموعة من النشاطات ذات الجودة العالية التي تحقق علاقات التبادل والتفاعل بين فلسفة إدارة الجودة ومبادئها بهدف تكوين قيمة مضافة في كل جوانب المؤسسة" (Jens et al, 2007, P. 44).

الفاعلية Effectiveness: تعرف الفاعلية على أنها القدرة على تحقيق النتائج المطلوبة.

مفهوم الأيزو ISO: كلمة إغريقية (Isos) وتعني التساوي، وقد اشتقت من الحروف الأولى لاسم المنظمة الدولية للمواصفات والمعايير International Organization for Standardization وهي الهيئة الدولية المعنية بإصدارر المواصفات . (الطائي، يوسف حجيم وأخرون، 2009، ص 310).

الإطار النظري:

1- ماهية الجودة:

الجودة: هي مجموعة الصفات والخصائص للسلعة أو الخدمة التي تؤدى إلى قدرتها على تحقيق الرغبات (السلمي ،علي، 1995، ص 18)، كما تم تعريف الجودة بأنها "مجمل الخصائص لكيان ما والتي تؤثر على قدرته في تلبية الأهداف المعلنة والضمنية بشأن هذا الكيان"، وفي قطاع الإنتاج الصناعي تستخدم الأساليب الإحصائية لقياس الاختلاف بين القياسات النظرية (لقطعة من المعدن) والقياسات الحقيقية، وفي مجال الإدارة هي الاهتمام بدمج احتياجات ومتطلبات العميل في رؤية ورسالة المؤسسة، وتعتمد الجودة على مفهوم القواعد والمعايير. (Dunand, N. & Peltier, R., 2006, p.6)

فإذا قلنا الجودة فإننا نعني بها الاستجابة الإجرائية للشروط والمواصفات والمتطلبات القياسية (المعايير) بحيث تتحقق في الشيء أو العمل أو الأداء أو منتج هذا الأداء (محمود كامل الناقة ،2006، ص 5)، وقد اشتملت عملية التحسين المستمر للجودة على عدد من المراحل منها قياس الأداء الحالي، والإلتزام بمنهج التحسين المستمر (Bank, John,2000.P.125)

وتقوم المعايير على عدد من المبادئ هي : التركيز على العميل Customer focus، والقيادة Leadership، إشراك المستخدمين Involvement of people بهدف التحسين المستمر للنتائج مدخل العمليات Process approach : لضمان زيادة الكفاءة في إدارة الموارد، التحسين المتواصل Continual improvement: ويعتبر محور التقدم الدائم، التدابير اللازمة لزيادة رضا المستخدم easure the increase of customer satisfaction: من أجل الوصول لتحقيق

الهدف النهائي للمنتج . (Dunand, N. & Peltier, R., 2006, p.7)
)

2- المواصفة القياسية الدولية (ISO 9001:2008):

هي نظام إداري وفق معايير عامة وضعتها المنظمة الدولية للمعايير International Organization for Standardization (ISO) ومتفق عليها دولياً لإدارة الجودة، ويطبق على مؤسسة ما سواء إنتاجية أو خدمية بهدف تحسين الكفاءة والإنتاجية والتحسين المستمر، وقام بإعداد أيزو 9001 اللجنة الفرعية أيزو 176 لإدارة الجودة وتأكيدها وصدر الإصدار الرابع ليحل محل الإصدار الثالث (ISO 9001:2000). (International Standard ISO 9001, 2008, P.5).

وقد ظهرت المنظمة الدولية للمعايير (ISO) في مدينة جنيف بسويسرا عام 1947 كمنظمة غير حكومية لاعتماد ووضع المعايير، وتضم ممثلين من عدة منظمات قومية لاعتماد المواصفات كمعايير عالمية في التجارية والصناعية والتكنولوجية

ويوضح جدول (1) بنود المواصفة القياسية الدولية (ISO 9001:2008) الإصدار الرابع والمطبقة بعمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد

جدول (1) بنود المواصفة القياسية الدولية (ISO9001:2008)

1) المجال Scope	1-1) عـــــــام General
	2-1) التطبيق Application
2) المرجع القياسيNormative references	
3) العبارات والتعاريفTerms and definitions	
4) نظام إدارة الجودةQuality management system	1-4) متطلبات عـــامةGeneral requirements
	2-4) متطلبات التوثيقDocumentation requirements
5) مسؤولية الإدارة Management responsibility	1-5) التزام الإدارة Management commitment
	2-5) التركيز على المستفيد Customer focus
	3-5) سياسة الجودة Quality policy
	4-5) التخطيط Planning
	5-5) المسؤوليات، الصلاحيات، الإتصالات Responsibility authority and communication
	6-5) مراجعة الإدارة Management review
6) إدارة الموارد Resource management	1-6) تأمين وتوفير الموارد Provision of resources
	2-6) الموارد البشرية Human resources
	3-6) البنية التحتية Infrastructure
	4-6) بيئة العمل Work environment
7) التحقيق من تقديم الخدمة Product realization	1-7) تخطيط تحقيق الخدمة Planning of product realization
	2-7) العمليات المتعلقة بمتطلبات المستفيد Customer-related processes
	3-7) التصميم والتطويرDesign and development
	4-7) الشراء Purchasing
	5-7) الإنتاج وتوفير الخدمة Production and service provision
	6-7) التحكم في أجهزة الرقابة والقياس Control of monitoring and measuring equipment
8) القياس والتحليل والتطوير Measurement analysis and improvement	1-8) عـــــــام General
	2-8) الرقابة والقياس Monitoring and measurement
	3-8) الرقابة على الخدمات غير المطابقة Control of nonconforming product
	4-8) تحليل البيانات Analysis of data
	5-8) التطوير Improvement

وتعد مواصفة نظام إدارة الجودة وفق المواصفة القياسية الدولية (ISO 9001:2008) من أكثر المواصفات اعتمادا وانتشارا من قبل وحدات جامعة الملك سعود والمطبقة في عمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد للمزايا التالية:

(محمد، سعد هنداوي سعد، 2011، ص 67) وتشتمل على سلسلة المعايير الخاصة بإدارة الجودة على مايلي: (السلمي، علي، 1995، ص93 & عبد العزيز ، سمير محمد، 1999، ص147& الطائي، يوسف حجيم وأخرون، 2009، ص ص321-322)

- ISO 9000: جزء تفسيري يوضح مجموعة من الإرشادات الواجب اتباعها في اختيار وتطبيق نظام الجودة الشاملة.
- ISO 9001: هو نموذج للجودة الشاملة في: التصميم Design والتطوير Development، الإنتاجProduction، التركيب Installation والخدمة Servicing.
- ISO 9002: هذا المعيار خاص بنظم الجودة التي تغطي مجالات، الإنتاج، التركيب، الفحص، الإختبار.
- ISO 9003: يغطي هذا المعيار عمليات الفحص النهائي والإختبار فقط.

- التطوير والتحسين المستمر لجودة الخدمة المقدمة من العمادة لمنسوبي الجامعة.
- اكتساب ثقة منسوبي الجامعة وتقليص شكاوى المستفيدين.
- المساهمة في تحسين قدرات العمادة وخدماتها.
- احترام معايير الجودة العالمية واشتراك العمادة في لغة دولية مشتركة مستمدة من تطبيق معايير دولية لنظم الإدارة.

وتشير دراسة (شركس، لينا و أبو نبعة، وفاء ، ص47) إلى أن الهدف من تطبيق نظام إدارة الجودة (ISO9001:2008) هو إعطاء الثقة للمتعاملين مع المؤسسة بأنها قادرة على تلبية احتياجاتهم بشكل أفضل من أي مؤسسة أخرى غير حاصلة على هذه الشهادة.

ومن هنا نجد أن نظام إدارة الجودة (ISO9001:2008) يكتسب نفس أهمية الجودة الشاملة في تطوير والتحسين المستمر لأداء العمادة باعتبارها أداة من أدوات الجودة الشاملة واعتمادها يمهد الطريق للعمادة لتحقيق أهداف الجودة الشاملة، ومن النتائج الإيجابية التي حققتها العمادة في حصولها على شهادة الأيزو هي:

- زيادة الخدمات التي تقدمها العمادة نتيجة زيادة الطلب على خدمات العمادة عامة والتدريب على تطبيقات التعليم الإلكتروني خاصة.
- زيادة حجم تعاملات العمادة بعد حصولها على شهادة الأيزو.
- تمتع العمادة بقدرة تنافسية في مجال التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد على مستوى الجامعات السعودية بالمركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعلم عن بُعد، والتي تعود أساسا إلى جودة منتجاتها في مجال التعليم الإلكتروني.
- زيادة القيمة المضافة حيث تعرف المؤسسة ارتفاعاً في القيمة المضافة نتيجة الإجراءات التي تتخذها لتحسين الأداء والخاضعة أساساً لمبدأ الأيزو والتي تساهم في تحسين كفاءة استخدام الموارد المتاحة، وإعادة تنظيم العمل وتجنب العشوائية بتحديد مهام ومسؤوليات كل فرد لتحقيق الجودة. (حميد، قرومي و ميلود، وعيل، ص12).

إجراءات البحث وأدواته:

1- منهج البحث:

ينتمي هذا البحث إلى نوع البحوث الاستطلاعية أو الكشفية التي تهدف إلى الكشف عن المشكلات أو الظاهرات العلمية وصياغتها، معتمداً على منهج المسح Survey باعتباره نموذجاً معيارياً لخطوات جمع البيانات من المفردات البشرية (محمد عبد الحميد، 2004، ص ص 106-107).

2- إعداد الأداة المنهجية المستخدمة في البحث:

تم تصميم الاستبانة كأحد الطرق الشائعة في مثل هذه البحوث والخاصة بجمع البيانات من المفردات البشرية.

1/2 هدف الاستبانة:

تهدف الإستبانة إلى التعرف على مدى تطبيق عمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد لنظام إدارة الجودة وفق المواصفة القياسية الدولية (ISO 9001:2008)

2/2 بناء الاستبانة:

أعدت الإستبانه باستخدام طريقة " ليكرت Likert " وقد تم تحديد عدد البدائل على مقياس خماسي، وأمام كل عبارة مجموعة الاستجابات (موافق بشدة – موافق – محايد – غير موافق – غير موافق بشدة)، وقد تم التوصل إلى صياغة عبارات الإستبانة من خلال مراجعة بعض الأدبيات والبحوث في نظام إدارة الجودة عامة والأيزو خاصة، والاطلاع على عديد من الإستبانات التى تناولت الجودة ومدى تطبيقها في المؤسسات التعليمية، وقد روعي أن يتوفر فيها الأتي: (محمد عبد الحميد، 2005، ص ص 346-347).

- البساطة والسهولة في بناء العبارات .
- تجنب استخدام الكلمات الغامضة أو المصطلحات العلمية .
- عدم استخدام المفاهيم الإيحائية أو التعميمات أو الحقائق .
- تجنب العبارات التي يمكن إدراكها في أكثر من معنى .

3/2 الصورة النهائية للاستبانة:

تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (37) عنصراً موزعة على خمسة محاور تم تحديدها من مبادئ نظام إدارة الجودة وفق المواصفة القياسية الدولية (ISO 9001:2008) هي:

المحور الأول: التركيز على المستفيد ويتكون من (5) بنود.

المحور الثاني : التزام الإدارة العليا بنظام إدارة الجودة ويتكون من (10) بنود.

المحور الثالث: التحسين المستمر ويتكون من (5) بنود.

المحور الرابع : النظم الإدارية ويتكون من (7) بنود.

المحور الخامس: الإجراءات التشغيلية ويتكون من (10) بنود.

4/2 إجازة الاستبانه:

1/4/2 التحقق من صدق الإستبانة:

راجع الباحث بنود الاستبانه بعد عرضها على عدد تسعة محكماً ، في مجال الجودة وطُلب من كل خبير إبداء رأيه في مدى كفاية عناصر كل محور من حيث الصياغة وارتباطه بالهدف الرئيس للبحث ، ومدى وفائها بالمطلوب ، وتقدير صلاحية محتوى الاستبانه لتحقيق أهداف البحث كما طلب منهم إضافة ما يقترحونه في نهاية كل بند، وقد وجد أن العنصر الذي حصل على نسبة اتفاق أكبر من أو يساوي 80% من الخبراء مقبولاً ، وكانت النتيجة

أن جميع عناصر الإستبانه التي عرضت على الخبراء حصلت على نسبة اتفاق 93% فأكثر، وقد أبدى بعض الخبراء بعض الملاحظات، من حيث تعديل صياغة بعض العبارات، وتنظيم الاستبانه وعناصرها.

2/4/2 ثبات الإستبانة:

تم حساب معامل الثبات للإستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ Coefficient Alpha باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS)، على عينة استطلاعية وكانت نتائج كل محور حسب ما هو موضح في جدول (2).

جدول (2) درجة ثبات الإستبانة

المحور	التركيز على المستفيد	التزام الإدارة العليا بنظام إدارة الجودة	التحسين المستمر	النظم الإدارية	الإجراءات التشغيلية	المجموع
درجة الثبات	0.85	0.89	0.88	0.89	0.84	0.87

يتضح من جدول (2) أن جميع محاور الإستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات وقد بلغ معامل ثبات الإستبانة الكلي (0.87)، ومن ثم يمكن استخدامها في الحصول على بيانات تتمتع بقدر من الثبات تتعلق بمدى تطبيق نظام إدارة الجودة وفق المواصفة القياسية الدولية (ISO 9001:2008).

3/4/2 تحديد طريقة تقدير بنود الإستبانة:

تم اتباع طريقة " ليكرت " في تحديد بنود الاستبانة بوضع خمسة احتمالات للاستجابة على كل عبارة من عبارات المقياس تتفاوت فى شدتها بين الموافقة التامة، وعدم الموافقة التامة كما هو موضح في جدول (3).

جدول (3) احتمالات الاستجابة لبنود الاستبانة

العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
النقاط	5	4	3	2	1

3- عينة البحث:

تميزت عينة البحث بأنها عينة محددة حيث بلغ عددهم (29) فرد من منسوبي العمادة كالتالي: (5) عضو هيئة التدريس بالعمادة ، (9) مدير إدارة بالعمادة (5) رئيس وحدة بالعمادة (10) موظف بالعمادة.

4- الاساليب الاحصائية المستخدمة:

على ضوء البيانات التى جُمعت بعد الانتهاء من إجراءات تطبيق الاستبانة تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS) في إجراء العمليات الإحصائية لحساب الوزن النسبي.

5- نتائج البحث وتفسيرها:

يختص هذا البند بالإجابة عن أسئلة البحث وهي:

1/5 الإجابة عن السؤال الأول للبحث الذي نص على:

- ما مراحل تطبيق نظام إدارة الجودة وفق المواصفة القياسية الدولية (ISO 9001:2008) في عمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد(مرحلة ما قبل التسجيل، مرحلة الحصول على الشهادة ، مرحلة ما بعد التسجيل)؟

توقفت إجراءات تأسيس نظام إدارة الجودة المطابق مع المواصفة القياسية الدولية (ISO 9001:2008) بالعمادة على عدد من العوامل مثل (طبيعة العمل بالعمادة وحجمها والوضع الحالي للرقابة على الجودة ومتطلبات الجامعة) واتبع فريق الجودة الخطوات التالية للحصول على شهادة الأيزو: (الطائي، يوسف حجيم وأخرون، 2009، ص ص358: 361)

1/1/5 مرحلة ما قبل التسجيل.

تم فيها التجهيز والاستعداد وتعديل الأوضاع لتتطابق مع متطلبات المواصفة (ISO 9001:2008) وفي هذه المرحلة اتخذت الإجراءات التالية: قرار تبني مشروع ISO، وتعيين ممثل الإدارة في عمادة الجودة بالجامعة وتشكيل فريق الجودة ثم كتابة سياسة الجودة وإعداد الهياكل التنظيمية للعمادة حسب الكيانات الإدارية وحسب المناصب وكذلك حسب الأرقام المرجعية، ثم كتابة الوصف الوظيفي ووصف الكيانات الإدارية وكتابة الإجراءات لكل كيان إداري مع الرسوم التوضيحية لتنفيذ كل إجراء والنماذج المستخدمة وترقيمها، ثم تطبيق النظام والعمل على تبني الإجراءات الجديدة واستخدام النماذج المرقمة وعمل تدقيق للنظام عن طريق المدققين الداخلين الذي تم تكليفهم من جهات داخل الجامعة وعقد اجتماع مراجعة الإدارة ثم استدعاء الجهة المانحة.

2/1/5 مرحلة الحصول على الشهادة.

اشتملت هذه المرحلة على عدة خطوات منها اختيار الجهة المانحة وملء النماذج والتفاوض بشأن نوع الشهادة والوقت اللازم لإنهاء عملية التسجيل ثم التخطيط والإعداد للمراجعة وتحديد الجدول الزمني لعملية المراجعة والتنسيق والتعاون التام مع فريق المراجعة، وقد قامت عمادة الجودة بالجامعة بهذه المرحلة باعتبارها الجهة المسؤولة عن التواصل مع الجهة المانحة.

3/1/5 مرحلة ما بعد التسجيل.

بعد حصول العمادة على شهادة (ISO) ودخولها ضمن المؤسسات والمنظمات التي حصلت على شهادة المطابقة لمتطلبات المواصفة الدولية، لا يعني انها تتوقف عند هذا الحد بل يجب العمل على

التحسين المستمر للجودة والحفاظ على المستوى الذي وصلت إليه، والذي منحت الشهادة بموجبه.

2/5 الإجابة عن السؤال الثاني للبحث الذي نص على:

- ما الملامح التنظيمية لبنية العمل بعمادة التعليم الإلكتروني اللازمة لتطبيق نظام الجودة وفق المواصفة القياسية الدولية (ISO 9001:2008)؟

تتحدد الملامح التنظيمية لبنية العمل بالعمادة من خلال الهيكل التنظيمي لعمادة التَعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد ويضم اربعة وكالات هي: (مشروع نظام إدارة الجودة وفق المواصفة القياسية الدولية (ISO 9001:2008) بعمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد، 1435، ص 3).

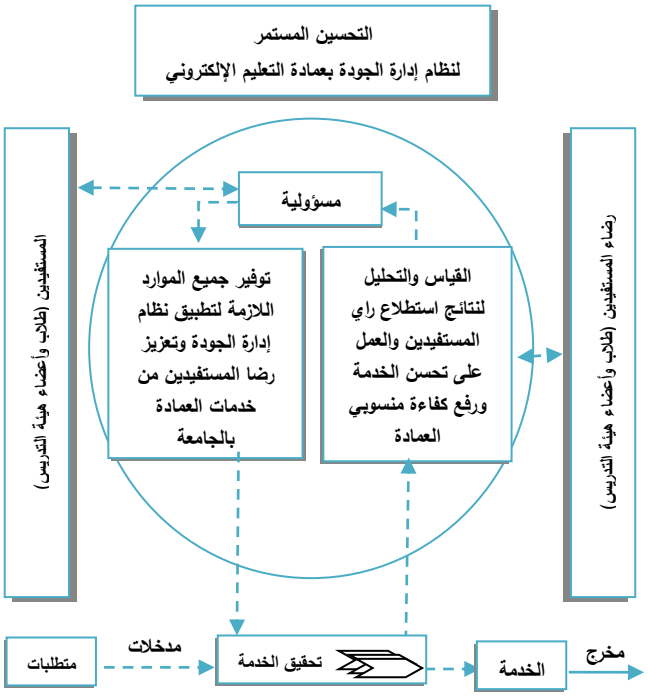
- وكالة العمادة للشؤون الأكاديمية وتشتمل على: (إدارة الشؤون المالية والإدارية، إدارة الشبكات التعليمية، إدارة أنظمة التعليم).
- وكالة العمادة للشؤون الفنية والتقنية وتشتمل على: (إدارة تقنيات التعليم، مركز الإنتاج التليفزيوني والتوثيق الرقمي، إدارة الصيانة والتشغيل، إدارة الشاشات الإعلامية، إدارة التطبيقات الرقمية).
- وكالة العمادة للتطوير والجودة وتشتمل على:(إدارة التدريب الإلكتروني، إدارة التطوير والجودة، إدارة وحدات التعليم الإلكتروني وتقنية المعلومات).
- وكالة العمادة للبنات وتشتمل على: (وحدة الشؤون الأكاديمية، وحدة الشؤون الفنية والتقنية، وحدة التطوير والجودة).

وتشير سياسة الجودة لعمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد إلى حرص العمادة على دعم التعليم بجامعة الملك سعود وتطوير مخرجاته من خلال توفير بيئات إلكترونية داعمة لأداء أعضاء هيئة التدريس، ومحفزة للطلاب، وتحقق التوظيف الأمثل لتطبيقات التعليم الإلكتروني، كما تلتزم العمادة بالتطوير والتحسين المستمر وتطبيق متطلبات الجودة وصولاً إلى الأداء الأمثل لإدارات العمادة ووحداتها، وتهتم العمادة بنشر ثقافة الجودة بين منسوبيها على اختلاف فئاتهم من خلال تزويدهم بمعلومات واضحة وكافية عن الجودة ونظامها ومتطلبات ضمانها، والمراجعة الدورية لسياسة الجودة وإعلانها لجميع منسوبيها تماشياً مع نظام إدارة الجودة (ISO 9001:2008).

وتقدم عمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد عديد من الخدمات للجامعة ووحداتها ومنسوبيها وتتمثل هذه الخدمات في (دليل الجودة ، ص 15):

- توفير أنظمة وتقنيات التعليم الإلكتروني.
- تطوير المحتوى الرقمي للمقررات.
- التدريب على تطبيقات التعليم الإلكتروني.
- تقديم الدعم الفني اللازم لمنسوبي الجامعة.
- توفير شبكات الاتصال المرئي والمسموع اللازم لنقل المحاضرات داخل وخارج الجامعة.
- التوثيق التلفزيوني لفعاليات وانشطة الجامعة.

ويوضح شكل (1) العلاقات التكاملية بين إدارت ووحدات عمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد



شكل (1) العلاقات التكاملية بين إدارات ووحدات العمادة

3/5 الإجابة عن السؤال الثالث للبحث الذي نص على:

- ما مدى تطبيق نظام إدارة الجودة في فاعلية أداء وحدات عمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد؟

اعتمد الباحث في تفسير النتائج على حساب الوزن النسبي على أساس طريقة تقدير بنود الإستبانة والتي سبق تحديدها وإعتبار البند الذي يحصل على وزن نسبي (4) او اكبر ان العمادة تلبي البند بنسبة عالية والبند الذي يبلغ وزنه النسبي (3) محايد والبند الذي يبلغ وزنه النسبي أقل من (3) يعتبر تحقيقة ضعيف هذا وقد تم الإجابة على السؤال الثالث للبحث من خلال خمسة محاور رئيسة كالتالي:

1/3/5 المحور الأول: التركيز على المستفيد.

يوضح جدول (4) التكرار والوزن النسبي بالنسبة لبنود المحور الأول التركيز على المستفيد .

جدول (4) التكرار والوزن النسبي للمحور الأول التركيز على المستفيد

م	البنـــــــد	تكرار موافق بشدة	تكرار موافق	تكرار محايد	تكرار غير موافق	تكرار غير موافق بشدة	الوزن النسبي	الترتيب
أ) التركيز على المستفيد.								
5	تعتقد إدارة العمادة أن الجودة تتحدد عن طريق تلبية احتياجات الجامعة ومنسوبيها	22	6	1	0	0	4.73	1
4	تحرص العمادة على تقديم عديد من البرامج التدريبية لتلبية احتاجات ورغبات أكبر عدد من منسوبي الجامعة.	20	7	1	1	0	4.59	2
2	تلبي العمادة احتياجات المستفيدين في وقت قصير.	19	8	2	0	0	4.59	3
1	تقوم العمادة بدراسة دورية لاحتياجات الجامعة ومنسوبيها (اعضاء هيئة التدريس والطلاب).	17	11	1	0	0	4.55	4
3	تركز العمادة على تحقيق رضا المستفيد من خلال دراسة متطلباتهم التدريبية.	16	10	2	1	0	4.42	5

يتضح من جدول (4) ان بند "تعتقد إدارة العمادة أن الجودة تتحدد عن طريق تلبية احتياجات الجامعة ومنسوبيها " احتل الترتيب الأول حيث بلغت قيمة الوزن النسبي (4.73) يدل على مدى اهتمام العمادة باحتياجات الجامعة ومنسوبيها، وقد جاء في الترتيب الثاني بند " تحرص العمادة على تقديم عديد من البرامج التدريبية لتلبية احتاجات ورغبات أكبر عدد من منسوبي الجامعة." بوزن نسبي قيمته (4.59) وقد جاء في الترتيب الثالث بند " تلبي العمادة احتياجات المستفيدين في وقت قصير" بوزن نسبي بلغ(4.59)، وجاء بند " تقوم العمادة بدراسة دورية لاحتياجات الجامعة ومنسوبيها (اعضاء هيئة التدريس والطلاب)" في الترتيب الرابع بقيمة وزن نسبي بلغ (4.55)، ثم بند " تركز العمادة على تحقيق رضا المستفيد من خلال دراسة متطلباتهم التدريبية." في الترتيب الخامس بوزن نسبي بلغ (4.42)، ويتضح من خلال الأوزان النسبية لهذا المحور أن العمادة تهتم بالمستفيد وهم منسوبي الجامعة والعمادة بشكل بنسبة كبيرة.

2/2/5 المحور الثاني: التزام الإدارة العليا بنظام إدارة الجودة.

يوضح جدول (5) التكرار والوزن النسبي بالنسبة لبنود المحور الثاني التزام الإدارة العليا بنظام إدارة الجودة.

جدول (5) التكرار والوزن النسبي للمحور الثاني التزام الإدارة العليا بنظام إدارة الجودة.

م	البنـــــــد	تكرار موافق بشدة	تكرار موافق	تكرار محايد	تكرار غير موافق	تكرار غير موافق بشدة	الوزن النسبي	الترتيب
ب) التزام الإدارة العليا بنظام إدارة الجودة								
7	تعمل الإدارة جاهدة لكي تكون خدمات العمادة متميزة.	26	3	0	0	0	4.90	1
6	تعمل الإدارة على نشر ثقافة الجودة في جميع الإدارات والوحدات.	25	4	0	0	0	4.86	2
5	تؤكد الإدارة في أهدافها على المستفيد وتغير ثقافتها لتحقيق ذلك.	23	3	3	0	0	4.69	3
4	تسعى الإدارة على بناء سمعة بين منسوبي الجامعة، على أنها تتميز بالجودة والإتقان.	20	8	1	0	0	4.66	4
2	تعمل الإدارة بشكل مستمر على الوفاء بالتزاماتها تجاه منسوبي الجامعة.	18	10	1	0	0	4.59	5
1	تعتبر العمادة الجودة شعاراً لها.	18	10	0	1	0	4.55	6
8	تقوم الإدارة بتطوير المعرفة للمستويات الإدارية المختلفة بالعمادة لتدعيم التزامها بالجودة.	13	15	1	0	0	4.42	7
9	تؤمن الإدارة بأن الجودة هي طريقها وفلسفتها في تسيير أعمالها.	17	8	3	1	0	4.42	7
3	تقبل الإدارة بالحقيقة التي تؤكد على أنها هي المسؤولة عن جودة الخدمة.	16	10	1	1	1	4.35	8
10	تؤيد الإدارة مبدأ تفويض الصلاحيات وتسهيل تدفق المعلومات بين الإدارات والوحدات المختلفة.	10	11	6	1	1	3.97	9

يتضح من جدول (5) ان الإدارة تعمل جاهدة لكي تكون خدمات العمادة متميزة حيث جاء البند في الترتيب الأول بوزن نسبي بلغ (4.90) ثم جاء بند تعمل الإدارة على نشر ثقافة الجودة في جميع الإدارات والوحدات في الترتيب الثاني بوزن نسسبي بلغ (4.86)، ثم جاء في الترتيب الثالث أن الإدارة تؤكد في أهدافها على المستفيد وتغير ثقافتها لتحقيق ذلك بوزن نسبي بلغ (4.66) هذا وجاء في الترتيب الرابع ان الإدارة تسعى على بناء سمعة بين منسوبي الجامعة، على أنها تتميز بالجودة والإتقان بوزن نسبي بلغ (4.66)، تلى ذلك في الترتيب الخامس بأن الإدارة تعمل بشكل مستمر على الوفاء بالتزاماتها تجاه منسوبي الجامعة بوزن نسبي بلغ (4.59)

وجاء بعد ذلك بند تعتبر العمادة الجودة شعارا لها في الترتيب في الترتيب السادس بوزن نسبي قيمته (4.55)، وجاء في الترتيب السابع بندان الإدارة تقوم بتطوير المعرفة للمستويات الإدارية المختلفة بالعمادة لتدعيم التزامها بالجودة، وبند تؤمن الإدارة بأن الجودة هي طريقها وفلسفتها في تسيير أعمالها بوزن نسبي بلغ (4.42) وفي الترتيب الثامن جاء بند تقبل الإدارة بالحقيقة التي تؤكد على أنها هي المسؤولة عن جودة الخدمة بوزن نسبي (4.35) ثم في الترتيب التاسع والأخير بمحور إلتزام الإدارة العليا بنظام إدارة الجودة تؤيد الإدارة مبدأ تفويض الصلاحيات وتسهيل تدفق المعلومات بين الإدارات والوحدات المختلفة بوزن نسبي بلغت قيمته (3.97) وتدل هذه النتيجة على أن إلتزام الإدارة نحو هذا البند متوسط.

3/2/5 المحور الثالث: التحسين المستمر.

يوضح جدول (6) التكرار والوزن النسبي بالنسبة لبنود المحور الثالث التحسين المستمر.

جدول (6) التكرار والوزن النسبي للمحور الثالث التحسين المستمر

م	البنـــــــــد	تكرار موافق بشدة	تكرار موافق	تكرار محايد	تكرار غير موافق	تكرار غير موافق بشدة	الوزن النسبي	الترتيب
	ج) التحسين المستمر.							
1	تسعى العمادة إلى تحسين الخدمات التي تقدمها بشكل مستمر.	23	5	1	0	0	4.76	1
5	تحرص العمادة على التحسين المستمر لتقديم الخدمة من أجل تحسين الجودة.	23	5	1	0	0	4.76	1
2	تعتمد العمادة على أساليب وأدوات علمية لغرض تحسين الجودة.	19	8	1	0	1	4.52	2
4	تحرص العمادة بشكل مستمر على تقليل الفجوه بين توقعات المستفيدين حول جودة الخدمة وما بين الجودة الفعلية المقدمة لهم.	18	9	1	1	0	4.52	2
3	تنظر الإدارة إلى التحسين المستمر في العمل على أنه جزءاً من متطلبات الجودة.	14	13	2	0	0	4.42	3

يتضح من جدول (6) ان البندان تسعى العمادة إلى تحسين الخدمات التي تقدمها بشكل مستمر، وبند تحرص العمادة على التحسين المستمر لتقديم الخدمة من أجل تحسين الجودة جاء في الترتيب الأول في محور التحسين المستمر بوزن نسبي بلغ (4.76) وجاء في الترتيب الثاني ايضا البندان تعتمد العمادة على أساليب وأدوات علمية لغرض تحسين الجودة، وتحرص العمادة بشكل مستمر على تقليل الفجوه بين توقعات المستفيدين حول جودة الخدمة وما بين الجودة الفعلية المقدمة لهم بوزن نسبي بلغ قيمته (4.52) ثم في الترتيب الثالث بند تنظر الإدارة إلى التحسين المستمر في العمل على أنه جزءاً من متطلبات الجودة بوزن نسبي بلغ (4.42)، وتدل هذه الأوزان أن الإدارة تحرص على عملية التحسين المستمر بنسبة كبيرة.

4/2/5 المحور الرابع : النظم الإدارية.

يوضح جدول (7) التكرار والوزن النسبي بالنسبة لبنود المحور الرابع النظم الإدارية.

جدول (7) التكرار والوزن النسبي للمحور الرابع النظم الإدارية.

م	البنـــــــــد	تكرار موافق بشدة	تكرار موافق	تكرار محايد	تكرار غير موافق	تكرار غير موافق بشدة	الوزن النسبي	الترتيب
	د) النظم الإدارية							
4	يوجد في الهيكل التنظيمي وحدة خاصة بالجودة.	23	4	2	0	0	4.73	1
7	توجد خطة تدريب سنوية لتنمية قدرات العاملين.	22	5	2	0	0	4.69	2
3	تهتم العمادة بمشاركة العاملين جميعهم في تحسين الجودة والأداء.	17	10	2	0	0	4.52	3
6	تنفذ البرامج التدريبية بناءً على أسس ومعايير واضحة.	14	14	1	0	0	4.45	4
1	توصف العمادة بسرعة الإستجابة للطلبات والمتغيرات من خلال وجود نظم واضحة وصريحة.	16	10	1	1	1	4.35	5
2	يشارك العاملين في إعداد الخطط لتحسين الجودة.	15	10	3	1	0	4.35	5
5	تجري عملية تقييم مدراء الإدارات ورؤساء الوحدات على أساس مدى جودة خدمات إداراتهم ووحداتهم.	7	10	10	1	1	3.73	6

يتضح من جدول (7) في محور النظم الإدارية انه يوجد في الهيكل التنظيمي وحدة خاصة بالجودة حيث جاء البند في الترتيب الأول بوزن نسبي بلغ قيمته (4.73) ويعتقد الباحث ان نسبة هذا البند كان يجب ان تصل إلى (100%) لكن ترجع لعدم إطلاع البعض على الهيكل التنظيمي للعمادة، ثم جاء في الترتيب الثاني بند توجد خطة تدريب سنوية لتنمية قدرات العاملين بوزن نسبي قيمته (4.69) وفي الترتيب الثالث في المحور جاء بند تهتم العمادة بمشاركة العاملين جميعهم في تحسين الجودة والأداء بوزن نسبي قيمته (4.52) وجاء بند تنفذ البرامج التدريبية بناءً على أسس ومعايير واضحة في الترتيب الرابع بوزن نسبي بلغت قيمته (4.45) وتلى ذلك في الترتيب الخامس البندان توصف العمادة بسرعة الإستجابة للطلبات والمتغيرات من خلال وجود نظم واضحة وصريحة، ويشارك العاملين في إعداد الخطط لتحسين الجودة بوزن نسبي قيمته (4.35) ثم في الترتيب السادس وبنسبة ضعيفة جاء **5/2/5 المحور الخامس: الإجراءات التشغيلية.**

بند تجري عملية تقييم مدراء الإدارات ورؤساء الوحدات على أساس مدى جودة خدمات إداراتهم ووحداتهم بوزن نسبي بلغت قيمته (3.73) ويرجع الباحث ذلك إلى ان عملية تقييم المدراء واعضاء هيئة التدريس ..... إلخ تتم عن طريق نماذج جاهزة من شؤون أعضاء هيئة التدريس والموظفين وهي: نموذج تقويم الأداء الوظيفي لشاغلي الوظائف الإشرافية، نموذج تقييم عضو هيئة تدريس، نموذج تقويم الأداء الوظيفي لشاغلي الوظائف التنفيذية (إدارية)، نموذج تقويم الأداء الوظيفي لشاغلي الوظائف التنفيذية (فنية) و (حرفية)، نموذج تقييم الأداء برنامج استقطاب الأساتذة والباحثين المتميزين، نموذج تقييم الأداء الوظيفي (المستخدمين/ المعينين على بند الأجور/ المعينين على الوظائف المؤقتة)، نموذج تقويم الأداء الوظيفي لشاغلي الوظائف التخصصية (أ) ، (ب)، نموذج تقييم الموظف خلال فترة التجربة، نموذج تقويم الأداء الوظيفي لشاغلي الوظائف التعليمية.

يوضح جدول (8) التكرار والوزن النسبي بالنسبة لبنود المحور الخامس الإجراءات التشغيلية.

جدول (8) التكرار والوزن النسبي للمحور الخامس الإجراءات التشغيلية.

م	البنـــــــــد	تكرار موافق بشدة	تكرار موافق	تكرار محايد	تكرار غير موافق	تكرار غير موافق بشدة	الوزن النسبي	الترتيب
هـ) الإجراءات التشغيلية								
2	تعتمد العمادة على مجموعة من الموردين عند شراء احتياجاتها.	22	5	2	0	0	4.69	1
7	يتم شراء المواد الخام (احبار – ورق طباعه ....الخ) حسب مواصفات محددة.	16	12	1	0	0	4.52	2
9	تعمل إدارة العمادة على تحديد طبيعة وأسباب عدم المطابقة داخل العمادة، وعلى ضوء ذلك تتخذ الإجراءات التصحيحية.	18	8	2	1	0	4.49	3
1	يتم التحقق من جودة الخدمة عن طريق اتباع اسلوب المراجعة من وقت لآخر	15	10	3	0	1	4.31	4
5	تحتفظ العمادة بقاعدة بيانات متكاملة حول الموردين والمنتجات التي تشتريها.	11	12	3	1	2	4.00	5
3	تعتمد العمادة على معايير الجودة عند إختيار الموردين.	4	20	4	1	0	3.93	6
10	تعمل العمادة على تحليل العمليات والنتائج وشكاوى ومقترحات المستفيدين بهدف تقليل حالات عدم المطابقة.	7	16	4	1	1	3.93	7
8	تحرص العمادة على التعامل مع الموردين الحائزين على شهادة المواصفات الدولية (ISO).	3	4	19	2	1	3.21	8
6	تعتمد العمادة على جهة ثالثة في تدقيق وفحص المواد التي يتم شراؤها من الموردين.	0	0	25	2	2	2.80	9
4	تهتم العمادة في لوائح مشترياتها بالموردين ذوي الأسعار الأقل ، بصرف النظر عن الجودة.	2	3	7	11	6	2.45	10

يتضح من جدول (8) الخاص بمحور الإجراءات التشغيلية إنه جاء في الترتيب الأول بند تعتمد العمادة على مجموعة من الموردين عند شراء احتياجاتها حيث بلغت قيمة الوزن النسبي (4.69) تلى ذلك في الترتيب البند الثاني يتم شراء المواد الخام (احبار – ورق طباعه ....الخ) حسب مواصفات محددة بوزن نسبي بلغت قيمته (4.52) وجاء في الترتيب الثالث بند تعمل إدارة العمادة على تحديد طبيعة وأسباب عدم المطابقة داخل العمادة، وعلى ضوء ذلك تتخذ الإجراءات التصحيحية بوزن نسبي قيمته (4.49)،

تلى ذلك في المركز الرابع بند يتم التحقق من جودة الخدمة عن طريق اتباع اسلوب المراجعة من وقت لآخر بوزن نسبي بلغت قيمته (4.31) ثم في الترتيب الخامس بند تحتفظ العمادة بقاعدة بيانات متكاملة حول الموردين والمنتجات التي تشتريها بوزن نسبي بلغت قيمته (4.00) وجاءت باقي البنود بوزن نسبي منخفض

واحتلت الترتيب السادس حتى الترتيب العاشر وقد ترجع هذه النتيجه إلى أن هذا البند يختص بعملية الشراء وان ليس كل من طبقت عليهم الاستبانة على درايه بإجراءات عملية الشراء بالعمادة .

بعد تحليل وتفسير البيانات تم التوصل إلى:

- تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (فاضل، صفاء الدين، 2012) في أهمية نظام إدارة الجودة وفق المواصفة القياسية الدولية (ISO9001:2008) في تحسين جودة النظم الإدارية المتبعة في المؤسسات الخدمية، كما تتفق مع نتائج دراسة (محافظة، سامح وناصر، خيرة خليل ، 2009) بأن فاعلية تطبيق نظام إدارة الجودة أيزو 9001 جاءت بدرجة مرتفعة، كما تتفق مع نتائج دراسة (عربيات، بشير، 2007) فيما يلي:
- أن هناك اهتمام كبير من عمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد بالتركيز على تقديم خدماتها للمستفيدين بالجامعة وهم الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.
- أن الإدارة تلتزم بحد كبير بتطبيق نظام إدارة الجودة وفق المواصفة القياسية الدولية (ISO 9001:2008) .
- أن الإدارة تعمل وبشكل مستمر على عمليات التحسين المستمر بالمتابعة وإجراء عمليات التدقيق والداخلي بشكل دوري.
- النظم الإدارية بالعمادة نظم قائمة على اساس الهياكل التنظيمية للعمادة وهي الهيكل التنظيمي حسب الكيانات الإدارية والهيكل التنظيمي حسب المناصب الإدارية والهيكل التنظيمي حسب الأرقام المرجعية وهي نظم واضحة وصريحة .
- أن الإجراءات التشغيلية بالعمادة تتم وفق بند الشراء بالمواصفة القياسية الدولية (ISO9001:2008) وان عديد من منسوبي العمادة ليست لديهم معلومات جيدة عن إجراءات عملية الشراء بالعمادة .

6- توصيات البحث:

بناء على ما توصلت إليه البحث من النتائج السابقة يمكن تقديم التوصيات التالية:

- زيادة الاهتمام والوعي ببنود المواصفة القياسية الدولية (ISO 9001:2008) وخاصة بند الشراء وإجراءاته .
- خلق روح الفريق داخل موظفي العمادة وتشجيع العمل الجماعي لتحقيق الرقابة الذاتية من أجل تحقيق الأهداف.
- ضرورة وضع خطة واضحة للجودة والعمل على تطبيقها.
- تطبيق كافة بنود المواصفة القياسية الدولية (ISO 9001:2008) بالشكل الأمثل ماعدا ما يثتثنى من بنود بالمواصفة حسب نظام العمادة .
- ضرورة أن تسعى العمادة لزيادة قدرتها التنافسية كهدف استرتيجي بشكل يتفق ومتطلبات تطبيق التعليم الإلكتروني.
- زيادة الاهتمام من قبل العمادة بعمل خطة واضحة حول الجودة ومحددة بأهداف معينة وتلتزم الإدارة بتطبيقها.
- ضرورة زيادة الاهتمام باستخدام أساليب وأدوات علمية تهدف إلى تحسين الجودة.
- زيادة الاهتمام بمشاركة العاملين في إعداد الخطط لتحسين الجودة.
- ضرورة عمل خطة تدريب سنوية لتنمية مهارات وقدرات منسوبي العمادة
- العمل على ترسيخ ثقافة الجودة في جميع إدارات ووحدات العمادة عن طريق عمل لقاءات دورية بين منسوبي العمادة.

7- البحوث المقترحة

- دراسة معوقات تطبيق نظام إدارة الجودة في المؤسسات التعليمية.
- دراسة اتجاهات القيادات العليا في المؤسسات التعليمية نحو تطبيق نظام إدارة الجودة وفق المواصفقة القياسية الدولية (ISO 9001:2008)

المراجع (References):

1- الرؤية والرسالة والأهداف لجامعة الملك سعود (http،//ksu.edu.sa/ar/about-ksu/mission-vision.)

2- السلمي، علي (1995)، *إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهل للايزو 9000*، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

3- الطائي، يوسف حجيم وأخرون (2009) ، *نظم إدارة الجودة في المنظمات الإنتاجية والخدمية*، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان.

4- العضاضي، سعيد بن علي (1434هـ)، *تطبيق نموذج إداري لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي (دراسة ميدانية)*، المجلة السعودية للتعليم العالي، ع 9، رجب 1434هـ – مايو 2013م .

5- المرسوم الملكي رقم 17 بتاريخ 21 ربيع الثاني 1377هـ (http،//ksu.edu.sa/ar/about-ksu/history)

6- حميد، قرومي وميلود، وعيل (2010)، *أهمية الجودة الشاملة ومواصفات الأيزو – ISO – في تنافسية المؤسسة، الملتقى*

الدولي الرابع حول المنافسة والاستراتيجيات التنافسية للمؤسسات الصناعية خارج قطاع المحروقات في الدول العربية، الجزائر، 9-10 نوفمبر 2010

7- سعيد، فيصل وعثمان، إبراهيم (2014) ، *احتياجات أعضاء هيئة التدريس التدريبية في كليات التربية بجامعات السودان في ضوء معايير "إدوارد ديمنج" للجود ، دراسة حالة كلية التربية – جامعة الخرطوم*"، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، مج 7، ع15.

8- سلسلة ثقافة الجودة (1434): جامعة الملك سعود، عمادة الجودة .

9- سمير محمد عبد العزيز(1999)، *جودة المنتج بين إدارة الجودة الشاملة والإيزو 9000، 10011، رؤية إقتصادية – فنية – إدارية – أسس – تطبيقات – حالات*، ط1، مكتبة الإشعاع ، الإسكندرية.

10-شركس، لينا وأبو نبعة، وفاء، *نظام إدارة الجودة الآيزو 9001 إصدار 2000 في وزارة التربية والتعليم*، المملكة الأردنية الهاشمية.

11-عربيات، بشير (2007)، *مدى فاعلية تطبيق نظام إدارة الجودة (ايزو 9001) في تطوير أداء الوحدات الإدارية في الجامعات الأردنية الخاصة*، المؤتمر العلمي العربي الثاني التعليم الجامعي الخاص في البلاد العربية قضايا آنية وآفاق مستقبلية 27-28مارس 2007، جامعة سوهاج.

12-عمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد (1435)، *مشروع نظام إدارة الجودة وفق المواصفة القياسية الدولية (ISO9001:2008) بعمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد*، جامعة الملك سعود.

13-عمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد (1432)، *الخطة الاستراتيجية لعمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد*، جامعة الملك سعود.

14-فاضل، عدي صفاء الدين (2012)، *تأثير نظام إدارة الجودة (ISO 9001:2008) في مستوى جودة نظام المعلومات المحاسبية*، مجلة كلية الإدارة والاقتصاد، كلية الإدارة والاقتصاد ، جامعة البصرة .

15-قرار إنشاء عمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد بجامعة الملك سعود رقم 10093/م 1428/11/21هـ http://elearning.ksu.edu.sa/ar/history

16-قنديل، باسل فارس (2008)، *أثر تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة على السياسات التنافسية في المنشآت الصناعية "دراسة تطبيقية على منشآت القطاع الصناعي في قطاع غزة"* (رسالة ماجستير)، كلية التجارة، جامعة غزة.

17-محافظة، سامح وناصر، خيرة خليل (2009)، *أثر تطبيق نظام إدارة الجودة في فاعلية أداء مديريات التربية والتعليم في محافظة الزرقاء*، مجلة دراسات العلوم التربوية، مج 36، الجامعة الآردنية، عمادة البحث العلمي، ملحق 2009.

18-محمد عبد الحميد (2005)، *البحث العلمي في تكنولوجيا التعليم* . القاهرة، عالم الكتب .

19-محمد، سعد هنداوي سعد (2011)، *نموذج مقترح لمستودع الوحدات التعليمية عبر الإنترنت في ضوء معاييرالجودة وأثره على بعض جوانب التعلم لدى طلاب كلية التربية* (رسالة دكتوراه)، كلية التربية ، جامعة حلوان.

20-محمود كامل حسن الناقة (2006)، *معايير جودة الأصالة والمعاصرة للعناصر التربوية طُرُق التَّدريس* ، ورقة مقدمة إلى ندوة مناهج التعليم العام "نحو رؤية مستقبلية لمسار التعليم العام في العالم الإسلامي ومجتمعات الأقليات المسلمة"، رابطة العالم الإسلامي، السودان ربيع الأول 1427هـ - أبريل 2006 م .

21-وزارة التربية والتعليم(2004)، *برنامج تدريب المعلمين عن بُعد "استراتيجيات التدريس الفعال ومهاراته في العلوم للمرحلة الابتدائية* ، وزارة التربية والتعليم ، القاهرة .

22- Jeans J, Dahlgaard, Kai, Christensen, & Copal K Kanji (2007), *Fundamental of quality management*; Taylor & Francis, E-library.

23- Dunand, N.& Peltier, R. (2006)، D3.1 *General Information on Quality Processes, University of Lausanne*, 110231-CP-1-2003-FR-MINERVA-M

24- International Standard (ISO 9001:2008), *Quality management systems-Requirements*, Fourth edition.

25- Bank, John (2000), *the Essence of Total Quality Management* (New Jersey, Prentice-Hall, Inc.

مدى تطبيق نظام إدارة الجودة وفق المواصفة القياسية الدولية (ISO 9001:2008) بعمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد بجامعة الملك سعود (دراسة حالة)

د. سعد هنداوي سعد محمد
استاذ مساعد بعمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد – جامعة الملك سعود وممثل نظام إدارة الجودة
shendawy@ksu.edu.sa

الملخص:

يهدف البحث إلى التعرف على مدى تطبيق نظام إدارة الجودة وفق المواصفة القياسية الدولية (ISO 9001:2008) بعمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد بجامعة الملك سعود، من خلال الإجابة على أسئلة البحث وهي : ما مراحل تطبيق نظام إدارة الجودة وفق المواصفة القياسية الدولية (ISO 9001:2008) في عمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد(مرحلة ما قبل التسجيل، مرحلة الحصول على الشهادة ، مرحلة ما بعد التسجيل)؟، وما الملامح التنظيمية لبنية العمل بعمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد اللازمة لتطبيق نظام الجودة وفق المواصفة القياسية الدولية (ISO 9001:2008)؟، وما مدى تطبيق نظام إدارة الجودة في فاعلية أداء وحدات عمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد؟ مستخدماً منهج المسح Survey باعتباره نموذجاً معيارياً لخطوات جمع البيانات من المفردات البشرية، ولغرض هذا البحث صمم أستبانة مكونة من (37) بند وزعت على خمسة محاور هي: المحور الأول: التركيز على المستفيد، المحور الثاني: التزام الإدارة العليا بنظام إدارة الجودة، المحور الثالث: التحسين المستمر، المحور الرابع : النظم الإدارية،المحور الخامس: الإجراءات التشغيلية، واشتملت عينة البحث على عدد (29) من منسوبي العمادة بين عضو هيئة تدريس ومدير إدارة وموظف، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها أن نظام إدارة الجودة مطبق بشكل فعال وان عمليات المراجعة تزيد من فرص التحسين والتطوير للنظام .

الكلمات المفتاحية: *نظام إدارة الجودة – المواصفة القياسية الدولية (ISO 9001:2008) – عمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد.*

المقدمة (Introduction):

تم إنشاء جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية بناءً على (المرسوم الملكي رقم 17 بتاريخ 21 ربيع الثاني 1377هـ) كاستجابة طبيعية للنهضة التعليمية التي شهدتها المملكة منذ قيامها وتم إنشاء الكليات في الجامعة تباعاً على قدر الحاجة والاستعداد، بداية بإنشاء كلية للآداب، ثم إنشاء كلية للعلوم ثم توالى افتتاح الكليات في الجامعة وتنوعت ما بين كليات علمية وكليات صحية وكليات إنسانية وكليات نسائية وكليات المجتمع.
.(http://ksu.edu.sa/ar/about-ksu/history)

والأن تتطلع جامعة الملك سعود في رؤيتها إلى ريادة عالمية وتميز في بناء مجتمع المعرفة، عن طريق تقديم عديد من الخدمات جاءت في نص رسالتها والتي تشير إلى تقديم تعليم مميز، وإنتاج بحوث إبداعية تخدم المجتمع وتسهم في بناء اقتصاد المعرفة، من خلال إيجاد بيئة محفزة للتعلم والإبداع الفكري، والتوظيف الأمثل للتقنية، والشراكة المحلية والعالمية الفاعلة، وانطلاقاً من قيّم ديننا الحنيف وثقافتنا الغراء، تؤمن الجامعة بعديد من القيّم أهمها الجودة والتميّز: وتقيس الجامعة أداءها من خلال تطبيق مقاييس رفيعة المستوى تحترم الطموحات الكبيرة والسعي وراء التميّز من خلال التزامها بأرقى المقاييس الفكرية في التعليم والتعلم والابتكار، بالإضافة إلى قيم: القيادة والعمل بروح الفريق، والحرية الأكاديمية، والعدالة

والنزاهة، والشفافية والمساءلة، والتعلم المستمر، وحددت الجامعة أهدافها الاستراتيجية في "عبارات محددة لترسيخ الرسالة، وهي أهداف لأنشطة معينة ذات نتائج منشودة ومتوقعة" (سلسلة ثقافة الجودة، 1434، ص9) وتمثلت الأهداف الإستراتيجية فيما يلي: (http://ksu.edu.sa/ar/about-ksu/mission-vision).

1) الاجادة في جميع المجالات، والتميز في مجالات محددة.
2) أعضاء هيئة تدريس مميزون.
3) الكيف وليس الكم.
4) تعزيز قدرات الخريجين.
5) بناء جسور التواصل.
6) بيئة تعليمية داعمة.
7) مستقبل مستديم.
8) المرونة والمساءلة.
9) بناء تنظيم اداري داعم.

ومن مبدأ أن الجودة أصبحت خياراً استراتيجياً ومطلباً أساسياً للتقدم والنهوض بمستوى الخدمات المقدمة في المؤسسات التعليمية عامة

وجامعة الملك سعود خاصة، فقد مرت الجودة بعديد من التطورات، حيث تشير دراسة (العضاضي، سعيد بن علي، 1434هـ، ص 112) بأن مفهوم الجودة تطور منذ بدايته من مراحلة الفحص إلى مراقبة الجودة مروراً بضمان الجودة حتى وصل الأمر إلى إدارة الجودة الشاملة، وقد ظهر عدد من منظري الجودة هم (جوزيف جوران Joseph Juran) الذي ترجم أفكاره عن الجودة في شكل اطلق عليه ثلاثية عمليات الجودة و (فليب كروسبي Philip Crosoby) أول من نادى بمفهوم العيوب الصفرية، و (كوروا شيكاوا Kaora Shikawa) المؤسس الحقيقي لحلقات الجودة، وظهرت عديد من نماذج الجودة من أبرزها نموذج الجودة الشاملة (Total Quality Management)، ونموذج الأيزو (ISO) والنموذج الأوروبي للجودة الشاملة (EFQM) ونموذج (مالكوم بالريدج Malcolm Balridge) ، ونموذج (ADRI)، وتشير دراسة (سعيد، فيصل و عثمان، إبراهيم، 2014، ص 9) إلى أن أبرز رواد الجودة هو (إدوارد ديمنج Edward Demming) صاحب المبادئ أو المعايير الأربعة عشر التي وضعت في علم الإقتصاد وتم ربطها بالتعليم.

وقد ظهر هذا التأثير في المحاولات المستمرة في إعادة النظر في هيكلة الجامعة وتنظيماتها ووحداتها الإدارية " بحثاً عن أفضل السبل الممكنة لتحقيق أهداف الجامعة بكل فاعلية وكفاءة "(بشير عربيات ،2007، 79)، واستمراراً في تطوير الجامعة تماشياً مع النظم الحديثة والتطورات التكنولوجية وظهور انماط جديده في التعليم والتعلم تم إنشاء عمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد بجامعة الملك سعود، بعد الموافقة الكريمة من خادم الحرمين الشريفين، ورئيس مجلس الوزراء، بالتوجيه البرقي رقم 10093/م1428/11/21هـ

(http://elearning.ksu.edu.sa/ar/history)

وتطلعت عمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد في رؤيتها إلى: تحقيق بيئة تعليم إلكتروني متميز، وحددت خدماتها في رسالتها برفع كفاءة التعليم وتطوير مخرجاته، وتوفير بيئة إلكترونية داعمة لأداء أعضاء هيئة التدريس، ومحفزة للطلاب من خلال التوظيف الأمثل لتطبيقات التعليم الإلكتروني، ولترسيخ هذه الرسالة حددت أهداف استراتيجية لتحقيق النتائج المنشودة والمتوقعة في التالي: (الخطة الاستراتيجية لعمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد، 1432هـ، ص 4)

- نشر ثقافة التعليم الالكتروني.
- ضمان جودة التعليم الالكتروني في كليات الجامعة.
- تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس في مجال التعليم الالكتروني وتطبيقاته.
- توفير بيئة الكترونية محفزة للتعلم وداعمة للأداء.
- تعزيز الشراكة المجتمعية في مجال التعليم الالكتروني.
- التعاون مع كليات الجامعة لتقديم برامج للتعلم عن بُعد.
- توفير قوى عاملة للمساهمة في تقديم خدمات وبرامج التعليم الالكتروني.
- المساهمة في بناء الاقتصاد المعرفي من خلال منتوجات العمادة وإسهاماتها ومشروعاتها العلمية.

مشكلة البحث:

ولما كان الأداء الجيد هي العلامات الفارقة لعمل العمادة، لتحقيق أهدافها الإستراتيجية وتطلعاتها المستقبلية بما يسهم في تحقيق الأهداف الاستراتيجية للجامعة فقد بدأت عمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد بالتخطيط إلى الإنتقال إلى نظام إدارة الجودة وفق المواصفة القياسية الدولية (ISO 9001:2008) وتم تشكيل فريق الجودة وممثل إدارة الجودة في 1433/11/24هـ وبدأ العمل في بناء وتطبيق نظام إدارة الجودة وفق المواصفة القياسية الدولية (ISO 9001:2008) كأجراء ذات نتائج منشودة ومتوقعة لخدمة الهدف الإستراتيجي الأول: للجامعة والذي نص على الاجادة في جميع المجالات، والتميز في مجالات محددة، وكذلك الهدف الإستراتيجي التاسع: بناء تنظيم اداري داعم، مما يدل على سعي الجامعة إلى تطوير وحداتها الإدارية توكيداً للجودة.

وبعد الإنتهاء من بناء مشروع نظام إدارة الجودة وفق المواصفة القياسية الدولية (ISO 9001:2008) بعمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد وتطويرة وتحسينه من خلال عمليات التدقيق الداخلي واجتماعات مراجعة الإدارة وما أتخذ فيه من قرارات، تم تحديد موعد لعملية التدقيق الخارجي وقام فريق من المدققين الخارجين بشركة Bureau Veritas بتاريخ 1435/2/28:26هـ الموافق 31:29/ 2013/12 بالتدقيق على النظام الذي أعدته العمادة بالتعاون مع عمادة الجودة بالجامعة، وأوصى بمنح شهادة المطابقة مع متطلبات المواصفة القياسية العالمية الأيزو (ISO 9001:2008) لنظام إدارة الجودة المطبق بفاعلية بعمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد بجامعة الملك سعود وحصلت العمادة على شهادة المطابقة لمتطلبات المواصفة بتاريخ 2014/11/5م.

وعليه اصبح من الأهمية بمكان إجراء هذا البحث لقياس مدى تطبيق نظام إدارة الجودة في فاعلية أداء العمادة للإجابة على تساؤل البحث الرئيس ما مدى تطبيق نظام فعال لإدارة الجودة وفق المواصفة القياسية الدولية (ISO 9001:2008) بعمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد بجامعة الملك سعود؟ ويتفرع منه التساؤلات الفرعية التالية:

- ما مراحل تطبيق نظام إدارة الجودة وفق المواصفة القياسية الدولية (ISO 9001:2008) في عمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد(مرحلة ما قبل التسجيل، مرحلة الحصول على الشهادة ، مرحلة ما بعد التسجيل)؟
- ما الملامح التنظيمية لبنية العمل بعمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد اللازمة لتطبيق نظام الجودة وفق المواصفة القياسية الدولية (ISO 9001:2008)؟
- ما مدى تطبيق نظام إدارة الجودة في فاعلية أداء وحدات عمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد؟

هدف البحث

يهدف البحث الحالي إلى:

- تحديد مراحل تطبيق نظام إدارة الجودة وفق المواصفة القياسية الدولية (ISO 9001:2008) في عمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد(مرحلة الحصول على الشهادة ، مرحلة ما بعد التسجيل مرحلة ما بعد التسجيل)؟
- التعرف على الملامح التنظيمية لبنية العمل بعمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد عن بُعد بجامعة الملك سعود والخدمات التي تقدمها لمنسوبي الجامعة.
- التعرف على مدى تطبيق نظام إدارة الجودة وفق المواصفة القياسية الدولية (ISO9001:2008) في تحسين جودة الخدمات التي تقدمها عمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد، والإسترشاد بها في رفع كفاءة النظام بالعمادة.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في:

- تحديد قرب أو بعد العمادة من تطبيق نظام إدارة الجودة بفاعلية وتأثيره على جودة الخدمات التي تقدمها عمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد.
- يضيف البحث الحالي دراسة تطبيقية متخصصة إلى المكتبة العربية في مجال نظام إدارة الجودة وفق المواصفة القياسية الدولية (ISO 9001:2008).
- الإستفادة من نتائج البحث الحالي في تجويد نظام إدارة الجودة المطبق بالعمادة.
- إثبات قدرة العمادة على توفير منتج أو تقديم خدمة يفي بمتطلبات المستفيد (عضو هيئة تدريس – موظف – طالب – مجتمع محلي) وكذلك المتطلبات التنظيمية المعمول بها في الجامعه.
- تفعيل هذا الاتجاه البحثي والذي يعدُ من البحوث التطويرية في مجال الجودة بما يتضمنه من عمليات التحسين المستمر للنظام وتأكيد المطابقة لمتطلبات العميل والمتطلبات التنظيمية المعمول بها.

مصطلحات البحث:

نظام إدارة الجودة : يعرف نظام إدارة الجودة بأنه " مجموعة من النشاطات ذات الجودة العالية التي تحقق علاقات التبادل والتفاعل بين فلسفة إدارة الجودة ومبادئها بهدف تكوين قيمة مضافة في كل جوانب المؤسسة" (Jens et al, 2007, P. 44).

الفاعلية Effectiveness: تعرف الفاعلية على أنها القدرة على تحقيق النتائج المطلوبة.

مفهوم الأيزو ISO: كلمة إغريقية (Isos) وتعني التساوي، وقد اشتقت من الحروف الأولى لاسم المنظمة الدولية للمواصفات والمعايير International Organization for Standardization وهي الهيئة الدولية المعنية بإصدارر المواصفات . (الطائي، يوسف حجيم وأخرون، 2009، ص 310).

الإطار النظري:

1- ماهية الجودة:

الجودة: هي مجموعة الصفات والخصائص للسلعة أو الخدمة التي تؤدى إلى قدرتها على تحقيق الرغبات (السلمي ،علي، 1995، ص 18)، كما تم تعريف الجودة بأنها "مجمل الخصائص لكيان ما والتي تؤثر على قدرته في تلبية الأهداف المعلنة والضمنية بشأن هذا الكيان"، وفي قطاع الإنتاج الصناعي تستخدم الأساليب الإحصائية لقياس الاختلاف بين القياسات النظرية (لقطعة من المعدن) والقياسات الحقيقية، وفي مجال الإدارة هي الاهتمام بدمج احتياجات ومتطلبات العميل في رؤية ورسالة المؤسسة، وتعتمد الجودة على مفهوم القواعد والمعايير. (Dunand, N. & Peltier, R., 2006, p.6)

فإذا قلنا الجودة فإننا نعني بها الاستجابة الإجرائية للشروط والمواصفات والمتطلبات القياسية (المعايير) بحيث تتحقق في الشيء أو العمل أو الأداء أو منتج هذا الأداء (محمود كامل الناقة ،2006، ص 5)، وقد اشتملت عملية التحسين المستمر للجودة على عدد من المراحل منها قياس الأداء الحالي، والإلتزام بمنهج التحسين المستمر (Bank, John,2000.P.125)

وتقوم المعايير على عدد من المبادئ هي : التركيز على العميل Customer focus، والقيادة Leadership، إشراك المستخدمين Involvement of people بهدف التحسين المستمر للنتائج مدخل العمليات Process approach : لضمان زيادة الكفاءة في إدارة الموارد، التحسين المتواصل Continual improvement: ويعتبر محور التقدم الدائم، التدابير اللازمة لزيادة رضا المستخدم easure the increase of customer satisfaction: من أجل الوصول لتحقيق

الهدف النهائي للمنتج . (Dunand, N. & Peltier, R., 2006, p.7)

)

2- **المواصفة القياسية الدولية (ISO 9001:2008):**

هي نظام إداري وفق معايير عامة وضعتها المنظمة الدولية للمعايير International Organization for Standardization (ISO) ومتفق عليها دولياً لإدارة الجودة، ويطبق على مؤسسة ما سواء إنتاجية أو خدمية بهدف تحسين الكفاءة والإنتاجية والتحسين المستمر، وقام بإعداد أيزو 9001 اللجنة الفرعية أيزو 176 لإدارة الجودة وتأكيدها وصدر الإصدار الرابع ليحل محل الإصدار الثالث (ISO 9001:2000). (International Standard ISO 9001, 2008, P.5).

وقد ظهرت المنظمة الدولية للمعايير (ISO) في مدينة جنيف بسويسرا عام 1947 كمنظمة غير حكومية لاعتماد ووضع المعايير، وتضم ممثلين من عدة منظمات قومية لاعتماد المواصفات كمعايير عالمية في التجارية والصناعية والتكنولوجية

ويوضح جدول (1) بنود المواصفة القياسية الدولية (ISO 9001:2008) الإصدار الرابع والمطبقة بعمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد

جدول (1) بنود المواصفة القياسية الدولية (ISO9001:2008)

1) المجال Scope	1-1) عـــــــام General
	2-1) التطبيق Application
2) المرجع القياسيNormative references	
3) العبارات والتعاريفTerms and definitions	
4) نظام إدارة الجودةQuality management system	1-4) متطلبات عـــامةGeneral requirements
	2-4) متطلبات التوثيقDocumentation requirements
5) مسؤولية الإدارة Management responsibility	1-5) التزام الإدارة Management commitment
	2-5) التركيز على المستفيد Customer focus
	3-5) سياسة الجودة Quality policy
	4-5) التخطيط Planning
	5-5) المسؤوليات، الصلاحيات، الإتصالات Responsibility authority and communication
	6-5) مراجعة الإدارة Management review
6) إدارة الموارد Resource management	1-6) تأمين وتوفير الموارد Provision of resources
	2-6) الموارد البشرية Human resources
	3-6) البنية التحتية Infrastructure
	4-6) بيئة العمل Work environment
7) التحقيق من تقديم الخدمة Product realization	1-7) تخطيط تحقيق الخدمة Planning of product realization
	2-7) العمليات المتعلقة بمتطلبات المستفيد Customer-related processes
	3-7) التصميم والتطويرDesign and development
	4-7) الشراء Purchasing
	5-7) الإنتاج وتوفير الخدمة Production and service provision
	6-7) التحكم في أجهزة الرقابة والقياس Control of monitoring and measuring equipment
8) القياس والتحليل والتطوير Measurement analysis and improvement	1-8) عـــــــام General
	2-8) الرقابة والقياس Monitoring and measurement
	3-8) الرقابة على الخدمات غير المطابقة Control of nonconforming product
	4-8) تحليل البيانات Analysis of data
	5-8) التطوير Improvement

وتعد مواصفة نظام إدارة الجودة وفق المواصفة القياسية الدولية (ISO 9001:2008) من أكثر المواصفات اعتمادا وانتشارا من قبل وحدات جامعة الملك سعود والمطبقة في عمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد للمزايا التالية:

(محمد، سعد هنداوي سعد، 2011، ص 67) وتشتمل على سلسلة المعايير الخاصة بإدارة الجودة على مايلي: (السلمي، علي، 1995، ص93 & عبد العزيز ، سمير محمد، 1999، ص147& الطائي، يوسف حجيم وأخرون، 2009، ص ص321-322)

- ISO 9000: جزء تفسيري يوضح مجموعة من الإرشادات الواجب اتباعها في اختيار وتطبيق نظام الجودة الشاملة.
- ISO 9001: هو نموذج للجودة الشاملة في: التصميم Design والتطوير Development، الإنتاجProduction، التركيب Installation والخدمة Servicing.
- ISO 9002: هذا المعيار خاص بنظم الجودة التي تغطي مجالات، الإنتاج، التركيب، الفحص، الإختبار.
- ISO 9003: يغطي هذا المعيار عمليات الفحص النهائي والإختبار فقط.

- التطوير والتحسين المستمر لجودة الخدمة المقدمة من العمادة لمنسوبي الجامعة.
- اكتساب ثقة منسوبي الجامعة وتقليص شكاوى المستفيدين.
- المساهمة في تحسين قدرات العمادة وخدماتها.
- احترام معايير الجودة العالمية واشتراك العمادة في لغة دولية مشتركة مستمدة من تطبيق معايير دولية لنظم الإدارة.

وتشير دراسة (شركس، لينا و أبو نبعة، وفاء ، ص47) إلى أن الهدف من تطبيق نظام إدارة الجودة (ISO9001:2008) هو إعطاء الثقة للمتعاملين مع المؤسسة بأنها قادرة على تلبية احتياجاتهم بشكل أفضل من أي مؤسسة أخرى غير حاصلة على هذه الشهادة.

ومن هنا نجد أن نظام إدارة الجودة (ISO9001:2008) يكتسب نفس أهمية الجودة الشاملة في تطوير والتحسين المستمر لأداء العمادة باعتبارها أداة من أدوات الجودة الشاملة واعتمادها يمهد الطريق للعمادة لتحقيق أهداف الجودة الشاملة، ومن النتائج الإيجابية التي حققتها العمادة في حصولها على شهادة الأيزو هي:

- زيادة الخدمات التي تقدمها العمادة نتيجة زيادة الطلب على خدمات العمادة عامة والتدريب على تطبيقات التعليم الإلكتروني خاصة.
- زيادة حجم تعاملات العمادة بعد حصولها على شهادة الأيزو.
- تمتع العمادة بقدرة تنافسية في مجال التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد على مستوى الجامعات السعودية بالمركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعلم عن بُعد، والتي تعود أساسا إلى جودة منتجاتها في مجال التعليم الإلكتروني.
- زيادة القيمة المضافة حيث تعرف المؤسسة ارتفاعاً في القيمة المضافة نتيجة الإجراءات التي تتخذها لتحسين الأداء والخاضعة أساساً لمبدأ الأيزو والتي تساهم في تحسين كفاءة استخدام الموارد المتاحة، وإعادة تنظيم العمل وتجنب العشوائية بتحديد مهام ومسؤوليات كل فرد لتحقيق الجودة. (حميد، قرومي و ميلود، وعيل، ص12).

إجراءات البحث وأدواته:

1- منهج البحث:

ينتمي هذا البحث إلى نوع البحوث الاستطلاعية أو الكشفية التي تهدف إلى الكشف عن المشكلات أو الظاهرات العلمية وصياغتها، معتمداً على منهج المسح Survey باعتباره نموذجاً معيارياً لخطوات جمع البيانات من المفردات البشرية (محمد عبد الحميد، 2004، ص ص 106-107).

2- إعداد الأداة المنهجية المستخدمة في البحث:

تم تصميم الاستبانة كأحد الطرق الشائعة في مثل هذه البحوث والخاصة بجمع البيانات من المفردات البشرية.

1/2 هدف الاستبانة:

تهدف الإستبانة إلى التعرف على مدى تطبيق عمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد لنظام إدارة الجودة وفق المواصفة القياسية الدولية (ISO 9001:2008)

2/2 بناء الاستبانة:

أعدت الإستبانه باستخدام طريقة " ليكرت Likert " وقد تم تحديد عدد البدائل على مقياس خماسي، وأمام كل عبارة مجموعة الاستجابات (موافق بشدة – موافق – محايد – غير موافق – غير موافق بشدة)، وقد تم التوصل إلى صياغة عبارات الإستبانة من خلال مراجعة بعض الأدبيات والبحوث في نظام إدارة الجودة عامة والأيزو خاصة، والاطلاع على عديد من الإستبانات التى تناولت الجودة ومدى تطبيقها في المؤسسات التعليمية، وقد روعي أن يتوفر فيها الأتي: (محمد عبد الحميد، 2005، ص ص 346-347).

- البساطة والسهولة في بناء العبارات .
- تجنب استخدام الكلمات الغامضة أو المصطلحات العلمية .
- عدم استخدام المفاهيم الإيحائية أو التعميمات أو الحقائق .
- تجنب العبارات التي يمكن إدراكها في أكثر من معنى .

3/2 الصورة النهائية للاستبانة:

تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (37) عنصراً موزعة على خمسة محاور تم تحديدها من مبادئ نظام إدارة الجودة وفق المواصفة القياسية الدولية (ISO 9001:2008) هي:

المحور الأول: التركيز على المستفيد ويتكون من (5) بنود.

المحور الثاني : التزام الإدارة العليا بنظام إدارة الجودة ويتكون من (10) بنود.

المحور الثالث: التحسين المستمر ويتكون من (5) بنود.

المحور الرابع : النظم الإدارية ويتكون من (7) بنود.

المحور الخامس: الإجراءات التشغيلية ويتكون من (10) بنود.

4/2 إجازة الاستبانه:

1/4/2 التحقق من صدق الإستبانة:

راجع الباحث بنود الاستبانه بعد عرضها على عدد تسعة محكماً ، في مجال الجودة وطُلب من كل خبير إبداء رأيه في مدى كفاية عناصر كل محور من حيث الصياغة وارتباطه بالهدف الرئيس للبحث ، ومدى وفائها بالمطلوب ، وتقدير صلاحية محتوى الاستبانه لتحقيق أهداف البحث كما طلب منهم إضافة ما يقترحونه في نهاية كل بند، وقد وجد أن العنصر الذي حصل على نسبة اتفاق أكبر من أو يساوي 80% من الخبراء مقبولاً ، وكانت النتيجة

أن جميع عناصر الإستبانه التي عرضت على الخبراء حصلت على نسبة اتفاق 93% فأكثر، وقد أبدى بعض الخبراء بعض الملاحظات، من حيث تعديل صياغة بعض العبارات، وتنظيم الاستبانه وعناصرها.

2/4/2 ثبات الإستبانة:

تم حساب معامل الثبات للإستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ Coefficient Alpha باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS)، على عينة استطلاعية وكانت نتائج كل محور حسب ما هو موضح في جدول (2).

جدول (2) درجة ثبات الإستبانة

المحور	التركيز على المستفيد	التزام الإدارة العليا بنظام إدارة الجودة	التحسين المستمر	النظم الإدارية	الإجراءات التشغيلية	المجموع
درجة الثبات	0.85	0.89	0.88	0.89	0.84	0.87

يتضح من جدول (2) أن جميع محاور الإستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات وقد بلغ معامل ثبات الإستبانة الكلي (0.87)، ومن ثم يمكن استخدامها في الحصول على بيانات تتمتع بقدر من الثبات تتعلق بمدى تطبيق نظام إدارة الجودة وفق المواصفة القياسية الدولية (ISO 9001:2008).

3/4/2 تحديد طريقة تقدير بنود الإستبانة:

تم اتباع طريقة " ليكرت " في تحديد بنود الاستبانة بوضع خمسة احتمالات للاستجابة على كل عبارة من عبارات المقياس تتفاوت فى شدتها بين الموافقة التامة، وعدم الموافقة التامة كما هو موضح في جدول (3).

جدول (3) احتمالات الاستجابة لبنود الاستبانة

العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
النقاط	5	4	3	2	1

3- عينة البحث:

تميزت عينة البحث بأنها عينة محددة حيث بلغ عددهم (29) فرد من منسوبي العمادة كالتالي: (5) عضو هيئة التدريس بالعمادة ، (9) مدير إدارة بالعمادة (5) رئيس وحدة بالعمادة (10) موظف بالعمادة.

4- الاساليب الاحصائية المستخدمة:

على ضوء البيانات التى جُمعت بعد الانتهاء من إجراءات تطبيق الاستبانة تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS) في إجراء العمليات الإحصائية لحساب الوزن النسبي.

5- نتائج البحث وتفسيرها:

يختص هذا البند بالإجابة عن أسئلة البحث وهي:

1/5 الإجابة عن السؤال الأول للبحث الذي نص على:

- ما مراحل تطبيق نظام إدارة الجودة وفق المواصفة القياسية الدولية (ISO 9001:2008) في عمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد(مرحلة ما قبل التسجيل، مرحلة الحصول على الشهادة ، مرحلة ما بعد التسجيل)؟

توقفت إجراءات تأسيس نظام إدارة الجودة المطابق مع المواصفة القياسية الدولية (ISO 9001:2008) بالعمادة على عدد من العوامل مثل (طبيعة العمل بالعمادة وحجمها والوضع الحالي للرقابة على الجودة ومتطلبات الجامعة) واتبع فريق الجودة الخطوات التالية للحصول على شهادة الأيزو: (الطائي، يوسف حجيم وأخرون، 2009، ص ص358: 361)

1/1/5 مرحلة ما قبل التسجيل.

تم فيها التجهيز والاستعداد وتعديل الأوضاع لتتطابق مع متطلبات المواصفة (ISO 9001:2008) وفي هذه المرحلة اتخذت الإجراءات التالية: قرار تبني مشروع ISO، وتعيين ممثل الإدارة في عمادة الجودة بالجامعة وتشكيل فريق الجودة ثم كتابة سياسة الجودة وإعداد الهياكل التنظيمية للعمادة حسب الكيانات الإدارية وحسب المناصب وكذلك حسب الأرقام المرجعية، ثم كتابة الوصف الوظيفي ووصف الكيانات الإدارية وكتابة الإجراءات لكل كيان إداري مع الرسوم التوضيحية لتنفيذ كل إجراء والنماذج المستخدمة وترقيمها، ثم تطبيق النظام والعمل على تبني الإجراءات الجديدة واستخدام النماذج المرقمة وعمل تدقيق للنظام عن طريق المدققين الداخلين الذي تم تكليفهم من جهات داخل الجامعة وعقد اجتماع مراجعة الإدارة ثم استدعاء الجهة المانحة.

2/1/5 مرحلة الحصول على الشهادة.

اشتملت هذه المرحلة على عدة خطوات منها اختيار الجهة المانحة وملء النماذج والتفاوض بشأن نوع الشهادة والوقت اللازم لإنهاء عملية التسجيل ثم التخطيط والإعداد للمراجعة وتحديد الجدول الزمني لعملية المراجعة والتنسيق والتعاون التام مع فريق المراجعة، وقد قامت عمادة الجودة بالجامعة بهذه المرحلة باعتبارها الجهة المسؤولة عن التواصل مع الجهة المانحة.

3/1/5 مرحلة ما بعد التسجيل.

بعد حصول العمادة على شهادة (ISO) ودخولها ضمن المؤسسات والمنظمات التي حصلت على شهادة المطابقة لمتطلبات المواصفة الدولية، لا يعني انها تتوقف عند هذا الحد بل يجب العمل على

التحسين المستمر للجودة والحفاظ على المستوى الذي وصلت إليه، والذي منحت الشهادة بموجبه.

2/5 الإجابة عن السؤال الثاني للبحث الذي نص على:

- ما الملامح التنظيمية لبنية العمل بعمادة التعليم الإلكتروني اللازمة لتطبيق نظام الجودة وفق المواصفة القياسية الدولية (ISO 9001:2008)؟

تتحدد الملامح التنظيمية لبنية العمل بالعمادة من خلال الهيكل التنظيمي لعمادة التَعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد ويضم اربعة وكالات هي: (مشروع نظام إدارة الجودة وفق المواصفة القياسية الدولية (ISO 9001:2008) بعمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد، 1435، ص 3).

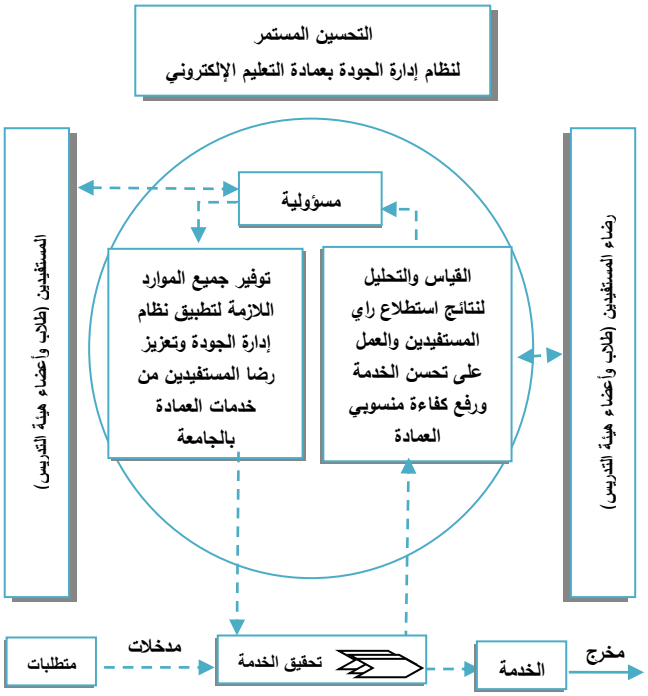
- وكالة العمادة للشؤون الأكاديمية وتشتمل على: (إدارة الشؤون المالية والإدارية، إدارة الشبكات التعليمية، إدارة أنظمة التعليم).
- وكالة العمادة للشؤون الفنية والتقنية وتشتمل على: (إدارة تقنيات التعليم، مركز الإنتاج التليفزيوني والتوثيق الرقمي، إدارة الصيانة والتشغيل، إدارة الشاشات الإعلامية، إدارة التطبيقات الرقمية).
- وكالة العمادة للتطوير والجودة وتشتمل على:(إدارة التدريب الإلكتروني، إدارة التطوير والجودة، إدارة وحدات التعليم الإلكتروني وتقنية المعلومات).
- وكالة العمادة للبنات وتشتمل على: (وحدة الشؤون الأكاديمية، وحدة الشؤون الفنية والتقنية، وحدة التطوير والجودة).

وتشير سياسة الجودة لعمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد إلى حرص العمادة على دعم التعليم بجامعة الملك سعود وتطوير مخرجاته من خلال توفير بيئات إلكترونية داعمة لأداء أعضاء هيئة التدريس، ومحفزة للطلاب، وتحقق التوظيف الأمثل لتطبيقات التعليم الإلكتروني، كما تلتزم العمادة بالتطوير والتحسين المستمر وتطبيق متطلبات الجودة وصولاً إلى الأداء الأمثل لإدارات العمادة ووحداتها، وتهتم العمادة بنشر ثقافة الجودة بين منسوبيها على اختلاف فئاتهم من خلال تزويدهم بمعلومات واضحة وكافية عن الجودة ونظامها ومتطلبات ضمانها، والمراجعة الدورية لسياسة الجودة وإعلانها لجميع منسوبيها تماشياً مع نظام إدارة الجودة (ISO 9001:2008).

وتقدم عمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد عديد من الخدمات للجامعة ووحداتها ومنسوبيها وتتمثل هذه الخدمات في (دليل الجودة ، ص 15):

- توفير أنظمة وتقنيات التعليم الإلكتروني.
- تطوير المحتوى الرقمي للمقررات.
- التدريب على تطبيقات التعليم الإلكتروني.
- تقديم الدعم الفني اللازم لمنسوبي الجامعة.
- توفير شبكات الاتصال المرئي والمسموع اللازم لنقل المحاضرات داخل وخارج الجامعة.
- التوثيق التلفزيوني لفعاليات وانشطة الجامعة.

ويوضح شكل (1) العلاقات التكاملية بين إدارت ووحدات عمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد



شكل (1) العلاقات التكاملية بين إدارات ووحدات العمادة

3/5 الإجابة عن السؤال الثالث للبحث الذي نص على:

- ما مدى تطبيق نظام إدارة الجودة في فاعلية أداء وحدات عمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد؟

اعتمد الباحث في تفسير النتائج على حساب الوزن النسبي على أساس طريقة تقدير بنود الإستبانة والتي سبق تحديدها وإعتبار البند الذي يحصل على وزن نسبي (4) او اكبر ان العمادة تلبي البند بنسبة عالية والبند الذي يبلغ وزنه النسبي (3) محايد والبند الذي يبلغ وزنه النسبي أقل من (3) يعتبر تحقيقة ضعيف هذا وقد تم الإجابة على السؤال الثالث للبحث من خلال خمسة محاور رئيسة كالتالي:

1/3/5 المحور الأول: التركيز على المستفيد.

يوضح جدول (4) التكرار والوزن النسبي بالنسبة لبنود المحور الأول التركيز على المستفيد .

جدول (4) التكرار والوزن النسبي للمحور الأول التركيز على المستفيد

م	البنـــــــد	تكرار موافق بشدة	تكرار موافق	تكرار محايد	تكرار غير موافق	تكرار غير موافق بشدة	الوزن النسبي	الترتيب
أ) التركيز على المستفيد.								
5	تعتقد إدارة العمادة أن الجودة تتحدد عن طريق تلبية احتياجات الجامعة ومنسوبيها	22	6	1	0	0	4.73	1
4	تحرص العمادة على تقديم عديد من البرامج التدريبية لتلبية احتاجات ورغبات أكبر عدد من منسوبي الجامعة.	20	7	1	1	0	4.59	2
2	تلبي العمادة احتياجات المستفيدين في وقت قصير.	19	8	2	0	0	4.59	3
1	تقوم العمادة بدراسة دورية لاحتياجات الجامعة ومنسوبيها (اعضاء هيئة التدريس والطلاب).	17	11	1	0	0	4.55	4
3	تركز العمادة على تحقيق رضا المستفيد من خلال دراسة متطلباتهم التدريبية.	16	10	2	1	0	4.42	5

يتضح من جدول (4) ان بند "تعتقد إدارة العمادة أن الجودة تتحدد عن طريق تلبية احتياجات الجامعة ومنسوبيها " احتل الترتيب الأول حيث بلغت قيمة الوزن النسبي (4.73) يدل على مدى اهتمام العمادة باحتياجات الجامعة ومنسوبيها، وقد جاء في الترتيب الثاني بند " تحرص العمادة على تقديم عديد من البرامج التدريبية لتلبية احتاجات ورغبات أكبر عدد من منسوبي الجامعة." بوزن نسبي قيمته (4.59) وقد جاء في الترتيب الثالث بند " تلبي العمادة احتياجات المستفيدين في وقت قصير" بوزن نسبي بلغ(4.59)، وجاء بند " تقوم العمادة بدراسة دورية لاحتياجات الجامعة ومنسوبيها (اعضاء هيئة التدريس والطلاب)" في الترتيب الرابع بقيمة وزن نسبي بلغ (4.55)، ثم بند " تركز العمادة على تحقيق رضا المستفيد من خلال دراسة متطلباتهم التدريبية." في الترتيب الخامس بوزن نسبي بلغ (4.42)، ويتضح من خلال الأوزان النسبية لهذا المحور أن العمادة تهتم بالمستفيد وهم منسوبي الجامعة والعمادة بشكل بنسبة كبيرة.

2/2/5 المحور الثاني: التزام الإدارة العليا بنظام إدارة الجودة.

يوضح جدول (5) التكرار والوزن النسبي بالنسبة لبنود المحور الثاني التزام الإدارة العليا بنظام إدارة الجودة.

جدول (5) التكرار والوزن النسبي للمحور الثاني التزام الإدارة العليا بنظام إدارة الجودة.

م	البنـــــــد	تكرار موافق بشدة	تكرار موافق	تكرار محايد	تكرار غير موافق	تكرار غير موافق بشدة	الوزن النسبي	الترتيب
ب) التزام الإدارة العليا بنظام إدارة الجودة								
7	تعمل الإدارة جاهدة لكي تكون خدمات العمادة متميزة.	26	3	0	0	0	4.90	1
6	تعمل الإدارة على نشر ثقافة الجودة في جميع الإدارات والوحدات.	25	4	0	0	0	4.86	2
5	تؤكد الإدارة في أهدافها على المستفيد وتغير ثقافتها لتحقيق ذلك.	23	3	3	0	0	4.69	3
4	تسعى الإدارة على بناء سمعة بين منسوبي الجامعة، على أنها تتميز بالجودة والإتقان.	20	8	1	0	0	4.66	4
2	تعمل الإدارة بشكل مستمر على الوفاء بالتزاماتها تجاه منسوبي الجامعة.	18	10	1	0	0	4.59	5
1	تعتبر العمادة الجودة شعاراً لها.	18	10	0	1	0	4.55	6
8	تقوم الإدارة بتطوير المعرفة للمستويات الإدارية المختلفة بالعمادة لتدعيم التزامها بالجودة.	13	15	1	0	0	4.42	7
9	تؤمن الإدارة بأن الجودة هي طريقها وفلسفتها في تسيير أعمالها.	17	8	3	1	0	4.42	7
3	تقبل الإدارة بالحقيقة التي تؤكد على أنها هي المسؤولة عن جودة الخدمة.	16	10	1	1	1	4.35	8
10	تؤيد الإدارة مبدأ تفويض الصلاحيات وتسهيل تدفق المعلومات بين الإدارات والوحدات المختلفة.	10	11	6	1	1	3.97	9

يتضح من جدول (5) ان الإدارة تعمل جاهدة لكي تكون خدمات العمادة متميزة حيث جاء البند في الترتيب الأول بوزن نسبي بلغ (4.90) ثم جاء بند تعمل الإدارة على نشر ثقافة الجودة في جميع الإدارات والوحدات في الترتيب الثاني بوزن نسسبي بلغ (4.86)، ثم جاء في الترتيب الثالث أن الإدارة تؤكد في أهدافها على المستفيد وتغير ثقافتها لتحقيق ذلك بوزن نسبي بلغ (4.66) هذا وجاء في الترتيب الرابع ان الإدارة تسعى على بناء سمعة بين منسوبي الجامعة، على أنها تتميز بالجودة والإتقان بوزن نسبي بلغ (4.66)، تلى ذلك في الترتيب الخامس بأن الإدارة تعمل بشكل مستمر على الوفاء بالتزاماتها تجاه منسوبي الجامعة بوزن نسبي بلغ (4.59)

وجاء بعد ذلك بند تعتبر العمادة الجودة شعارا لها في الترتيب في الترتيب السادس بوزن نسبي قيمته (4.55)، وجاء في الترتيب السابع بندان الإدارة تقوم بتطوير المعرفة للمستويات الإدارية المختلفة بالعمادة لتدعيم التزامها بالجودة، وبند تؤمن الإدارة بأن الجودة هي طريقها وفلسفتها في تسيير أعمالها بوزن نسبي بلغ (4.42) وفي الترتيب الثامن جاء بند تقبل الإدارة بالحقيقة التي تؤكد على أنها هي المسؤولة عن جودة الخدمة بوزن نسبي (4.35) ثم في الترتيب التاسع والأخير بمحور إلتزام الإدارة العليا بنظام إدارة الجودة تؤيد الإدارة مبدأ تفويض الصلاحيات وتسهيل تدفق المعلومات بين الإدارات والوحدات المختلفة بوزن نسبي بلغت قيمته (3.97) وتدل هذه النتيجة على أن إلتزام الإدارة نحو هذا البند متوسط.

3/2/5 المحور الثالث: التحسين المستمر.

يوضح جدول (6) التكرار والوزن النسبي بالنسبة لبنود المحور الثالث التحسين المستمر.

جدول (6) التكرار والوزن النسبي للمحور الثالث التحسين المستمر

م	البنـــــــــد	تكرار موافق بشدة	تكرار موافق	تكرار محايد	تكرار غير موافق	تكرار غير موافق بشدة	الوزن النسبي	الترتيب
	ج) التحسين المستمر.							
1	تسعى العمادة إلى تحسين الخدمات التي تقدمها بشكل مستمر.	23	5	1	0	0	4.76	1
5	تحرص العمادة على التحسين المستمر لتقديم الخدمة من أجل تحسين الجودة.	23	5	1	0	0	4.76	1
2	تعتمد العمادة على أساليب وأدوات علمية لغرض تحسين الجودة.	19	8	1	0	1	4.52	2
4	تحرص العمادة بشكل مستمر على تقليل الفجوه بين توقعات المستفيدين حول جودة الخدمة وما بين الجودة الفعلية المقدمة لهم.	18	9	1	1	0	4.52	2
3	تنظر الإدارة إلى التحسين المستمر في العمل على أنه جزءاً من متطلبات الجودة.	14	13	2	0	0	4.42	3

يتضح من جدول (6) ان البندان تسعى العمادة إلى تحسين الخدمات التي تقدمها بشكل مستمر، وبند تحرص العمادة على التحسين المستمر لتقديم الخدمة من أجل تحسين الجودة جاء في الترتيب الأول في محور التحسين المستمر بوزن نسبي بلغ (4.76) وجاء في الترتيب الثاني ايضا البندان تعتمد العمادة على أساليب وأدوات علمية لغرض تحسين الجودة، وتحرص العمادة بشكل مستمر على تقليل الفجوه بين توقعات المستفيدين حول جودة الخدمة وما بين الجودة الفعلية المقدمة لهم بوزن نسبي بلغ قيمته (4.52) ثم في الترتيب الثالث بند تنظر الإدارة إلى التحسين المستمر في العمل على أنه جزءاً من متطلبات الجودة بوزن نسبي بلغ (4.42)، وتدل هذه الأوزان أن الإدارة تحرص على عملية التحسين المستمر بنسبة كبيرة.

4/2/5 المحور الرابع : النظم الإدارية.

يوضح جدول (7) التكرار والوزن النسبي بالنسبة لبنود المحور الرابع النظم الإدارية.

جدول (7) التكرار والوزن النسبي للمحور الرابع النظم الإدارية.

م	البنـــــــــد	تكرار موافق بشدة	تكرار موافق	تكرار محايد	تكرار غير موافق	تكرار غير موافق بشدة	الوزن النسبي	الترتيب
	د) النظم الإدارية							
4	يوجد في الهيكل التنظيمي وحدة خاصة بالجودة.	23	4	2	0	0	4.73	1
7	توجد خطة تدريب سنوية لتنمية قدرات العاملين.	22	5	2	0	0	4.69	2
3	تهتم العمادة بمشاركة العاملين جميعهم في تحسين الجودة والأداء.	17	10	2	0	0	4.52	3
6	تنفذ البرامج التدريبية بناءً على أسس ومعايير واضحة.	14	14	1	0	0	4.45	4
1	توصف العمادة بسرعة الإستجابة للطلبات والمتغيرات من خلال وجود نظم واضحة وصريحة.	16	10	1	1	1	4.35	5
2	يشارك العاملين في إعداد الخطط لتحسين الجودة.	15	10	3	1	0	4.35	5
5	تجري عملية تقييم مدراء الإدارات ورؤساء الوحدات على أساس مدى جودة خدمات إداراتهم ووحداتهم.	7	10	10	1	1	3.73	6

يتضح من جدول (7) في محور النظم الإدارية انه يوجد في الهيكل التنظيمي وحدة خاصة بالجودة حيث جاء البند في الترتيب الأول بوزن نسبي بلغ قيمته (4.73) ويعتقد الباحث ان نسبة هذا البند كان يجب ان تصل إلى (100%) لكن ترجع لعدم إطلاع البعض على الهيكل التنظيمي للعمادة، ثم جاء في الترتيب الثاني بند توجد خطة تدريب سنوية لتنمية قدرات العاملين بوزن نسبي قيمته (4.69) وفي الترتيب الثالث في المحور جاء بند تهتم العمادة بمشاركة العاملين جميعهم في تحسين الجودة والأداء بوزن نسبي قيمته (4.52) وجاء بند تنفذ البرامج التدريبية بناءً على أسس ومعايير واضحة في الترتيب الرابع بوزن نسبي بلغت قيمته (4.45) وتلى ذلك في الترتيب الخامس البندان توصف العمادة بسرعة الإستجابة للطلبات والمتغيرات من خلال وجود نظم واضحة وصريحة، ويشارك العاملين في إعداد الخطط لتحسين الجودة بوزن نسبي قيمته (4.35) ثم في الترتيب السادس وبنسبة ضعيفة جاء **5/2/5 المحور الخامس: الإجراءات التشغيلية.**

بند تجري عملية تقييم مدراء الإدارات ورؤساء الوحدات على أساس مدى جودة خدمات إداراتهم ووحداتهم بوزن نسبي بلغت قيمته (3.73) ويرجع الباحث ذلك إلى ان عملية تقييم المدراء واعضاء هيئة التدريس ..... إلخ تتم عن طريق نماذج جاهزة من شؤون أعضاء هيئة التدريس والموظفين وهي: نموذج تقويم الأداء الوظيفي لشاغلي الوظائف الإشرافية، نموذج تقييم عضو هيئة تدريس، نموذج تقويم الأداء الوظيفي لشاغلي الوظائف التنفيذية (إدارية)، نموذج تقويم الأداء الوظيفي لشاغلي الوظائف التنفيذية (فنية) و (حرفية)، نموذج تقييم الأداء برنامج استقطاب الأساتذة والباحثين المتميزين، نموذج تقييم الأداء الوظيفي (المستخدمين/ المعينين على بند الأجور/ المعينين على الوظائف المؤقتة)، نموذج تقويم الأداء الوظيفي لشاغلي الوظائف التخصصية (أ) ، (ب)، نموذج تقييم الموظف خلال فترة التجربة، نموذج تقويم الأداء الوظيفي لشاغلي الوظائف التعليمية.

يوضح جدول (8) التكرار والوزن النسبي بالنسبة لبنود المحور الخامس الإجراءات التشغيلية.

جدول (8) التكرار والوزن النسبي للمحور الخامس الإجراءات التشغيلية.

م	البنـــــــــد	تكرار موافق بشدة	تكرار موافق	تكرار محايد	تكرار غير موافق	تكرار غير موافق بشدة	الوزن النسبي	الترتيب
هـ) الإجراءات التشغيلية								
2	تعتمد العمادة على مجموعة من الموردين عند شراء احتياجاتها.	22	5	2	0	0	4.69	1
7	يتم شراء المواد الخام (احبار – ورق طباعه ....الخ) حسب مواصفات محددة.	16	12	1	0	0	4.52	2
9	تعمل إدارة العمادة على تحديد طبيعة وأسباب عدم المطابقة داخل العمادة، وعلى ضوء ذلك تتخذ الإجراءات التصحيحية.	18	8	2	1	0	4.49	3
1	يتم التحقق من جودة الخدمة عن طريق اتباع اسلوب المراجعة من وقت لآخر	15	10	3	0	1	4.31	4
5	تحتفظ العمادة بقاعدة بيانات متكاملة حول الموردين والمنتجات التي تشتريها.	11	12	3	1	2	4.00	5
3	تعتمد العمادة على معايير الجودة عند إختيار الموردين.	4	20	4	1	0	3.93	6
10	تعمل العمادة على تحليل العمليات والنتائج وشكاوى ومقترحات المستفيدين بهدف تقليل حالات عدم المطابقة.	7	16	4	1	1	3.93	7
8	تحرص العمادة على التعامل مع الموردين الحائزين على شهادة المواصفات الدولية (ISO).	3	4	19	2	1	3.21	8
6	تعتمد العمادة على جهة ثالثة في تدقيق وفحص المواد التي يتم شراؤها من الموردين.	0	0	25	2	2	2.80	9
4	تهتم العمادة في لوائح مشترياتها بالموردين ذوي الأسعار الأقل ، بصرف النظر عن الجودة.	2	3	7	11	6	2.45	10

يتضح من جدول (8) الخاص بمحور الإجراءات التشغيلية إنه جاء في الترتيب الأول بند تعتمد العمادة على مجموعة من الموردين عند شراء احتياجاتها حيث بلغت قيمة الوزن النسبي (4.69) تلى ذلك في الترتيب البند الثاني يتم شراء المواد الخام (احبار – ورق طباعه ....الخ) حسب مواصفات محددة بوزن نسبي بلغت قيمته (4.52) وجاء في الترتيب الثالث بند تعمل إدارة العمادة على تحديد طبيعة وأسباب عدم المطابقة داخل العمادة، وعلى ضوء ذلك تتخذ الإجراءات التصحيحية بوزن نسبي قيمته (4.49)،

تلى ذلك في المركز الرابع بند يتم التحقق من جودة الخدمة عن طريق اتباع اسلوب المراجعة من وقت لآخر بوزن نسبي بلغت قيمته (4.31) ثم في الترتيب الخامس بند تحتفظ العمادة بقاعدة بيانات متكاملة حول الموردين والمنتجات التي تشتريها بوزن نسبي بلغت قيمته (4.00) وجاءت باقي البنود بوزن نسبي منخفض

واحتلت الترتيب السادس حتى الترتيب العاشر وقد ترجع هذه النتيجه إلى أن هذا البند يختص بعملية الشراء وان ليس كل من طبقت عليهم الاستبانة على درايه بإجراءات عملية الشراء بالعمادة .

بعد تحليل وتفسير البيانات تم التوصل إلى:

- تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (فاضل، صفاء الدين، 2012) في أهمية نظام إدارة الجودة وفق المواصفة القياسية الدولية (ISO9001:2008) في تحسين جودة النظم الإدارية المتبعة في المؤسسات الخدمية، كما تتفق مع نتائج دراسة (محافظة، سامح وناصر، خيرة خليل ، 2009) بأن فاعلية تطبيق نظام إدارة الجودة أيزو 9001 جاءت بدرجة مرتفعة، كما تتفق مع نتائج دراسة (عربيات، بشير، 2007) فيما يلي:
- أن هناك اهتمام كبير من عمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد بالتركيز على تقديم خدماتها للمستفيدين بالجامعة وهم الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.
- أن الإدارة تلتزم بحد كبير بتطبيق نظام إدارة الجودة وفق المواصفة القياسية الدولية (ISO 9001:2008) .
- أن الإدارة تعمل وبشكل مستمر على عمليات التحسين المستمر بالمتابعة وإجراء عمليات التدقيق والداخلي بشكل دوري.
- النظم الإدارية بالعمادة نظم قائمة على اساس الهياكل التنظيمية للعمادة وهي الهيكل التنظيمي حسب الكيانات الإدارية والهيكل التنظيمي حسب المناصب الإدارية والهيكل التنظيمي حسب الأرقام المرجعية وهي نظم واضحة وصريحة .
- أن الإجراءات التشغيلية بالعمادة تتم وفق بند الشراء بالمواصفة القياسية الدولية (ISO9001:2008) وان عديد من منسوبي العمادة ليست لديهم معلومات جيدة عن إجراءات عملية الشراء بالعمادة .

6- توصيات البحث:

بناء على ما توصلت إليه البحث من النتائج السابقة يمكن تقديم التوصيات التالية:

- زيادة الاهتمام والوعي ببنود المواصفة القياسية الدولية (ISO 9001:2008) وخاصة بند الشراء وإجراءاته .
- خلق روح الفريق داخل موظفي العمادة وتشجيع العمل الجماعي لتحقيق الرقابة الذاتية من أجل تحقيق الأهداف.
- ضرورة وضع خطة واضحة للجودة والعمل على تطبيقها.
- تطبيق كافة بنود المواصفة القياسية الدولية (ISO 9001:2008) بالشكل الأمثل ماعدا ما يثتثنى من بنود بالمواصفة حسب نظام العمادة .
- ضرورة أن تسعى العمادة لزيادة قدرتها التنافسية كهدف استرتيجي بشكل يتفق ومتطلبات تطبيق التعليم الإلكتروني.
- زيادة الاهتمام من قبل العمادة بعمل خطة واضحة حول الجودة ومحددة بأهداف معينة وتلتزم الإدارة بتطبيقها.
- ضرورة زيادة الاهتمام باستخدام أساليب وأدوات علمية تهدف إلى تحسين الجودة.
- زيادة الاهتمام بمشاركة العاملين في إعداد الخطط لتحسين الجودة.
- ضرورة عمل خطة تدريب سنوية لتنمية مهارات وقدرات منسوبي العمادة
- العمل على ترسيخ ثقافة الجودة في جميع إدارات ووحدات العمادة عن طريق عمل لقاءات دورية بين منسوبي العمادة.

7- البحوث المقترحة

- دراسة معوقات تطبيق نظام إدارة الجودة في المؤسسات التعليمية.
- دراسة اتجاهات القيادات العليا في المؤسسات التعليمية نحو تطبيق نظام إدارة الجودة وفق المواصفقة القياسية الدولية (ISO 9001:2008)

المراجع (References):

1- الرؤية والرسالة والأهداف لجامعة الملك سعود (http،//ksu.edu.sa/ar/about-ksu/mission-vision.)

2- السلمي، علي (1995)، *إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهل للايزو 9000*، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

3- الطائي، يوسف حجيم وأخرون (2009) ، *نظم إدارة الجودة في المنظمات الإنتاجية والخدمية*، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان.

4- العضاضي، سعيد بن علي (1434هـ)، *تطبيق نموذج إداري لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي (دراسة ميدانية)*، المجلة السعودية للتعليم العالي، ع 9، رجب 1434هـ – مايو 2013م .

5- المرسوم الملكي رقم 17 بتاريخ 21 ربيع الثاني 1377هـ (http،//ksu.edu.sa/ar/about-ksu/history)

6- حميد، قرومي وميلود، وعيل (2010)، *أهمية الجودة الشاملة ومواصفات الأيزو – ISO – في تنافسية المؤسسة، الملتقى*

الدولي الرابع حول المنافسة والاستراتيجيات التنافسية للمؤسسات الصناعية خارج قطاع المحروقات في الدول العربية، الجزائر، 9-10 نوفمبر 2010

7- سعيد، فيصل وعثمان، إبراهيم (2014) ، *احتياجات أعضاء هيئة التدريس التدريبية في كليات التربية بجامعات السودان في ضوء معايير "إدوارد ديمنج" للجود ، دراسة حالة كلية التربية – جامعة الخرطوم*"، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، مج 7، ع15.

8- سلسلة ثقافة الجودة (1434): جامعة الملك سعود، عمادة الجودة .

9- سمير محمد عبد العزيز(1999)، *جودة المنتج بين إدارة الجودة الشاملة والإيزو 9000، 10011، رؤية إقتصادية – فنية – إدارية – أسس – تطبيقات – حالات*، ط1، مكتبة الإشعاع ، الإسكندرية.

10-شركس، لينا وأبو نبعة، وفاء، *نظام إدارة الجودة الآيزو 9001 إصدار 2000 في وزارة التربية والتعليم*، المملكة الأردنية الهاشمية.

11-عربيات، بشير (2007)، *مدى فاعلية تطبيق نظام إدارة الجودة (ايزو 9001) في تطوير أداء الوحدات الإدارية في الجامعات الأردنية الخاصة*، المؤتمر العلمي العربي الثاني التعليم الجامعي الخاص في البلاد العربية قضايا آنية وآفاق مستقبلية 27-28مارس 2007، جامعة سوهاج.

12-عمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد (1435)، *مشروع نظام إدارة الجودة وفق المواصفة القياسية الدولية (ISO9001:2008) بعمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد*، جامعة الملك سعود.

13-عمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد (1432)، *الخطة الاستراتيجية لعمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد*، جامعة الملك سعود.

14-فاضل، عدي صفاء الدين (2012)، *تأثير نظام إدارة الجودة (ISO 9001:2008) في مستوى جودة نظام المعلومات المحاسبية*، مجلة كلية الإدارة والاقتصاد، كلية الإدارة والاقتصاد ، جامعة البصرة .

15-قرار إنشاء عمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد بجامعة الملك سعود رقم 10093/م 1428/11/21هـ http://elearning.ksu.edu.sa/ar/history

16-قنديل، باسل فارس (2008)، *أثر تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة على السياسات التنافسية في المنشآت الصناعية "دراسة تطبيقية على منشآت القطاع الصناعي في قطاع غزة"* (رسالة ماجستير)، كلية التجارة، جامعة غزة.

17-محافظة، سامح وناصر، خيرة خليل (2009)، *أثر تطبيق نظام إدارة الجودة في فاعلية أداء مديريات التربية والتعليم في محافظة الزرقاء*، مجلة دراسات العلوم التربوية، مج 36، الجامعة الآردنية، عمادة البحث العلمي، ملحق 2009.

18-محمد عبد الحميد (2005)، *البحث العلمي في تكنولوجيا التعليم* . القاهرة، عالم الكتب .

19-محمد، سعد هنداوي سعد (2011)، *نموذج مقترح لمستودع الوحدات التعليمية عبر الإنترنت في ضوء معاييرالجودة وأثره على بعض جوانب التعلم لدى طلاب كلية التربية* (رسالة دكتوراه)، كلية التربية ، جامعة حلوان.

20-محمود كامل حسن الناقة (2006)، *معايير جودة الأصالة والمعاصرة للعناصر التربوية طُرُق التَّدريس* ، ورقة مقدمة إلى ندوة مناهج التعليم العام "نحو رؤية مستقبلية لمسار التعليم العام في العالم الإسلامي ومجتمعات الأقليات المسلمة"، رابطة العالم الإسلامي، السودان ربيع الأول 1427هـ - أبريل 2006 م .

21-وزارة التربية والتعليم(2004)، *برنامج تدريب المعلمين عن بُعد "استراتيجيات التدريس الفعال ومهاراته في العلوم للمرحلة الابتدائية* ، وزارة التربية والتعليم ، القاهرة .

22- Jeans J, Dahlgaard, Kai, Christensen, & Copal K Kanji (2007), *Fundamental of quality management*; Taylor & Francis, E-library.

23- Dunand, N.& Peltier, R. (2006)، D3.1 *General Information on Quality Processes, University of Lausanne*, 110231-CP-1-2003-FR-MINERVA-M

24- International Standard (ISO 9001:2008), *Quality management systems-Requirements*, Fourth edition.

25- Bank, John (2000), *the Essence of Total Quality Management* (New Jersey, Prentice-Hall, Inc.

متطلبات تطبيق الاعتماد التربوى والجودة التعليمية بالمؤسسات التعليمية فى دولة الكويت

الدكتور فواز مالح العنزى
وزارة التربية – دولة الكويت
Fawaz.maleh@hotmail.com

الملخص:

تنطلق الدراسة الحالية من تناول متطلبات تطبيق الاعتماد التربوي والجودة التعليمية بالمؤسسات التربوية فى دولة الكويت والوقوف على تحديات تطبيق الجودة فى التعليم، وتخلص إلى تقديم عدد من التوصيات تسهم فى مساعدة المؤسسات التعليمية على البدء فى تطبيق الخطوات الإجرائية لتطبيق الجودة الشاملة فى التعليم.

الكلمات المفتاحية: *المتطلبات، المؤسسات التعليمية، الجودة التعليمية، الاعتماد التربوى ، البرامج ، الأسس والمعايير ، الأنظمة ، الأبعاد.*

المقدمة :

تشهد العملية التعليمية بدولة الكويت اهتماماً واضحاً بالتطوير الكيفى نتيجة تنامى الشعور بالحاجة إلى إدخال المزيد من التطوير على مسيرة التعليم استجابة إلى المتغيرات العالمية والمستجدات المجتمعية المحلية، مما حذا بوزارة التربية إلى إعداد العديد من التقارير والدراسات التقويمية والرؤى المستقبلية، والتى كان آخرها الإطار المرجعى والتنفيذى لبرنامج وزارة التربية نحو تطوير المنظومة التعليمية فى الكويت، وتم فيها استعراض الإطار العام لتطوير التعليم وخارطة الطريق من خلال مشاريع الوزارة، والتى تعود إلى الأساس المرجعى لخطط وزارة التربية من" دستور دولة الكويت" و "الخطة الإنمائية للدولة (2035)" و "إستراتيجية التعليم العام"2005 – 2025". (وزارة التربية،2013)

ومع تزايد الاهتمام وطنياً وإقليمياً وعالمياً بأهمية النظم التربوية وتطويرها، وحيث تشيد التقارير إلي الدور الكبير الذي تلعبه النظم التربوية في تحقيق أهداف تحسين التعليم وتوفير التمويل العادل للخدمات التربوية والسعي نحو الاستجابة لحاجيات السكان، فقد بينت الأرقام المتعلقة بدرجة تحقيق مختلف أهداف النظم التربوية أن هناك علاقة إيجابية بين درجة تطور النظام التعليمى ومستوي أدائه، كما أشارت في نفس الوقت إلي أن مستوي الإنفاق علي التعليم لوحده لا يشكل محدداً رئيسياً لتطوير الكفاءة الاقتصادية للنظم التربوية، (الشامسي، 2012)

ونلاحظ في هذا الصدد أن دولاً نامية تنفق مبالغ مالية متواضعة بالمقارنة بما ينفق في الدول المتقدمة، وقد حققت نتائج جيدة في ما يخص تحقيق الأهداف الرئيسية والكفاءة العامة للنظام التعليمى بالنظر لمستوي الإنفاق التعليمى ومستوي التعليم العام. وإثر صدور هذا التقرير العالمي لرصد العليم للجميع بعنوان" التعليم للجميع ضرورة ضمان الجودة، تركز الاهتمام علي تطوير النظم التربوية. (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة،2005)

وقد أصدر مجلس الوزراء **قراراً رقم 248 لسنة 2013** بتشكيل مجلس إدارة الجهاز الوطنى للاعتماد الأكاديمى وضمان جودة التعليم، وجاء فى القرار: بالمادة الأولى منه **(مادة أولى:** يشكل مجلس إدارة الجهاز الوطنى للاعتماد الأكاديمى وضمان جودة التعليم **برئاسة** وزير التعليم العالى **وعضوية كل من:** مدير عام الجهاز، وكيل وزارة التعليم العالى، والأمين العام لمجلس الجامعات الخاصة، كما يشمل القرار ممثلى التعليم الخاص والحكومى، وذلك لمدة 3 سنوات). (العنزى،2014)

وتشير الإحصاءات الى ان وضع التعليم في الوطن العربي في توسع كمي هائل خلال السنوات العشر الماضية إلا أن هذا التوسع تواكبه عددا من الإشكاليات والاختناقات والتحديات مثل تدني جودة التعليم، وعدم مواءمة مخرجات التعليم مع متطلبات خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية والترهل الإدارى الوظيفي في الأجهزة الإدارية والفنية، وتتركز المشكلة فى دولة الكويت فى الاختلال النوعى والتوزيعى للقوى البشرية وتداعياتها السلبية على التركيبة السكانية فى غير صالح المواطنين الكويتيين كما ونوعا وتزايد معدلات البطالة بينهم على الرغم من ارتفاع مستويات المعيشة بما يقارب معظم الدول المتقدمة ويفوق العديد من دول العالم الأخرى، وحيث أن تحقيق التوازن فى هيكل القوى العاملة والسكان هو عملية متعددة الجوانب ترتبط ارتباطاً وثيقاً بما يسود البلاد من أوضاع اقتصادية واجتماعية وتكنولوجية وسياسية وتتداخل معها فى علاقات تشابكية وجذرية فلا بد وأن تتواصل ضمن إطار استراتيجى متكامل يحدد كل الأهداف ويضع السياسات الاستراتيجية التى تؤمن تحقيقها فى ضوء معايير الجودة العالمية.

إن المتأمل بنظرة فاحصة لواقع التعليم فى الوطن العربى بشكل عام ودول مجلس التعاون بشكل خاص يتضح فجوة واسعة بين جودة مخرجات التعليم والاحتياجات الفعلية لسوق العمل، مما يتعين معه على دول المجلس بناء آليات مهمة لتنظيم سوق العمل، واصلاح الخدمة المدنية، وتوطين الخليجيين فى القطاع الخاص وترشيد استخدام العمالة الوافدة، ولكن نجاح تلك السياسات لن يتحقق ما لم يتم – بشكل جدى – بناء العنصر البشرى الخليجى واعداده وتطويره فى ضوء معايير الجودة العالمية. (العوضى،2005)

ولأن المؤسسات التربوية ما زالت تعمل فى بيئة تسودها المفاهيم التقليدية للفكر الإدارى، وأصبحت لا تستطيع تحقيق النجاح فى بيئة تحكمها العديد من المواجهات والأزمات والتحديات على مستوى إدارة التعليم، فقد دفع ذلك الإدارة المعاصرة أن تبتكر أساليب متطورة تستطيع أن تيسر عليها تحقيق الأهداف، وقد ازداد الاهتمام بقضية الجودة فى التعليم بدولة الكويت على كافة المستويات والمؤسسات، ويؤكد على هذا الاهتمام أعداد المؤتمرات التى عقدتها الوزارة فى السنوات الأخيرة بالتعاون مع عدد من المؤسسات والمراكز التى تهتم بقضية الجودة فى التعليم والالتزام بأنشطتها لضمان الاستمرارية. (العنزى،2014)

كما أن التقييم والاعتماد هو الجزء المكمل الذي يتوج تطوير أنظمة جودة التعليم بمؤسسات التعليم باعترافه بأنها تم تطويرها عمليا طبقا للمعايير المرجعية المتفق عليها أي أن إنشاء نظام للاعتماد أو مجلس للاعتماد هو الجزء التكميلي لإنشاء وتطبيق أنظمة تعليم طبقا لمعايير الجودة الشاملة، وليس بديلاً عنه.

لذا تحاول الدراسة تناول متطلبات تطبيق الاعتماد التربوى والجودة التعليمية بالمؤسسات التربوية فى دولة الكويت والوقوف على صعوبات تطبيق الجودة فى التعليم ومن ثم التوصل الى عدد من التوصيات في هذا المجال.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة فى استعراض واقع جودة المخرجات التعليمية بدولة الكويت، مع تعدد المحاولات لتحسين جودة المخرجات، وتشكيل مجلس إدارة الجهاز الوطنى للاعتماد الأكاديمى وضمان جودة التعليمة، ومحاولة الباحث بهذه الدراسة استكمال الجهود المبذولة فى المجال والتعرض إلى جميع مكونات منظومة الجودة الشاملة والاعتماد التربوى فى التعليم، مع وضع توصيات تهدف إلى تحقيق نقلة نوعية فى عملية التعليم من خلال التعرف على متطلبات تطبيق الاعتماد التربوى والجودة التعليمية بالمؤسسات التربوية فى دولة الكويت، وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1. ما مفهوم الجودة؟ وما أسس ومعايير الجودة؟
2. ما مفهوم الاعتماد التربوى، وما مفهوم المعيار فى الاعتماد؟
3. ما هى برامج تطبيق الجودة الشاملة؟
4. ما هى أنظمة الجودة العالمية ؟ وما هى أبعادها؟
5. ما متطلبات إنشاء نظام لضمان الجودة الشاملة فى التعليم؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى:

1. التعرف على مفهوم الجودة، والأسس والمعايير التى تبنى عليها.
2. التعرف على مفهوم الاعتماد التربوى، ومفهوم المعيار فى الاعتماد.
3. التعرف على البرامج المستخدمة فى تطبيق الجودة الشاملة.
4. التعرف على أنظمة الجودة العالمية، وأبعادها.
5. التعرف على متطلبات إنشاء نظام لضمان جودة التعليم.
6. التعرف على أهداف وعناصر الجودة فى التعليم.
7. التعرف على الاتجاهات الحديثة فى إدارة الجودة الشاملة.
8. تناول الخطوات الإجرائية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.
9. وضع توصيات تسهم فى القضاء على صعوبات تنفيذ نظام لضمان الجودة والاعتماد التربوي فى التعليم بدولة الكويت.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذى تتناوله، ألا وهو الجودة والاعتماد التربوي الذي يعتبر من أهم المواضيع التى تشغل المسئولين والقائمين على العملية التربوية بدولة الكويت.

وتناول التحديات الجديدة، واهم التوجهات الواجب اتخاذها لتجديد وتحديث وتطوير المؤسسات التربوية.

كما أنها تسهم فى مساعدة المسئولين عن التعليم فى توفير متطلبات الاعتماد التربوى والجودة التعليمية، لضمان حصول المؤسسات التربوية على الاعتماد التربوى.

مصطلحات الدراسة:

مفهوم الجودة:

الجودة لغة من أجاد "أي أتى بالجيد من قول أو عمل". وأجاد الشيء: صيره جيداً. (ابن منظور،1992)

مفهوم الجودة فى التعلم:

للحصول على الجودة فى التعليم يجب أن تنشأ اختلافات ما بين تقويم المعلم والطالب لنتيجة الاختبار ولابد للمعلم من مناقشة أوجه ذلك الاختلاف مع الطالب إذ أنه من المناقشات يتعلم الطالب السبل التى تمكنه من معرفة مقومات ومكونات الجودة، مع ضرورة إعطاء الفرصة تلو الفرصة لتحسين ما يعملون. (عبد السلام(2012)

الاعتماد:

هو نشاط مؤسسي علمي موجه نحو النهوض والارتقاء بمستوى مؤسسات التعليم والبرامج الدراسية وهو أداة فعالة ومؤثرة لضمان جودة العملية التعليمية ومخرجاتها واستمرارية تطويرها. (طعيمه، 2006 ، ص5)

والاعتماد صيغة رسمية ومنشورة حول جودة المؤسسة أو البرنامج، وتمنح عقب التقويم الدائرى القائم على مستويات معيارية متفق عليها. (البهواشى،2007)

الاعتماد في التعليم:

وهو الاعتراف بأنه يوجد برنامج تعليمى معين أو مؤسسة تعليمية يصل المستوى بها إلى مستوى معياري محدد. (الزيادات، 2007)

المعيار في الاعتماد:

هو بيان بالمستوى المتوقع الذى وضعته هيئة مسئولة أو معترف بها بشأن درجة أو هدف معين يراد الوصول إليه ويحقق قدراً منشود من الجودة أو التميز. (البهواشى،2007)

المعايير:

تُعرف المعايير بأنها أعلى مستويات الأداء التى يسعى الفرد للوصول إليها ويتم فى ضوئها تقويم مستويات الأداء المختلفة والحكم عليها، وتتحدد هذه المعايير في ضوء أهداف البرامج ومحتواها وهي بمثابة أسس داخليه للحكم. (Johnson & Milligan, 2000)

مفهوم إدارة الجودة:

يعد مفهوم إدارة الجودة الشاملة من المفاهيم الإدارية الحديثة، والذى بدأت بتطبيقه العديد من التنظيمات والمؤسسات العالمية لتحسين وتطوير نوعية خدماتها وإنتاجياتها، ومن اجل مواجهة التحديات، وكسب رضاء المتعاملين مع تلك المؤسسات. (العنزى، تهانى،2007)

رقابة الجودة:

يقصد بها الأنشطة والأعمال التى تؤدى بغرض التحقق من استيفاءها متطلبات الجودة.

توكيد الجودة: (إمام،2009)

هى كل الأنشطة المخططة والمنظمة التى يتم تطبيقها من خلال نظام الجودة، والتى تعطى مؤشراً بالثقة فى أن الخدمة التى سوف تقدم ستكون مستوفية لمتطلبات الجودة.

أسس الجودة الشاملة: (عليمات، 2007)

يتطلب تفعيل فلسفة إدارة الجودة الشاملة داخل منظمة ما سواء كانت سلعية أو خدمية توافر عدة أسس ومبادئ تتناسب وتتكامل فيما بينها لتحقيق أهداف المنظمة المباشرة منها وغير المباشر منها، وذلك على المدى القريب والبعيد، والتي تتمثل في النهوض بمستوي الأداء داخل المنظمة (المديرون والعاملون و خارجها الجمهور المتعامل معها) هذه الأسس هي :

أولاً : التخطيط السليم :

تعتمد إدارة الجودة الشاملة في المقام الأول على التفكر الإداري الحديث القائم على التخطيط السليم الذي يحقق الأهداف المرجوة للمنظمة، السبب في وجودها في إطار إمكاناتها المتاحة البشرية والمادية من خلال برنامج زمن يتميز بالمرونة للإجراءات من خلال تحسين جودة الأداء ويراعي الارتقاء بقدرة العاملين على استيعاب مفاهيم الجودة وإجراءات التغيير.

ثانيا:دعم وتأييد الإدارة العليا لبرنامج إدارة الجودة الشاملة

من أهم العوامل التي تساعد على التطبيق الناجح لإدارة الجودة الشاملة هو دعم تأييد الإدارة العليا لها، الذي ينبع من اقتناعها وإيمانها بضرورة التطوير والتحسين المستمر وتعبر عن ذلك بالإعلان عن رغبتها في تطبيق إدارة الجودة الشاملة أمام جميع المستويات الإدارية والعاملين بها واتخاذ الخطط والبرامج التي تكفل تنفيذ ذلك، وتوفير كافة الإمكانات البشرية والمادية اللازمة لعملية التطبيق، وتحديد السلطات والمسؤوليات وإيجاد الخطوط الفاصلة بينها، وتأكيداً لهذا المبدأ يقول "لاسيلز و دالي" أن أفراد الإدارة العليا في المنظمة هم عامل التغير الداخلي الأساس إذ باستطاعتهم تشكيل قيم المنظمة وإنشاء ما يمكن أن تطلق علية البنى التحتية الإدارية لإحداث التغير المطلوب.

ثالثاً: اختيار القيادة المناسبة لأعمال إدارة الجودة الشاملة:

أن القيادة الملائمة لأعمال إدارة الجودة الشاملة داخل المنظمة وخارجها هي القيادة الغير نمطية والقادرة على العمل بروح الفريق والتي تجاهد من أجل توفير ودعم مناخ يسود منه العمل الجماعي المنسق، وتولي اهتماما متوازنا بالعنصر البشرية والجانب الهيكلي في التنظيم وتحرص على غرس القيم الايجابية في العلاقات وتنظيم مصلحة الفرد والمنظمة.

رابعاً:انتقاء العنصر البشري والارتقاء بأدائه:

من الأوضاع المسلم بها فإن العنصر البشري يشكل مطلبا هاماً نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة داخل المنظمة، الأمر الذي يستوجب أن يكون محل عناية واهتمام في جميع النواحي الخاصة به ابتداء من وضع نظام الاختيار والتعيين وشغل الوظائف وتقيم الأداء وبرامج التعليم والتدريب المستمر لكافة المستويات وفقاً لنوعية المهارات والمعارف السلوكية اللازمة لكل مستوى، فضلاً عن تهيئة العنصر البشري بالمنظمة على مختلف مستوياته نفسيا لفهم وقبول مفاهيم وممارسات إدارة الجودة الشاملة ومردودها الايجابي على العنصر البشري والمنظمة كذلك.

خامساً : شمولية الأداء والجودة معاً:

لما كانت الجودة الشاملة لا تحقق بمجهود وإمكانات فرداً واحداً أو مجموعة محدودة من الأفراد وأنها لا تقتصر على عملية أو مرحلة محددة من مراحل إنتاج وتقديم السلعة أو الخدمة كان من الضروري أن تتضافر جهود العاملين في المنظمة كل في نطاق اختصاصه لتحقيق الجودة المنشودة في كافة مراحل إنتاج وتقديم ما تنتجه المنظمة وفي كافة فروعها.

سادساً : اتخاذ القرارات بناء على الحقائق:

تتبع المنظمات التي تعتمد على منهج الجودة الشاملة على تطبيق ودخل هيكلي لحل المشاكل كفرص التحسين ويعترف منهج إدارة الجودة الشاملة بجميع الأفراد المشاركين في العملية بما منهم المديرون التنفيذيون بالإدارة والقوى العاملة والعملاء والاعتراف أيضا بأنهم يستطيعون المشاركة في التوصل إلى حلول ثنائية مفيدة وهذا يعني فهم العملية التي تؤديها والعملية التي يؤديها من حولك، وفهم السبب في مشاكلك وجميع المعلومات والبيانات التي ستبقي عليها قراراتك لتحسين تلك العملية وتعتمد الجودة الشاملة إلي حد بعيد على بناء فريق ممتاز وعلى الاتصال الفعال الذي يمكن من اتخاذ قرارات التحسين بناء على معلومات وبيانات مستمدة من حقائق ثابتة.

معايير جودة التعليم ومتطلبات الترخيص والاعتماد عالمياً وعربياً: (ربيع،2006)

يعد التعليم من أهم ميادين الحياة التي تستأثر الجودة فيها باهتمام قطاعات المجتمع كافة وذلك بسبب العلاقة المباشرة بين جودة التعليم والنمو المجتمعي بصفة عامة والنمو الاقتصادي بصفة خاصة.

إن التعليم قد أصبح الحصن الذي تلجأ إليه المجتمعات للتقدم والتطور , وعدم توفيره بجودة مرتفعة عائق أمام التنمية الشاملة .

ومن الأسباب التي تدعو لتزايد الاهتمام بجودة التعليم الآتى:

1. حدوث زيادة هائلة في أعداد الطلبة الملتحقين بمؤسسات التعليم في مختلف أنحاء العالم وخاصة في الدول النامية, وحدوث تنوع كبير في أهداف التعليم ومجالاته وبرامجه وأنماطه في وقت شحت فيه الموارد المالية لمؤسساته بشكل عام، مما أثار ذلك مخاوف المسئولين عن التعليم وعن المؤسسات المجتمعية والاقتصادية المختلفة من حدوث تدهور في المستويات التعليمية إذا لم يحصل تركيز شديد على كفالة النوعية الجيدة وضبطها.
2. تزايد القناعة لدى المسئولين في الحكومات بأن النجاح الاقتصادي يتطلب قوى عاملة جيدة الإعداد, وهذا لا يتأتى إلا من خلال برامج تعليمية وتدريبية جيدة النوعية في مؤسسات التعليم.
3. ازدياد المطالبات من جانب المنظمات المهنية والثقافية والإنسانية والهيئات المجتمعية والدولية بتحسين الخدمات المقدمة للمواطنين بصفة عامة وللمتعلمين في مختلف المستويات بصفة خاصة, وتجاوب الحكومات والمؤسسات التعليمية مع هذه المطالب.
4. ازدياد التنافس بين المؤسسات التعليمية على استقطاب الطلاب وعلى الحصول على دعم مالي من الحكومات أو الشركات الكبرى أو الوكالات الدولية المانحة، مثل البنك الدولى وغيره من الجهات.
5. ارتباط كثير من دول العالم باتفاقيات التجارة الإقليمية والدولية والمجالس المهنية ومنظمات التعليم الدولية, ومنظمات التعاون والتمويل, مما زاد الدعوة إلى الحرص على النوعية العالية في الصناعات والأبحاث والمواد التعليمية وزاد من الحراك الأكاديمي للمعلمين والطلبة والباحثين.
6. وقد لعبت اليونسكو دوراً كبيراً في دفع عملية الحرص على النوعية في العالم كله من خلال المؤتمرات المتعددة والمتنوعة التي نظمتها أو ساهمت في تنظيمها ومن خلال الكتب والنشرات ذات العلاقة التي أصدرتها.

هذا وقد قامت بعض الدول الغربية بتأسيس هيئات خاصة لضمان جودة التعليم إيماناً منها بأهمية ضبط جودة التعليم، ومن المجالس والوكالات العالمية والعربية التي تهتم بمعايير الجودة والاعتماد للتعليم: (العنزى،2014)

- **الولايات المتحدة الأمريكية:** يوجد العديد من الولايات، ولهذا يوجد كثير من الجمعيات والمؤسسات التى تنمح الاعتماد.
- **بريطانيا:** يوجد مجلس الاعتماد البريطانى والذى يتولى منح المؤسسات التربوية شهادة الاعتماد.
- **استراليا:** يوجد العديد من الجمعيات والمؤسسات العلمية التى تنمح الاعتماد.
- **مصر:** يوجد الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد التربوى.
- **البحرين:** الهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم والتدريب.
- **الإمارات العربية المتحدة:** إدارة الاعتماد المدرسى بوزارة التربية والتعليم.
- **قطر:** الاعتماد المدرسى الوطنى بالمجلس الأعلى للتعليم.
- **السعودية:** هيئة تقويم التعليم العام.
- **اليمن:** الإدارة العامة للجودة بوزارة التربية والتعليم.

– **الأردن:** هناك إدارة توكيد الجودة بالمملكة الأردنية الهاشمية، وأيضاً المنظمة العربية لضمان الجودة فى التعليم بالأردن.

أنظمة إدارة الجودة العالمية التى لها دورها في الاعتماد الدولي: (الزعبى،2008)

إن أنظمة إدارة الجودة العالمية عديدة, وقد أثبتت بمجملها فاعلية في تحسين وتطوير المؤسسات التي طبقتها داخل البلدان التي نشأت فيها وخارجها من الدول التي قامت بتطبيقها.

إن تطبيق أي نظام من أنظمة إدارة الجودة العالمية بفاعلية من قبل أي منظمة، والحصول على شهادة من جهة مانحة ومعتمدة دولياً، يؤدي إلى اعتماد هذه المنظمة عالمياً وزيادة الثقة بجودة نشاطها وأدائها إلا أن استمرار أي منظمة بالمحافظة على الاعتماد الدولي منوط بمدى التزامها بالتحسين والتطوير المستمر والوفاء بمتطلبات نظام إدارة الجودة الدولي الذي اعتمد بناءاً عليه.

وتجدر الإشارة إلى أنه توجد عدة أنظمة إدارة عالمية هامة نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

- نظام إدارة الجودة البريطاني.
- نظام إدارة الجودة وفق سلم جائزة مالكوم بالتدريج الأمريكية.
- نظام إدارة الجودة وفق سلم جائزة ديمنغ.
- أنظمة إدارة الجودة الشاملة اليابانية.
- نظام إدارة الجودة الشاملة الصادرة عن المنظمة الدولية للمقاييس وغيرها.

أنواع الاعتماد: (إمام ،2014)

1- اعتماد مهنى.

2- اعتماد مؤسسى.

* اعتماد أولى (الترخيص).
* اعتماد اكاديمي (برنامجى).

معايير الترخيص والاعتماد: (عبد اللطيف،2004)

إن المتتبع للأدب النظري والدراسات التي تناولت النوعية فى التعليم يلاحظ أن هناك عدة أبعاد لنوعية التعليم وجودته ويؤكد كمال (2003) على تعدد أبعاد النوعية , ويبرز وجود ثلاثة أبعاد للنوعية في التعليم يجب عدم التفريط بأي منها وهي:

أ. **البعد الأكاديمي** : وهو تمسك المؤسسة بالمعايير والمستويات المهنية والبحثية الأكاديمية.

ب. **البعد الاجتماعي** : وهو تمسك المؤسسة بإرضاء حاجات القطاعات الهامة المكونة للمجتمع الذي توجد فيه وتخدمه .

ج. **البعد الفردي** : وهو تمسك مؤسسة التعليم بالنمو الشخصي للطلبة من خلال التركيز على حاجاتهم المتنوعة.

معايير اعتماد مؤسسات التعليم: (البهواشى،2007)

- قدرة المؤسسة على تحديد وصياغة فلسفتها وأهدافها ورؤيتها.
- توافر أعضاء هيئات التدريس والعاملين.
- القدرة على تخطيط وتصميم التنظيم لتفعيل برامج التعليم والأنشطة والبرامج التعليمية.
- استمرار التطوير والتحسين والبرامج التعليمية والتربوية والأنشطة والخدمات الطلابية.
- التوثيق الجيد واستخدام النتائج واستمرار التقييم والمتابعة الدورية.
- العلاقة الجيدة مع المشاركين والمساهمين من المجتمع المحلى.
- المواصفات القياسية للمبنى التعليمى واستخدامه بفاعلية مع توافر متطلبات الأمن والسلامة.

أهداف الجودة الشاملة فى المجال التعليمى:(حبيب،2007)

1) تطوير أداء جميع العاملين عن طريق تنمية روح العمل التعاوني.
2) تحقيق نقلة نوعية فى عملية التربية والتعليم.
3) اتخاذ كافة الإجراءات الوقائية لتلافى الأخطاء قبل وقوعها.
4) الوقوف على المشكلات التربوية فى الميدان.
5) التواصل التربوي مع الجهات الحكومية والأهلية لتطبق نظام الجودة.
6) الوفاء بمتطلبات الطلاب وأولياء أمورهم والمجتمع.
7) ضبط وتطوير النظام الادارى بالمؤسسة التربوية.
8) زيادة الكفاءة التربوية ورفع مستوى كل العاملين بالمؤسسة.
9) الارتقاء بمستوى الطلاب فى جميع الجوانب الجسمية والاجتماعية والنفسية والروحية.
10) توفير جو من التفاهم والعلاقات الإنسانية بين جميع العاملين.
11) تمكين الإدارة من تحليل المشكلات بالطرق العلمية الصحيحة.
12) العمل بروح الفريق.

عناصر ضمان الجودة الشاملة: (سعيد، 2009)

1. تعهد الإدارة العليا بالأخذ بمبدأ إدارة الجودة الشاملة.
2. وضع الخطط الإستراتيجية المستقبلية بصورة مستمرة لتحسين مستوى أداء الخدمات.
3. تدريب العاملين على تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة.
4. التأكيد على ضرورة تحقيق متطلبات واحتياجات وتوقعات متلقى الخدمات التعليمية.
5. مشاركة الأفراد العاملين فى عمليات اتخاذ القرارات.
6. تشكيل فرق العمل.

7. تحديد معايير الجودة القياسية.
8. بناء نظام للحوافز والمكافآت.

مرتكزات الجودة: (اللوزي،2004)

1. الجودة هى تحقيق رغبات المتعاملين مع المؤسسات التربوية.
2. الاتفاق بين جودة التصميم مع جودة التنفيذ.
3. الجودة هى الأساس للقدرة التنافسية.
4. الجودة تشمل جميع الأنشطة والوحدات بالمؤسسات التربوية.

برامج تطبيق الجودة الشاملة:(الظالمى، الأمارة،2009)

يوجد عدة برامج مهمة للمؤسسات التربوية في سعيها لتطبيق الجودة الشاملة نورد بإيجاز شكل مطبق فى جامعة وهو كما يأتي:

أولا: برنامج التقييم العكسي.

ثانيا: برنامج تحديث المادة العلمية.

ثالثا: برنامج تطوير المهارات العملية والعلمية.

تبذل الجامعة في هذا المجال جهودا كبيرة في سبيل تطوير مهارات أساتذتها العلمية، ومن هذه البرامج ما يلي:

1. برنامج الأستاذ الزائر، ووفقا لهذا البرنامج أرسلت الجامعة العديد من أساتذتها الى عدة جامعات عالمية للتعرف على مدى التطور العلمي في مجالات تخصصية محددة ونقل التجارب إلى الجامعة.
2. برنامج المشاركة في المؤتمرات المحلية والإقليمية والدولية.
3. تكثيف الندوات والمؤتمرات وورش العمل التخصصية والنوعية.

رابعا: برامج تحسين الأداء الإداري والتنمية البشرية.

خامسا: برامج تطوير المستلزمات المادية الأساسية.

سادسا: برامج متابعة شؤون الطلبة.

سابعا: برامج توظيف التقنيات الالكترونية الحديثة في ضبط الجودة

ثامنا: برامج خدمة المجتمع المحلي.

تاسعا: برنامج متابعة المقاييس النوعية والمؤشرات الكمية لضمان الجودة والاعتماد الصادر من اتحاد الجامعات العربية.

عاشرا: برامج بناء قواعد البيانات الشاملة وتوظيفها لتطبيق الجودة.

حادي عشر: برامج دعم وتكريم الأنشطة المتميزة.

الفائدة المرجوة من الجودة الشاملة فى العملية التعليمية: (عبد السلام، 2012)

- تحسين العملية التربوية ومخرجاتها بصورة مستمرة.
- تقليل الأخطاء.
- تطوير المهارات القيادية والإدارية لقادة المؤسسة التعليمية.
- تنمية مهارات ومعارف واتجاهات العاملين.
- التركيز على تطوير العمليات أكثر من تحديد المسؤوليات.
- العمل المستمر من اجل التحسين وتقليل الإهدار الناتج عن ترك التعليم أو الرسوب (الهدر التعليمى).
- تحقيق رضا المستفيدين (الطلبة، أولياء الأمور، المعلمون، المجتمع).

المنطلقات الفكرية للجودة الشاملة: (ماضى،1995)

1. قبول التغيير والتعامل مع المتغيرات بدلاً من تجاهلها.
2. الاقتناع بأهمية البيئة الخارجية والمناخ المحيط بالإدارة واستحداث أساليب للتعامل مع مكوناته والتأثير فيه.
3. استيعاب التكنولوجيا المستحدثة كعنصر حاكم لطريقة تفكير الإدارة واختياراتها.
4. قبول المنافسة كواقع، والسعى إلى تحقيق السبق من خلال ممارسات التميز.
5. الابتعاد عن منطق الفردية فى الأداء والأخذ بمفاهيم العمل الجماعى.
6. رفض الأنماط الثابتة فى الهياكل التنظيمية والاقتناع بأهمية الحركة والتغيير.
7. تنمية الموارد البشرية لأن العنصر البشرى هو الأساس الأقوى فى نجاح تطبيق نظم إدارة الجودة الشاملة بالمؤسسات.
8. الاستخدام الأمثل لتكنولوجيا المعلومات مع إعادة رسم وتصميم التنظيمات والأساليب الإدارية وفقاً لمعطياتها.
9. استشراف المستقبل باستخدام التخطيط الاستراتيجى.

نظم ضمان الجودة: (إمام،2012)

- مفاهيم المراجعة الخارجية.
- الضوابط التى تحكم المراجعين.
- المواصفات الشخصية للمراجعين.
- مواصفات رؤساء فرق المراجعة.
- تكوين فرق المراجعة.
- المواصفات الشخصية للميسر.
- التخطيط للزيارات الميدانية.
- تنظيم الزيارات الميدانية.
- الأحكام وإعداد تقرير الاعتماد.

متطلبات إنشاء نظام لضمان الجودة: (إمام،2009)

على المستوى القومى:

- إنشاء مجلس أعلى لضمان الجودة فى التعليم.
- إنشاء هيئة قومية لضمان الجودة والاعتماد فى التعليم.

على المستوى المحلى:

- إنشاء مراكز ضمان الجودة بالتعليم.

على المستوى الإشرافى:

- إنشاء وحدات ضمان جودة التعليم.

على المستوى التنفيذى:

- تكوين فرق / لجان ضمان الجودة بالأقسام.

بالإضافة إلى المتطلبات الآتية: (امام،2012)

- إنشاء مركز عربي لضبط الجودة والاعتماد الأكاديمي ومنحه الصلاحيات لضبط الجودة والاعتماد.
- نشر ثقافة الجودة من خلال التوسع في برامج التدريب والتأهيل للكوادر الإدارية والمتخصصة.
- ضرورة وجود جهات مستقلة تماما من الناحية الإدارية والمالية لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي.
- التشجيع على إنشاء أقسام ضبط الجودة وضمانها في المؤسسات والوحدات التابعة لها على أن تتولى وضع التقارير الذاتية وإجراء الدراسات ذات العلاقة بجودة أدائها.
- ضرورة تنويع أساليب ضبط وضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي من خلال اعتماد أساليب (التقويم الذاتي، التقويم الخارجي ، تقويم الأقران ...الخ).

مراحل تطبيق الجودة الشاملة: (رفاعى، 2010)

1. مرحلة تعريف العمليات.
2. مرحلة تطبيق المقاييس والمعايير الخاصة بنظم الجودة التعليمية.
3. مرحلة التأكد من المطابقة لمعايير ومواصفات الجودة.
4. مرحلة إعداد خطط التحسين السنوية.
5. مرحلة تحديد أولويات التنفيذ.
6. مرحلة تنفيذ خطط التحسين السنوية.

وهنا يمكن القول بأن إدارة الجودة الشاملة هى جهد تعاوني لانجاز الأعمال مع الاعتماد على كفاءات وقدرات ومواهب العاملين والمديرين للعمل على تحقيق الجودة والإنتاجية العالية، كما يلاحظ أنها تتضمن الأفكار الرئيسية التالية:

1. ضرورة الاهتمام بجودة الخدمات التعليمية.
2. ضرورة التركيز على الرقابة والمتابعة.
3. التأكيد على أهمية إشراك العاملين.
4. استخدام المنهجية العلمية.
5. التأكيد على أهمية التغذية الراجعة.
6. تطبيق مفهوم التعاون والتكامل فى العمل.

الاتجاهات الحديثة فى إدارة الجودة: (حسن،2014)

نتيجة للاهتمام بالأساليب المستخدمة فى الادراة، وتصدى الكثير من الكتاب والمفكرين، للأساليب وتقديم الأفكار فى صورة أساليب أطلقوا عليها الاتجاهات الحديثة فى الإدارة، وساهم أفراد متخصصين فى ذلك وقد تمثلت محاولاتهم فى تقديم الخدمات بجودة على النحو التالى:

جوزيف جوران: وقد ركز فى مساهماته على ضرورة تنمية مهارات العاملين من خلال التدريب، والعمل على ضرورة تحسين الجودة، ووضع تقارير تظهر مراحل العمل المنجز، وتشكيل مجلس لدراسة الجودة بأبعادها من (حفظ السجلات – إدخال التحسين المستمر)، وقد اشتهر جوزيف بعمليات (تخطيط الجودة – الرقابة على الجودة – تحسين الجودة).

فيليب كروسبى: وترتكز أفكاره الأساسية فى تحسين الجودة على مفهومين هما (إدارة الجودة – العناصر الأساسية للتطوير)، وذلك من خلال:

- الإصرار من قبل الإدارة العليا على التطبيق.
- تعليم جميع الأفراد والعمل على تدريبهم.
- التطبيق الفعلى.

ادوارد ديمنج: وقد تطرق لتحسين الجودة من خلال المبادئ التالية:

- التركيز على أهمية القيادة.
- ضرورة تحسين أنظمة العمل والخدمات بصورة مستمرة.
- استخدام التدريب لتنمية المهارات.
- استخدام المنهجية العلمية.
- تقليل وتخفيف الحواجز بين الأقسام والوحدات داخل المؤسسات.
- ضرورة عدم التعارض بين الأهداف.
- ضرورة إدخال التغيير.
- إيقاف الاعتماد على الاختبار بقصد اكتشاف الأخطاء.
- العمل على إزالة المخاوف لدى فريق العمل.
- على إيقاف الاعتماد على الاختبار بقصد اكتشاف الأخطاء.
- التوقف عن تهديد العاملين.
- وضع برامج التعلم التنظيمي بالمؤسسة.
- إعطاء الفرص لرفع الروح المعنوية لفريق العمل.
- اشتراك جميع الأفراد داخل المؤسسة التعليمية فى عملية التحويل والتطبيق لمفهوم إدارة الجودة الشاملة.

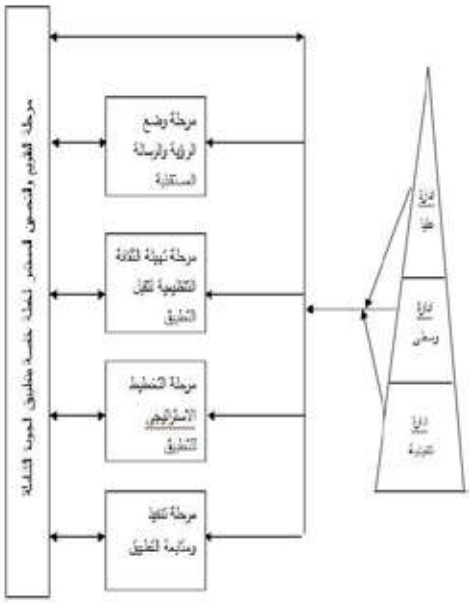
وقدم ديمنج دورته المشهورة وعمل على تطويرها من خلال تقديم تلك الفكرة فى اليابان مما جعل اليابانيين يطلقوا عليها اسمه، كما هو واضح فى الشكل والمتمثلة فى العمليات على النحو التالى: (العنزى، 2014)

شكل (1) يوضح مثال لدورة (DEMING)

1) **خطط** : أى أن يقوم كل من المديرين، والموظفين معاً بالتخطيط لتحسين النظام، مع التركيز على نوعية المستفيدين، ومتطلباتهم، وتحديد أهداف الخطة، وتحديد وقت التطبيق المناسب، وتحديد البيانات، والأعضاء المشاركين فى التخطيط.
2) **أعمل:** وفى هذه المرحلة يتم تنفيذ العمل حسب ما خطط له، والعمل على جمع البيانات وتدريب العاملين على استخدام نماذج جمع وتحليل البيانات لعمل المقاييس المناسبة، ثم يتم التطبيق على عينة تجريبية لتحديد المشكلات التى تنتج عن ذلك التطبيق، والعمل على تلافيها.
3) **افحص:** وفيها تتم المراجعة للتعرف على الوضع الحالى، ومدى مطابقة العمل الذى تم بالفعل بعد تنفيذ التحول للعملية الإنتاجية، ومدى ملائمة التخطيط الذى استخدم للعملية، ومقارنة ما تم إنجازه بما خطط له، فإذا كان التخطيط لا يحقق ما خطط له يتم تعديله، ويرصد أثره على بقية العناصر.
4) **تصرف:** وفيها يتم اتخاذ الإجراءات المناسبة طبقاً للهدف من التجربة، ومقارنة النتائج لاختيار واحد من ثلاث خيارات (إما بتبنى الفكرة – أو ضبطها – أو التخلى عنها).

الخطوات الإجرائية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة:

وهى عبارة عن خمس مراحل متتابعة ومتكاملة على النحو التالى: (العنزي ، 2007)



شكل رقم (2) يوضح الخطوات الإجرائية للتطبيق

صعوبات تطبيق نظام ضمان الجودة فى التعليم: (سعيد، إمام، 2009)

1. عدم قناعة الإدارة العليا بالتغيير وإمكاناته.
2. عدم التعريف الدقيق لكل من الجودة وإدارة الجودة الشاملة.
3. عدم معرفة كيفية تنفيذ الجودة.
4. عدم معرفة كيفية تحقيق خطط تحسين الجودة.
5. عدم معرفة كيفية المحافظة على الجودة.
6. تأثير العوامل السياسية على اتخاذ القرار.
7. تأثير قوانين الخدمة المدنية، والتى أصبحت فيها الأنظمة والقوانين وإجراءات تنفيذها قيوداً تحد من قدرة المسئولين على اتخاذ القرارات المتعلقة بتعيين المرشحين الأكثر كفاءة.
8. عدم وضوح الأهداف.
9. عدم تطبيق أنظمة العقوبات والمساءلة فى حال التجاوزات.
10. عدم إعطاء أي أهمية لعملية قياس وتقييم الأداء.
11. الافتقار إلى وجود نظام حوافز جيد.
12. تغلب المصالح الشخصية على المصالح العامة.
13. عدم توافر أنظمة تكاليف فعالة.
14. عدم توافر أنظمة معلومات دقيقة.
15. عدم التركيز على تشجيع الإبداع والابتكار.

وهنا يمكن أن يطرح سؤال هام وهو، هل يمكن أن يفشل تطبيق الجودة الشاملة فى العملية التعليمية؟

والإجابة نعم يمكن أن يفشل تطبيق الجودة الشاملة للأسباب الآتية: (عبد اللطيف، 2004)

1. عدم الإيمان بمبادئها.
2. عدم الالتزام لدى الإدارة العليا بتطبيق ومتابعة الجودة الشاملة.

3. ضعف قدرات بعض المؤسسات التعليمية على التخطيط والتنفيذ والمتابعة وتقويم الأداء المؤسسى.
4. قصور إمكانيات كثير من المؤسسات التعليمية فى مجال (المبانى – والمعامل – والتجهيزات – والخامات).
5. الاعتماد على الآراء الذاتية عند الحكم على كفاءة بعض المجالات بالمنظومة التعليمية، والأداء المؤسسى، مما يجعل النتائج أحيانا غير موضوعية.
6. ضعف الوعى بثقافة الجودة والتقييم الذاتى، وتطوير الأداء لدى العاملين فى المؤسسات التعليمية.
7. تظل التكنولوجيا كما كانت دائما أسراراً ليس من مصلحة الدول المتقدمة ان تعلن عنها.

ومن خلال استعراض الصعوبات التى قد تؤدى إلى الفشل فى التطبيق يتضح أن هذه الصعوبات تنقسم إلى "عوامل تنظيمية" تتمثل فى (الهيكل التنظيمى – التقسيم للوظائف – القيادة المجزأة والتداخل فى الاختصاصات)، بجانب "عوامل ثقافية".

نظام الاعتماد التربوى ومكوناته: (إمام، 2009)

1- أهداف الاعتماد: يلاحظ التشابه فى أهداف اعتماد المؤسسات التعليمية فى دول العالم حيث تستهدف تحسين أداء المؤسسات التعليمية، وتحقيق الجودة فى ضوء معايير تضعها المؤسسات والهيئات التى تمنح الاعتماد.

2- إجراءات الاعتماد: وهى تتشابه فى عدد من الدول حيث تقوم المؤسسات التعليمية الراغبة فى الاعتماد التربوى بتقديم طلب للهيئة للحصول على الاعتماد، وان البرامج التى تقدمها تتفق مع المعايير الخاصة بمؤسسة الاعتماد، ومدة الاعتماد تتراوح بين من 5 – 6 سنوات.

3- معايير الاعتماد: تتشابه أيضاً مؤسسات الاعتماد فى وجود معايير تعمل جميع مؤسسات الاعتماد على إتباعها عند تقديم المؤسسات ومنحها الاعتماد من عدمه.

إجراءات وخطوات حصول المؤسسة على الاعتماد:

- تتقدم المؤسسة الراغبة فى الحصول على الاعتماد التربوى والجودة التعليمية بطلب.
- تقوم المؤسسة بعمل التقييم الذاتى لجوانب الأداء، وتحديد فجوات الأداء فى ضوء المعايير، مع وضع خطط التحسين للأداء.
- تقوم المؤسسة بإعداد ملف التقييم الذاتى، وخطط التحسين.
- ترسل المؤسسة الملف إلى الهيئة، وعند الموافقة عليه فانها تعد اعتماداً مبدئياً.
- تمنح الهيئة المؤسسة مدة زمنية لتنفيذ خطط التحسين.
- ترسل الهيئة فريقاً من خبرائها على فترات زمنية للتأكد من التنفيذ وتقديم المساعدة الفنية.
- تخطر المؤسسة الهيئة إذا انتهى العمل بها وتم تنفيذ التحسين قبل الموعد المحدد.
- تحدد الهيئة موعداً لزيارة المؤسسة، وعمل المراجعات والفحص لجميع الوثائق والملفات.
- بعدها يقوم فريق الهيئة بإعداد تقرير عن جوانب الأداء فى ضوء معايير الهيئة.
- تمنح المؤسسة التعليمية الاعتماد بعد استيفاء الإجراءات والمعايير لمدة محددة من قبل الهيئة.
- تقوم الهيئة بمتابعة المؤسسة خلال فترة الاعتماد للتأكد من ضمان جودة الأداء وتوفير معايير الاعتماد.

ويوضح الشكل التالى خطوات حصول المؤسسة على الاعتماد:

الشكل (3) يوضح خطوات حصول

المصدر: عقيل محمود رفاعي، ص 1259.

وتخلص الدراسة الحالية إلى الآتى:

تأسيساً على ما سبق فإن أنظمة إدارة الجودة في المؤسسة التعليمية تعانى من عدم وضوح الرؤية وتحديد المعايير، والأجهزة التى صدر بها قرار ومنوط بها إتمام أعمال الجودة التعليمية والاعتماد التربوى بالمؤسسات التعليمية، أنشئت بقرارات وطنية ومحدد اختصاصاتها إلا أنها مازالت لم تحقق الهدف الذى أنشأت من اجله وهو إعداد المؤسسات التعليمية وحصولها على رخصة الاعتماد التربوي والجودة التعليمية، وأنه يجب مع ظهور المنطلقات الفكرية للجودة

الشاملة، ومتطلبات إنشاء نظام لضمان الجودة، وتناول الخطوات الإجرائية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، وتناول الدراسة نظام الاعتماد التربوي، وخطوات حصول المؤسسة التعليمية على الاعتماد فانه يمكن عرض التوصيات الآتية:

1) إنشاء هيئة وطنية موحدة للاعتماد التربوى وجودة التعليم تتبع مجلس التعاون الخليجى، وتمنح صلاحية للمؤسسات التربوية بدول مجلس التعاون.
2) تنظيم العمل على أساس العمليات الرئيسية لتشغيل الوحدة التنظيمية الأساسية ويجب أن تكون مجموعة العمل الرئيسية داخل فرق الجودة (من 4 إلى 20 فرد)، وكل مجموعة عمل يجب أن تتضمن رئيس مباشر.
3) إتاحة الفرص لكل أعضاء مجموعة العمل للمشاركة في عمليات التخطيط, وحل المشكلات, والتقويم الخاصة بالمجموعة.
4) وضع خطة سنوية لعدد من المؤتمرات واللقاءات والندوات والاجتماعات المحلية، وغيرها من الأنشطة التى تربط الإدارة بالمجتمع، والهيئات التربوية والتربوية، واتخاذ الإجراءات اللازمة لتنفيذ هذه الخطة وفق جدول زمنى محدد.
5) وضع خطة لتنمية القوى البشرية على مستوى ديوان عام الإدارة التربوية تتضمن تحديد احتياجات الإدارة في كافة المجالات من القوى البشرية كما ونوعا ومصادر توفيرها وتحديد الاحتياجات التدريبية وكيفية تصميم البرامج وصياغة أهدافها ومضمونها وأساليب التدريب وأنظمة الحوافز للمدربين والمتدربين ومتطلبات تنفيذ هذه الخطة.
6) دراسة احتياجات المجتمع المحلى من البرامج التى تتناسب مع الأهداف التى تسعى الدولة إلى تحقيقها، واستحداث البرامج اللازمة لخدمة المجتمع ورفع التوصيات المناسبة بشأنها ومتابعة تنفيذ ما يتم إقراره منها.
7) العمل على تحسين بيئة العمل.
8) المزاوجة بين أهداف المؤسسية، وأهداف إدارة الجودة الشاملة.
9) العمل على تنمية وتطوير القدرات والمهارات الأكاديمية والإدارية للارتقاء بمستوى جودة الخدمات التعليمية.
10) توفير الأمن والوسائل اللازمة لتحقيق الأمن والسلامة بالمبانى والمرافق، والاهتمام بالصيانة بصفة دورية ومستمرة.
11) العمل على التطوير المستمر للمناهج وفق احتياجات سوق العمل المتطورة.
12) العمل على توفير نظم وطرق مستحدثة وعادلة لتقييم أداء الطلاب.
13) العمل على إيجاد نظام للإرشاد والتوجيه الأكاديمى لمساعدة الطلاب وتدريب المرشدين على أساليب الاتصال والتعامل مع الطلاب.
14) التوسع فى استخدام التقنية المعلومات فى مجال خدمات التعليم بالمكتبات.
15) فتح قنوات الاتصال بالمؤسسات التعليمية الأخرى لتبادل الخبرات فيما يتعلق بمجال تحسين وتطوير خدمات التعليم.

المراجع:

1. وزارة التربية، الإطار المرجعى والتنفيذى لبرنامج وزارة التربية، نحو تطوير المنظومة التعليمية فى الكويت، مايو،2013.
2. التقرير العالمى لرصد التعليم للجميع- التعليم للجميع ضرورة ضمان الجودة، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، إصدار 2005.
3. العنزى، تهانى صالح خليف: تصور مقترح لتطوير الإدارة الجامعية بالكويت فى ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية ، جامعة طنطا،2007.
4. بدرية عبد الله العوضى، التجربة الكويتية لتحقيق المواءمة بين مخرجات التعليم التطبيقى والتدريب المهنى ومتطلبات سوق العمل، ورقة عمل مقدمة للندوة القومية حول متطلبات اسواق العمل العربية فى ضوء المتغيرات الدولية، القاهرة، يونيو 2005.
5. ميثاء سالم الشامسى، الهجرة الوافدة إلى دول مجلس التعاون الخليجى: اشكاليات الواقع، ورؤى المستقبل، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد 144، الكويت، 2012.
6. فواز مالح العنزى، "تصور مقترح لضمان جودة واعتماد المؤسسات التربوية بدولة الكويت فى ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية والعربية، مجلة كلية التربية، العدد 87 ابريل 2014، جامعة المنصورة، 2014.
7. ابن منظور، محمد بن مكرم: لسان العرب، ط2، نسقه وعلق عليه علي شيري، بيروت، دار إحياء التراث العربي ومؤسسة التاريخ العربي،1992.
8. عزت حميد عبدا السلام: دور التدريب وتنمية الموارد البشرية فى تحسين الجودة الشاملة فى التعليم، الملتقى العربى الثانى "الجودة الشاملة واستدامة النجاح" رؤية جديد نحو استراتيجيات تخطيط وتنمية الموارد البشرية، الخرطوم- جمهورية السودان، بالفترة 2-3 مايو 2012.

9. رشدي احمد طعيمة وآخرون: الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، الاسس والتطبيقات، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2006.
10. محمد عواد الزيادات: دراسة تحليلية لتجارب بعض الجامعات العربية والعالمية في تحقيق الجودة والاعتماد الاكاديمي، الملتقى العربى الثانى الجامعة والمجتمع، الرباط – المملكة المغربية، بالفترة 16–20 يوليو 2007.
11. البهواشى، السيد عبد العزيز: "معجم مصطلحات الاعتماد وضمان الجودة فى التعليم العالى"، عالم الكتب، القاهرة، 2007 .
12. Johnson, R. Anderson, D & Milligan, BQuality Assurance and Accreditation in Australian Higher Education; An Assessment of Australian and International Practice, Centre for Continuing Education, Australian National University, Australia,2000.
13. موسى اللوزى: إدارة الجودة الشاملة، المؤتمر العربى السنوى الخامس فى الإدارة – الإبداع الادارى – دور المدير العربى فى الإبداع والتميز، شرم الشيخ – جمهورية مصر العربية، بالفترة 27 – 29 نوفمبر 2004.
14. مجدى عبد الكريم حبيب: رؤية مستقبلية للتعليم الجامعى العربى (المتطلبات – الأدوار – التحديات – المعايير)، ندوة إستراتيجية التعليم الجامعى العربى وتحديات القرن ال21، بالفترة 21–25 أكتوبر 2007، المنامة، مملكة البحرين،2007.
15. عليمات، صالح: ادارة الجودة الشاملة فى مؤسسات التعليم العالى، المؤتمر العربى الاول الجامعات العربية– التحديات والافاق المستقبلية، الرباط – المملكة المغربية، بالفترة 9–13ديسمبر 2007.
16. عبد الرازق حسن: ورشة عمل الادارة المعاصرة للمؤسسات بتطبيق مفاهيم الادارة بالجودة الشاملة، كازابلانكا – المملكة المغربية، بالفترة 1–4 يونيو 2014.
17. محمد احمد ربيع: متطلبات الترخيص والاعتماد للجامعات الأردن أنموذجا، المؤتمر العربى الاول جودة الجامعات ومتطلبات الترخيص والاعتماد، الشارقة– الإمارات العربية المتحدة، بالفترة 23– 26 ابريل2006.
18. كمال سفيان عبد اللطيف: إطار عام لضمان النوعية الجيدة للتعليم الجامعي الفلسطيني ورقة قدمت لمؤتمر "النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني" الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله – فلسطين، خلال الفترة 3–2004/7/5.
19. محسن الظالمى، المدرس احمد الامارة: المحاور الأساسية لتطبيق الجودة الشاملة فى مؤسسات التعليم العالى (جامعة الكوفة أنموذجاً)، ورشة عمل الاعتماد الأكاديمى للجامعات والكليات والأقسام العلمية – الآليات والمتطلبات، الغردقة – جمهورية مصر العربية،بالفترة 12–15 يوليو 2009.
20. كمال امام : نظم ضمان الجودة والاعتماد على المستوى العالمى المراجعة الخارجية بواسطة المراجعين النظراء، ورشة عمل كيفية تحقيق معايير الاعتماد الاكاديمى فى الجامعات والكليات، القاهرة، جمهورية مصر العربية، بالفترة 2–5 يوليو2012.
21. حسن على الزعبى: نظام ادارة الجودة فى التعليم العالى تجربة جامعة العلوم التطبيقية الخاصة، المؤتمر العربى السنوى الثالث الاتجاهات الحديثة لجودة الاداء الجامعى، بالفترة 13–17ابريل 2008، الشارقة– دولة الإمارات العربية المتحدة،2008.
22. كمال امام: نظم ضمان الجودة والاعتماد على المستوى العالمى المراجعة الخارجية بواسطة المراجعين النظراء، ورشة عمل كيفية تحقيق معايير الاعتماد الأكاديمى فى الجامعات والكليات، القاهرة، جمهورية مصر العربية، 2014.
23. محسن المهدى سعيد، كمال إمام: التحديات المستقبلية التى تواجه ضمان الجودة والاعتماد فى العالم العربى، ورشة عمل الاعتماد الأكاديمي للجامعات والكليات والأقسام العلمية،الآليات والمتطلبات، الغردقة، جمهورية مصر العربية،2009
24. كمال إمام: الاعتماد الأكاديمي– المعايير والإجراءات–الفاعلية التنظيمية، ورشة عمل الاعتماد الأكاديمي للجامعات والكليات والأقسام العلمية، الآليات والمتطلبات، الغردقة، جمهورية مصر العربية،2009
25. محمد ماضى: ادارة الجودة، دار المعارف، القاهرة ، 1995.
26. عقيل محمود رفاعى: الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعى بمصر ومتطلبات تطبيقه فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصر (تصور مقترح)، الجمعية المصرية للتربية المقارنة، كلية التربية، جامعة بنى سويف، المؤتمر الثامن عشر– تطوير التعليم فى الوطن العربى، 2010.
27. تهانى صالح خليف العنزى: تصور مقترح لتطوير الإدارة الجامعية بالكويت فى ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية، جامعة طنطا، 2008.

28. سلوى عبد الباقى، حمدى الحناوى: الابداع والتعليم العالى وتحديات الثورة الصناعية الثالثة فى البلاد العربية، منظومة الجودة فى التعليم العالى"دراسة تحليلية بالتطبيق على عدد من الجامعات العربية" المنظمة العربية للتنمية- جامعة الدول العربية، القاهرة، جمهورية مصر العربية، 2015.

29. محسن المهدي سعيد، المبادرة المصرية لضمان جودة التعليم العالي، ورشة عمل الاعتماد الأكاديمي للجامعات والكليات والأقسام العلمية، الآليات والمتطلبات، الغردقة، جمهورية مصر العربية، 2009.

دور إدارة المعرفة في تحقيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية: تصور مقترح

د. تركي بن علي حمود المطلق، عميد شؤون المكتبات بجامعة حائل
والمشرف العام على كرسي معالي الدكتور: ناصر بن إبراهيم الرشيد لدراسات منطقة حائل

الملخص :

تهدف هذه الورقة للتعرف على دور إدارة المعرفة في تحقيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، وذلك في خمس مجموعات هي: أولا. السياق المؤسسي (أ. الرسالة والأهداف، ب. السلطات والإدارة، ج. إدارة ضمان الجودة والتطوير) ثانيا. جودة التعلم والتعليم (أ. التعلم والتعليم) ثالثا. دعم تعليم الطلاب (أ. خدمات دعم وإدارة الطلاب، ب. مصادر التعلم) رابعا. دعم البنية التحتية (أ.المرافق والتجهيزات، ج. الإدارة والتخطيط المالي، ج. عمليات التوظيف) خامسا. الإسهامات الاجتماعية (أ.البحث، ب.العلاقات المؤسسية مع المجتمع)، من خلال عمليات إدارة المعرفة الرئيسة بدءا من تشخيص واكتساب وتهذيب المعرفة وانتهاء بنشرها واستثمارها، وقد توصلت هذه الورقة إلى مجموعة من العمليات الفرعية والآليات والوسائل المناسبة التي تبيّن دور عمليات إدارة المعرفة الرئيسة في تحقيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بمؤسسات التعليم العالي .

المقدمة:

تعتبر إدارة المعرفة من أهم المصطلحات الإدارية الحديثة، التي بدأت العديد من المؤسسات الاستفادة من تطبيقاتها وعملياتها المختلفة، فعملية تشخيص واكتساب وتهذيب ونشر وحفظ واستثمار المعرفة الضمنية والظاهرة التي تمتلكها الكوادر البشرية في المؤسسات، تلعب دورا حيويا في نجاحها ونموها وتطوّرها وتحقيق أهدافها.

حيث ترى (غبور ، 2012 ، 498) إن الهدف الحقيقي لإدارة المعرفة هو تحقيق الفاعلية والاستمرارية للمؤسسات، وبالرغم من أن أصل إدارة المعرفة وجدت في مجال الأعمال، إلا أن ممارساتها انتشرت في المجالات الأخرى ، وقد لوحظ العديد من المميزات التي تقدمها تطبيقات إدارة المعرفة للمؤسسات مثل تحسين الاتصال على كافة المستويات الإدارية وتشجيع ثقافة المشاركة، مما يدفع بقوة إلى ضرورة تبني تطبيق إدارة المعرفة، حيث لم يعد خافيا على الباحثين والقيادات التعليمية أهمية إدارة المعرفة ودورها في رفع كفاءة العملية التعليمية والارتقاء بأداء مؤسسات التعليم العالي وتحقيق أهدافها بعوائد أفضل وتكاليف أقل، بل إن الالتزام بتطبيق إدارة المعرفة غدا من ضرورات البقاء لمؤسسات التعليم العالي كيانا وسمعة في وقت لم يعد فيه عدد الخريجين وحده مقياس الكفاءة ومعيار الأداء .

ويؤكد (خليل وآخرون ، 2012 ، 92) أن إدارة المعرفة لم تنل الاهتمام الكافي من قبل المؤسسات بصورة عامة، على الرغم من إن المعرفة هي مفتاح نجاحها حاضرا ومستقبلا، فالمؤسسة ذات المعرفة الغنية والتي تدير المعرفة بنجاح تستطيع إن تتقدم إلى مستوى جيد من الجودة والإبداع والكفاءة .

كما تؤكد (العيدروس، 2012، 717) أن الجامعات بطبيعتها مؤسسات قائمة على المعرفة، فهي بحاجة إلى إدارة أصولها المعرفية حتى تستطيع أن تؤدي رسالتها بالشكل المطلوب، فظهرت إدارة المعرفة نتيجة حتمية لسيادة المعرفة في هذا العصر، فأصبحت من أهم مدخلات التطوير والتغيير، وبالتالي تستطيع إحداث نقلة نوعية في مستوى أداء أهم مؤسسات المجتمع ألا وهي الجامعات، وإدارة المعرفة وفق هذا المنظور ستكون قادرة على أنه تمثل مدخلا مهما لتحقيق الجودة في الجامعات، من خلال إسهاماتها في تحسين العلميات الإدارية المختلفة داخل الجامعة.

كما يؤكد (حامد، 2011، 811) أن إدارة المعرفة تمكّن المؤسسة من النمو والتطوير الدائم، وتكون على استعداد دائم للنمو والتطوير، وذلك عن طريق الاستعانة بالمعرفة الفردية والجماعية والتنظيمية لكل الموارد البشرية للمؤسسة، وفي ظل هيكل تنظيمي مرن وتكنولوجيا معلومات مناسبة وإدارة فعّالة للمعرفة وارتفاع في مستوى الرضا بين العاملين فها والمتعاملين معها .

لقد حددت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، 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 إجراءات ضمان الجودة الداخلية، كما يمكن استخدامها من قبل المقومين الخارجيين كمعايير للتقويم، وهذه

الممارسات تتدرج 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: أولا. السياق المؤسسي (أ. الرسالة والأهداف، ب. السلطات والإدارة، ج. إدارة ضمان الجودة والتطوير) ثانيا. جودة التعلم والتعليم (أ. التعلم والتعليم) ثالثا. دعم تعليم الطلاب (أ. خدمات دعم وإدارة الطلاب، ب. مصادر التعلم) رابعا. دعم البنية التحتية (أ.المرافق والتجهيزات، ب. الإدارة والتخطيط المالي، ج. عمليات التوظيف) خامسا: الإسهامات الاجتماعية (أ.البحث، ب.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 والاولويات المحددة في رسالتها. (www.ncaaa.org.sa)

وحيث إن إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي تعتبر منظومة متكاملة مترابطة من العمليات المتعلقة بتشخيص المعرفة واكتسابها وتهذيبها وحفظها ونشرها واستثمارها , فعملية تشخيص المعرفة فيها تهدف إلى التعرف على واقع المعرفة المتوافرة داخلها بمصادرها ووسائلها ومجالات حاجة مؤسسات المجتمع لها , والمعرفة الخارجية التي تحتاجها والفجوة بينهما. وتعزيز عملية إنتاج المعرفة واكتسابها بما يحقق الرقي بالرصيد المعرفي لها , والسمو بعملية الإبداع والابتكار داخلها . وتسهيل عملية تهذيب المعرفة داخلها بما يضمن الاستفادة الكاملة من المعرفة المتاحة. وتطوير عملية نشر المعرفة فيها وتحقيق درجة عالية من تدفقها بين الأوساط الأكاديمية . وتحديث عملية حفظ المعرفة فيها بما يضمن بقاؤها وسهولة الرجوع إليها .وتحقيق الاستثمار المعرفي الذي تمتلكه لتوظيفه في حل المشكلات , وتطوير البرامج , ودعم اتخاذ القرارات داخلها , وخارجها من خلال التسويق لها في مختلف مؤسسات المجتمع .

وحيث أن هناك معايير متعددة في مجالات مختلفة لتحقيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي ، فإن هذه الورقة تهدف إلى ما يلي :

أولا : التعرف على دور إدارة المعرفة في تحقيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية ممثلة بمجال السياق المؤسسي (أ. الرسالة والأهداف، ب. السلطات والإدارة، ج. إدارة ضمان الجودة والتطوير) .

ثانيا : التعرف على دور إدارة المعرفة في تحقيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية ممثلة بمجال جودة التعلم والتعليم (أ. التعلم والتعليم)

ثالثا : التعرف على دور إدارة المعرفة في تحقيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية ممثلة بمجال دعم تعليم الطلاب (أ. خدمات دعم وإدارة الطلاب، ب. مصادر التعلم)

رابعا : التعرف على دور إدارة المعرفة في تحقيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية ممثلة بمجال دعم البنية التحتية أ.المرافق والتجهيزات ، ب. الإدارة والتخطيط المالي ج. عمليات التوظيف)

خامسا : التعرف على دور إدارة المعرفة في تحقيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية ممثلة بمجال الإسهامات الاجتماعية (أ.البحث ، ب.العلاقات المؤسسية مع المجتمع).

ويمكن تحقيق أهداف هذه الورقة من خلال ما يلي :

أولا : التعرف على دور إدارة المعرفة في تحقيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية ممثلة بمجال السياق المؤسسي :

أ. الرسالة والأهداف :

لعله من المناسب وقبل الحديث عن دور إدارة المعرفة في تحقيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي وخصوصا في مجال رسالتها وأهدافها أن أشير إلى دراسة (السرحاني ، 2013) التي كانت بعنوان: تطبيقات إدارة المعرفة في القطاعين العام والخاص في المملكة العربية السعودية: دراسة مقارنة على الهيئة الملكية للجبيل وشركة كيان السعودية للبتروكيماويات ، حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيقات إدارة المعرفة في مجتمعي الدراسة :الهيئة الملكية للجبيل، وشركة كيان للبتروكيماويات من حيث اتجاهات وآراء مجتمعي الدراسة، ومصادر المعرفة المستخدمة، وممارسات عمليات إدارة المعرفة المنفذة، ومدى توافر التقنيات والوسائل واستخدام النظم، ومعرفة معوقاتها وإيجابياتها ومتطلباتها، والأسباب التي تستدعي تنفيذها، وتوصلت الدراسة إلى ما يلي: أظهرت كل من الهيئة الملكية بالجبيل وشركة كيان السعودية للبتروكيماويات اهتماماً بتطبيقات إدارة المعرفة وإن كان هذا الاهتمام لم يشتمل على كافة عمليات إدارة المعرفة بشكل مؤسساتي كما لم يتم إدراجها ضمن الهياكل الإدارية الخاصة بهاتين المنظمتين، يعتقد أفراد عينة الهيئة الملكية بالجبيل بأن أهم ثلاث معوقات تواجه تطبيقات إدارة المعرفة في منظمتهم هي: ضعف الحوافز المادية / المالية، ثم عدم وجود برامج لإدارة التفاعلات الاجتماعية بين الموظفين، ثم عدم وجود

قسم خاص بتطبيقات إدارة المعرفة في المنظمة .بينما يعتقد أفراد عينة شركة كيان للبتروكيماويات أن أهم ثلاث معوقات تواجه تطبيقات إدارة المعرفة في منظمتهم هي :ضعف الحوافز المادية / المالية، ثم عدم تمكين الموظفين من حضور المؤتمرات والندوات ذات العلاقة بالأعمال التي ينفذونها، ثم عدم وجود برامج لإدارة التفاعلات الاجتماعية بين الموظفين .، يرى أفراد عينة الهيئة الملكية بالجبيل بأن أهم إيجابيات إدارة المعرفة هي تحقيق التواصل وتسهيل عمليات التعلم بين الوحدات والأفراد داخل وخارج الجامعة لتحسين صنع القرار، أما أفراد عينة شركة كيان للبتروكيماويات فهم يرون بأن أهم إيجابياتها هي تساعد في تحسين عملية صنع القرارات، يعتقد أفراد عينة الهيئة الملكية بالجبيل بأن أهم ثلاثة أسباب تستدعي تنفيذ تطبيقات إدارة المعرفة في منظمتهم هي :رفع مستوى جودة الخدمات، ثم تحقيق رضا العملاء، ويعزو الباحث هاتين النتيجتين إلى ارتفاع درجة الوعي ووضوح بعض أهداف إدارة المعرفة لدى العديد من أفراد عينة الهيئة ، في حين يرى أفراد عينة شركة كيان للبتروكيماويات أن أهم الأسباب هي رفع مستوى جودة الخدمات، ثم مجاراة التطورات الجديدة في إدارة الشركات، ثم مواجهة المنافسة الحادة مع الشركات والمنظمات الأخرى.

أما ما يتعلق بمعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي في مجال رسالة وأهداف مؤسسات التعليم العالي، فقد ذكرت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية بأنه يمكن الحصول على دليل بشأن جودة الرسالة من دراسة صيغة الرسالة نفسها، ونسخا من وثائق الرسال ، أو التعديلات التي أدخلت عليها، والمقابلات مع الموظفين والطلبة لمعرفة مدى استيعابهم للرسالة ودعمها، ودراسة تقارير أخرى ومقترحات و بيانات لمعرفة مدى استخدام الرسالة كأساس لاتخاذ القرارات .وتشتمل المؤشرات التي يمكن استخدامها على إجابات أسئلة الاستفتاءات لمعرفة مدى استيعاب الرسالة ودعمها، أو نسبة القرارات الإستراتيجية التي تستند إلى الرسالة من بين معايير القرار المتخذة. (www.ncaaa.org.sa)

وعليه فيمكن أن نقول أن إدارة المعرفة يمكن أن تعلب دورا حيويا في تحقيق معايير الجودة في رسالة وأهداف مؤسسات التعليم العالي من خلال ما يلي :

- تسهم عملية تشخيص المعرفة داخلها على اكتشاف الأفراد المتميزين في امتلاك المعرفة الخاصة بصياغة الرسالة والأهداف لها.
- تعمل عملية نشر المعرفة فيها على توفير وسائل مناسبة لنشر رسالتها وأهدافها.
- تؤدي عملية نشر المعرفة بها على تنويع وتجديد وسائل نشر رسالتها وأهدافها .
- تقوم عملية نشر المعرفة بها على تحويل المعرفة المتعلقة بالرسالة والأهداف من المستوى الفردي إلى المستوى الجماعي.
- تضمن عملية استثمار المعرفة فيها على اتخاذ القرارات الإستراتيجية على ضوء رسالتها وأهدافها .

ولعل هناك العديد من الآليات التي يمكن من خلالها تحقيق تلك العمليات المتعلقة بإدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي ، من أهمها ما يلي :

- تعمل الأقسام العلمية والوحدات الإدارية على تشكيل لجان مختصة للبحث عن الأفراد المتميزين في امتلاك المعرفة الخاصة بصياغة الرسالة والأهداف وإنتاجها.
- تقوم عمادات التعاملات الإلكترونية والتعليم عن بعد والمكتبات والكليات بتوفير وسائل مناسبة ومتنوعة لنشر المعرفة المتعلقة برسالتها وأهدافها عن طريق إصدار وطباعة الكتب والمجلات وتصميم وإخراج الأوعية الإلكترونية المختلفة .
- تسهم الكليات والعمادات بتنظيم اللقاءات الثقافية التي تتناول صياغة رسالتها وأهدافها في الأوساط الأكاديمية .
- تشجع الكليات والعمادات أفرادها على العمل التعاوني والتبادل المعرفي بينهم فيما يتعلق ببناء ونشر رسالتها وأهدافها .
- تستخدم عمادات التعاملات الإلكترونية والتعليم عن بعد والكليات التقنيات الحديثة التي تساهم في مدى استيعابهم لرسالتها وأهدافها في الأوساط الأكاديمية كالمنتديات والشبكة الإلكترونية, وغيرها.
- تشجع الأقسام العلمية والوحدات الإدارية على لغة الحوار بين أفرادها لدعم صياغة ونشر رسالتها وأهدافها.
- تقوم عمادات التعاملات الإلكترونية ببناء بوابة المعرفة على موقع الجامعة في الشبكة العالمية (الإنترنت) لنشر المعرفة التي يحتاجها الأفراد حول رسالتها وأهدافها .
- تعمد الأقسام العلمية والوحدات الإدارية على استخدام المعرفة المتوافرة حول رسالتها وأهدافها لدعم وترشيد اتخاذ القرار.

ب. السلطات والإدارة :

هناك العديد من الدراسات والأبحاث التي تناولت دور المعرفة وإدارتها في تحقيق وتعزيز وتطوير الإبداع والأداء في المنظمات، ومن ذلك ما أجراه (الغالبي ، 2011) بدراسة تحت عنوان : دور توليد المعرفة في تعزيز الإبداع المنظمي ، هدفت الدراسة إلى ربط المعرفة بعد توليدها بإطار العمليات الإبداعية في المنظمة. وكان

أهم النتائج ما يلي : أصبحت المعرفة المورد الاستراتيجي الأساسي والحرج للمنظمات في بيئة العمل المعاصرة، إن المنظمات القادرة على توليد منتجات وخدمات إبداعية، هي منظمات رائدة في مجال توليد المعرفة واستخدامها، ضرورة أن تعي القيادة العليا في المنظمات أهمية تشخيص ما يشكل رأس مال معرفي من الموارد البشرية لديها لغرض الاستفادة منها وتطويرها باستمرار لجعلها القاعدة الأساسية لعمليات الإبداع التنظيمي، قد تجد المنظمة نفسها في إشكالية تتمثل بإحجامها عن القيام بالتدريب والتطوير لعدم إمكان ربط هذا الإنفاق بمردود ايجابي، وهذا يعني أن لا معرفة متولدة ولا قدرات إبداعية واضحة، وهنا على إدارة المنظمة أن تعيد النظر بمجمل إجراءات توليد المعرفية وتوضيح السبل والطرائق المناسبة لربطها بالإبداع.

وأجرت (غبور ، 2012) دراسة بعنوان : استخدام مدخل إدارة المعرفة في تطوير الأداء المؤسسي بمؤسسات التعليم العالي في مصر (تصور مقترح) ، حيث هدفت الدراسة للتعرف على العلاقة بين إدارة المعرفة وتطوير الأداء في الجامعات مع دراسة الواقع الحالي لإدارة المعرفة وأهم معوقات تطبيقها في جامعة المنصورة ، هذا بالإضافة إلى تقديم تصور مقترح لاستخدام إدارة المعرفة في تطوير الأداء بمؤسسات التعليم العالي في مصر، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة أداة لجمع المعلومات، وكان من أبرز نتائج الدراسة ما يلي : إن إدارة المعرفة عملية إدارية تتعامل مع المعارف والأفراد بمنهج يعتمد على (التنظيم ، التوليد ، التداول) للمعرفة من أجل تحقيق التميز للمؤسسات ، إن إدارة المعرفة قد أصبحت ضرورة لا غنى عنها في بيئة الأعمال الحالية ولا سيما الجامعات باعتبارها مؤسسات مجتمعية تربوية في المقام الأول ، إن جامعة المنصورة باعتبارها مؤسسة مجتمعية تربوية في المقام الأول تمتلك بنية أساسية معرفية قوية لتأهيل العنصر البشري للعمل في ظل اقتصاد المعرفة بكل جدارة ونجاح .

كما قام (البطاينة ، 2010) بدراسة تحت عنوان : أثر تطبيق عمليات إدارة المعرفة على الأداء التنظيمي في البنوك التجارية الأردنية ، حيث سعت هذه الدراسة إلى اختبار الفرضيات الرئيسة المتعلقة بأثر ممارسة الفعاليات الرئيسة لإدارة المعرفة والمتمثلة بتشخيص واكتساب وتوليد وتخزين وتوزيع وتطبيق المعرفة على الأداء التنظيمي تم توزيع (144) استبانة على مستوى الإدارة العليا حيث أعيد (122) استبانة صالحة للتحليل، وكانت أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي : قبول الفرضيات البديلة المتعلقة بأثر عمليات توليد وتوزيع واستخدام المعرفة على الأداء التنظيمي ورفض الفرضيات البديلة المتعلقة بأثر عمليات تشخيص واكتساب وتخزين المعرفة على الأداء التنظيمي ، ويوصي الباحث بالتأكيد على المبادرة الفردية واستخدام الخبراء في مجال المعرفة وأخيرا الاهتمام بعمليات التشخيص ، الاكتساب وخزن المعرفة.

وأجرى (حامد ، 2011) دراسة بعنوان: أثر إدارة المعرفة على اتخاذ القرارات الإدارية : دراسة ميدانية على البنوك التجارية السعودية بمنطقة الرياض ، حيث هدفت هذه الدراسة للتعرف على أثر إدارة المعرفة على اتخاذ القرارات الإدارية ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة أداة لجمع المعلومات ، وكان من أبرز نتائج الدراسة ما يلي : أن إدارة المعرفة أثبتت جدواها في شتى المجالات والمنظمات (الصناعية، الصحية ، التعليمية) ، إن إدارة المعرفة تؤثر ايجابيا على الأداء العلمي والسلوك ، إن معظم الدراسات التي تناولت العلاقة بين إدارة المعرفة واتخاذ القرارات الإدارية هي دراسات نظرية ، كما أن الدراسات التطبيقية التي تناولت العلاقة بين إدارة المعرفة واتخاذ القرارات الإدارية تناولت مرحلة واحدة من مراحل إدارة المعرفة وهي مرحلة نشر المعرفة دون بقية المراحل الأخرى ، هناك علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين كل من نشر المعرفة وتطبيقها واتخاذ القرارات الإدارية، وتختلف هذه النتيجة عما توصلت إليه العديد من الدراسات السابقة وهذا يرجع إلى انخفاض درجة كل من كفاية وكفاءة الأصول المعرفية سواء لمادية والبشرية المستخدمة في نشر المعرفة وتطبيقها في البنوك التجارية السعودية .

وعلى الرغم من عدم وجود دراسة (حسب علم الباحث) تناولت دور إدارة المعرفة في تحقيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مجال السلطات والإدارة بمؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية . فقد جاء في مؤشرات الأداء لهذا المجال من الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي السعودية بأنه يمكن الحصول على دليل بشأن جودة السلطات والإدارة من مقاييس المرجعية للإدارة العليا واللجان الرئيسة، وعينات من الوثائق التي توصي باتخاذ قرارات من قبل هذه الهيئات، ودليل التقويم الذاتي . ويمكن الحصول على دليل بشأن جودة السياسات والأنظمة ، وتحليلات تقييم المخاطر أو استعراض الكيانات التي كانت خاضعة للرقابة من خلال تقويم الوثائق ذات الصلة ومناقشاتها مع أعضاء هيئة التدريس والموظفين الذين من المتوقع أن يكونوا على علم بمضمونها، ويمكن تقويم المناخ التنظيمي عن طريق نتائج المسح أو المناقشة مع الموظفين والطلاب.
(www.ncaaa.org.sa)

أما الدور المأمول لإدارة المعرفة في تحقيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بمؤسسات التعليم العالي في مجال السلطات والإدارة ، فهو على النحو التالي :

- تسهم عملية تهذيب المعرفة على تقويم السياسات والأنظمة التي تعمل بها.
- تعمل عملية تشخيص المعرفة على تقويم المناخ التنظيمي داخلها .
- تضمن عملية استثمار المعرفة في الاستفادة من نتائج التقويم الذاتي لها .
- تؤدي عملية استثمار المعرفة إلى التقليل من المخاطر والتحديات التي تواجها .

كما يمكن القول بأن هناك العديد من الآليات التي تسهم في تحقيق هذه العمليات بمؤسسات التعليم العالي ، لعل من أبرزها ما يلي :

- تتولى عمادات البحث العلمي والكليات متمثلة بمجالس الأقسام العلمية وقيادات الوحدات الإدارية في الجامعة بعزل المعرفة المفيدة لها عن غير المفيدة فيما يتعلق بالسياسات والأنظمة.
- تقوم المجالس الأكاديمية بوضع المعايير الدقيقة التي تساعد في الحكم على صلاحية المعرفة مراعية بذلك الأصول الدينية والثقافية والاجتماعية والسياسية للمجتمع وبما يتوافق مع حاجات العصر وتطلعات المستقبل.
- تعمل عمادات التطوير الأكاديمي والبحث العلمي والمكتبات بالتنسيق مع الكليات متمثلة بأقسامها العلمية ووحداتها الإدارية على تحديد طبيعة المعرفة المتوافرة لديها بناء على مكان وجودها سواء معرفة ضمنية أو ظاهرة لدى أفرادها , وذلك عن طريق تشكيل لجان مختصة.
- تحدد عمادات التطوير الأكاديمي والبحث العلمي والمكتبات بالتنسيق مع الكليات متمثلة بأقسامها العلمية ووحداتها الإدارية طبيعة المعرفة المتوافرة داخلها بناء على مجالها سواء كانت معرفة إدارية أو تقنية , وغيرها .
- تقوم الأقسام العلمية والوحدات الإدارية بتوظيف المعرفة التي تمتلكها في حل المشكلات وتجاوز العقبات التي تواجهها.
- تعمل الأقسام العلمية والوحدات الإدارية على استخدام المعرفة التي تمتلكها في تطوير برامجها وخططها المختلفة .
- تعمد الأقسام العلمية والوحدات الإدارية على استخدام المعرفة المتوافرة لدعم وترشيد اتخاذ القرار.

ج. إدارة ضمان الجودة والتطوير:

ليس هناك دراسة (حسب علم الباحث) تناولت دور إدارة المعرفة في تحقيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مجال ضمان الجودة والتطوير المعتمدة من الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي السعودية، ولكن هناك بعض الدراسات التي أشارت إلى بعض مؤشرات هذا المجال، ومن ذلك دراسة الزريقات (2011) بعنوان: أثر إدارة المعرفة في فاعلية اتخاذ القرار في الشركات الاستخراجية الأردنية ، حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر إدارة المعرفة في فاعلية اتخاذ القرار في الشركات الاستخراجية الأردنية، ولتحقيق هدف الدراسة تم تصميم استبانة وتطويرها لغرض جمع البيانات وتوزيعها على أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم (443) مبحوثًا، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أن تصورات المبحوثين لمتغير إدارة المعرفة كان مرتفعا حيث بلغ (3.60) ، كما أن تصورات المبحوثين لمتغير فاعلية اتخاذ القرار كان مرتفعا حيث بلغ (3.63)، أيضا أشارت النتائج إلى أن هنالك أثرًا لأبعاد إدارة المعرفة على فاعلية اتخاذ القرار في الشركات الاستخراجية الأردنية، وأن إدارة المعرفة فسرت (% 59.4) من التباين في بعد فاعلية اتخاذ القرار، كما أوصت الدراسة بضرورة أن تبنى الشركات الاستخراجية الأردنية فلسفة إدارية وأساليب تنظيمية تدعم تطبيق إدارة المعرفة من قبل الإدارة العليا، وذلك عن طريق العمل على تخصيص الموارد المالية البشرية الكافية وغرس ثقافة تنظيمية مرنة وتعاونية تدعم المعرفة والمشاركة فيها لتحقيق فاعلية اتخاذ القرار.

أكدت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية بأنه يمكن الحصول على دليل على جودة إدارة عمليات ضمان الجودة من خلال النظر في نتائج تلك العمليات، التي تشمل التحسن التدريجي في النتائج التعليمية ، وجوانب تخطيط وإدارة هذه المؤسسة ويمكن الحصول على أدلة عن العمليات المتبعة من الاستفتاءات أو المناقشات مع الموظفين أو الطلاب، كما يمكن الحصول على أدلة أخرى من جودة تقارير أداء الوحدات داخل المؤسسة، بما في ذلك ما إذا كانت قائمة على أدلة ومحكات مناسبة مقارنة بالمعايير الخارجية ، ويمكن الحصول على معلومات عن جودة الخدمات التي قدمها مركز الجودة من معدلات المشاركة، وتقارير عن مدى فعالية برامج التطوير المتخصصة التي تستهدف منهجية التعليم وتطوير الجودة، والتوافق بين تقارير ووثائق الجودة في جميع نواحي المؤسسة وتقييم أهمية وفعالية عمليات ضمان الجودة من قبل الطلاب والموظفين وكبار المديرين ، وهناك عدد من المؤشرات الممكنة التي يمكن أن تستمد مباشرة من هذه القائمة من مصادر الأدلة.(www.ncaaa.org.sa)

ويمكن القول بأن إدارة المعرفة تسهم في تحقيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بمؤسسات التعليم العالي في هذا المجال من خلال ما يلي :

- تسهم عملية تهذيب المعرفة في وضع معايير دقيقة تساعدها في الحكم على مدى صلاحية المعرفة المتعلقة بجودة الخدمات.
- تساعد عملية تهذيب المعرفة على المراجعة الدورية للإنتاج الفكري للأفراد العاملين فيها.
- تقوم عملية تهذيب المعرفة على مراجعة المعرفة المتوافرة في ضوء المستجدات المعرفية الجديدة .
- تؤدي عملية حفظ المعرفة على حماية المعرفة التنافسية التي تمتلكها.
- تعمل عملية استثمار المعرفة على استخدام المعرفة الجديدة لتطوير البرامج المختلفة داخلها.

وهناك بعض الآليات والوسائل التي من شأنها أن تسهل على مؤسسات التعليم العالي تحقيق هذه العمليات من أهمها ما يلي :

- تتولى عمادات البحث العلمي والكليات متمثلة بمجالس الأقسام العلمية وقيادات الوحدات الإدارية في الجامعة بعزل المعرفة المفيدة لها عن غير المفيدة .
- تقوم المجالس الأكاديمية بوضع المعايير الدقيقة التي تساعد في الحكم على صلاحية المعرفة مراعية بذلك الأصول الدينية والثقافية والاجتماعية والسياسية للمجتمع وبما يتوافق مع حاجات العصر وتطلعات المستقبل.
- تشكيل لجان متخصصة في الأقسام العلمية والوحدات الإدارية للقيام بالمراجعة الدورية للإنتاج الفكري للأفراد العاملين فيها وسبل التطوير والإصلاح فيها.
- تقوم عمادات البحث العلمي والدراسات العليا والكليات بتشكيل لجان عملية متخصصة لمراجعة المعرفة المتوافرة فيها في ضوء المستجدات المعرفية الجديدة .
- تعمل عمادة التطوير الأكاديمي بالتوسع في برامج التوأمة العالمية بين الجامعة والجامعات العالمية المتميزة للوقوف على المستجدات المعرفية في مختلف الحقول والتخصصات.
- تقوم المجالس الأكاديمية المختلفة بتنقيح المعرفة الخارجية التي تحتاجها قبل جلبها لتتماشى مع حاجات العصر وتطلعات المستقبل.
- تقوم الكليات والعمادات بالمحافظة على أفرادها المتميزين بامتلاك المعرفة, والاهتمام والرعاية بمكتباتها ومراكزها العلمية لديها .
- تقوم الكليات والعمادات بوضع ورسم خريطة المعرفة التي تمتلكها بأفرادها ومكتباتها ومراكزها العلمية .
- تقوم عمادة البحث العلمي بالتعاون مع الجهات المختصة بمنح براءات الاختراع والابتكار لأفرادها وحماية المعرفة محل التنافس بين المنظمات والمؤسسات الأخرى .
- تعمل الأقسام العلمية والوحدات الإدارية على استخدام المعرفة التي تمتلكها في تطوير برامجها وخططها المختلفة .

ثانيا : التعرف على دور إدارة المعرفة في تحقيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية ممثلة بمجال جودة التعلم والتعليم :

أ. التعلم والتعليم :

لعل من المناسب الاستشهاد في هذا المبحث بدراسة (المنيع، 1433) التي كانت تحت عنوان : إدارة المعرفة وعلاقتها بتطوير الخطط والبرامج التعليمية في الجامعات السعودية : نموذج مقترح. حيث توصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي : أن الجامعات السعودية ركزت على إدارة المعرفة الخارجية مثل مراكز التميز الخارجي واستقطاب الأساتذة والباحثين المتميزين وبرنامج التوأمة العالمية وكراسي البحث العلمي والخدمات القائمة على المعرفة وحاضنات الأعمال وغيرها ، وبالرغم من أهميتها إلا أن معظم الجامعات السعودية لم تركز على مواطن المعرفة الداخلة مثل الخطط والبرامج التعليمية ، أن هناك فجوة بين إدارات المعرفة في الجامعات السعودية والخطط والبرامج التعليمية في تلك الجامعات وذلك اقترح نموذج لسد تلك الفجوة بواسطة دمج الخطط الأكاديمية والخطط التعليمية في الإدارات الحالية للمعرفة، أن ما تم من جهود كبيرة في تحقيق الاعتماد في الجامعات السعودية لم يمس حتى الآن التطوير الداخلي لمحتويات المقررات والتخصصات فقد تكون البرامج والكليات معتمدة أكاديميا ولكن مخرجاتها قد تسهم في زيادة بطالة الخريجين في المجتمع.

وبالنظر إلى ما ذكرته الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بأنه يمكن الحصول على مؤشرات عن جودة التعلم والتعليم من خلال تقويم الطلاب والخريجين وأرباب العمل عن جودة البرامج وإحصاءات عن إتمام البرامج والمقررات ونتائج توظيف الخريجينّ ونسبة الطلبة إلى أعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى إحصاءات عن مؤهلات أعضاء هيئة التدريس، وتعد مشورة الخبراء المستقلين أحد المصادر الهامة للأدلة بشأن مدى ملائمة استراتيجيات التدريس والتقويمات لمختلف المحاور التعليمية في الإطار الوطني للمؤهلات، وينبغي إتاحة أدلة لمقارنة مستويات مخرجات التعلم مع مستويات مرجعية خارجية مناسبة .يمكن أن يتم ذلك بعدة طرق مختلفة منها تقويم عينات من عمل الطلاب والتقويمات المستقلة لمعايير أسئلة الاختبارات وإجابات الطلاب. و يتطلب اختيار مؤشرات الأداء لجودة التعلم والتعليم استخدام البيانات

في شكل يمكن قياسه كميا واستخدامه في مقارنات بين هذه المؤسسة والمؤسسات الأخرى، والأداء في الماضي . (www.ncaaa.org.sa)

ويمكن أن تلعب إدارة المعرفة دورا حيويا في تحقيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بمؤسسات التعليم العالي في هذا المجال من خلال ما يلي :

- تعمل عملية تشخيص المعرفة على تحديد نتائج توظيف الخريجين .
- تسهم عملية تشخيص المعرفة على معرفة نسبة الطلبة إلى أعضاء هيئة التدريس .
- تؤدي عملية تشخيص المعرفة إلى تحديد الفجوة بين المعرفة الداخلية والمعرفة الخارجية التي تحتاجها.
- تقوم عملية تشخيص المعرفة على تحديد المجالات المعرفية والمهارية التي تحتاجها مؤسسات المجتمع المختلفة من مخرجاتها .

وهناك بعض الآليات والوسائل التي تمكّن وبشكل كبير مؤسسات التعليم العالي في تحقيق هذه العمليات، من أبرزها ما يلي:

- تعمل الكليات المختلفة على تشكيل لجان مختصة للعمل على رفع استقطاب المتميزين من أعضاء هيئة التدريس ورفع نسبتهم مقارنة بالطلاب .
- تقوم عمادة التطوير الأكاديمي والبحث العلمي والدراسات العليا والكليات عن طريق أقسامها العلمية ووحداتها الإدارية على تحديد المعرفة الخارجية التي تحتاجها من عمليات توظيف الخريجين .
- تقوم عمادات التطوير الأكاديمي والكليات متمثلة بأقسامها العلمية على تحديد مجالات المعرفة التي تحتاجها مؤسسات المجتمع المختلفة حاضرا ومستقبلا.
- تتولى عمادات البحث العلمي والدراسات العليا تحديد المشكلات البحثية الملحة التي تحتاجها مؤسسات المجتمع المختلفة.
- تتولى عمادة التعاملات الإلكترونية توفير قاعدة معلومات عن احتياجات سوق العمل ومتطلباته المعرفية والمهارية.

<u>ثالثا : التعرف على دور إدارة المعرفة في تحقيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية ممثلة بمجال دعم تعليم الطلاب :</u>

أ. خدمات دعم وإدارة الطلاب :

من خلال إطلاع الباحث على العديد من الأبحاث والدراسات ذات العلاقة لاحظ عدم وجود دراسة تناولت وبشكل دقيق دور إدارة المعرفة في تحقيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مجال خدمات دعم وإدارة الطلاب في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، وعلى الرغم من ذلك فيمكن الاستئناس بدراسة علمية قامت بها (العيدروس، 2012) تحت عنوان: إدارة المعرفة مدخل للجودة في الجامعات السعودية: دراسة تطبيقية على جامعة أم القرى، حيث هدفت للتعرف على درجة ممارسة جامعة أم القرى لعمليات إدارة المعرفة ودرجة غدراك أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لإدارة المعرفة وأهميتها بتحقيق الجودة في الجامعة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة أداة للدراسة، وكان من أبرز النتائج ما يلي : يرى أفراد العينة على وجود ممارسة متوسطة الدرجة لعمليات إدارة المعرفة في جامعة أم القرى، وأن مساهمة إدارة المعرفة بالجامعة في تحقيق الجودة متوسطة، أن هناك قصورا في دورا الجامعة في تطبيق إدارة المعرفة لتحقيق الجودة من خلالها .

وبالنظر لما أكدته الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي على أنه يمكن الحصول على دليل على جودة إدارة شؤون الطلاب وخدمات الدعم من استفتاءات الطلاب عن كفاءة الخدمات المقدمة ومدى استجابتها، ومعدلات استخدام خدمات بعينها، والوقت المستغرق في عمليات القبول، وإعلان النتائج، بالإضافة إلى معدل تكرار ونتائج إجراءات التأديب . ويمكن أن تستند مؤشرات الأداء مباشرة على هذه المعلومات، ولكن للحصول على أدلة إضافية خلال مراجعة ما، من الممكن إجراء بعض الأمور مثل زيارات المرافق ومناقشات مع الطلاب والموظفين . (www.ncaaa.org.sa)

إن إدارة المعرفة يمكن أن تقوم بدور مهم في تحقيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بمؤسسات التعليم العالي في مجال دعم وإدارة الطلاب من خلال ما يلي :

- تسهم عملية نشر المعرفة على التعرف على كفاءة الخدمات المقدمة للطلاب .
- تقوم عملية نشر المعرفة على التعرف على معدلات استخدام الطلاب للخدمات المقدمة لهم .
- تؤدي عملية حفظ المعرفة على تحسين عمليات القبول وإعلان النتائج .
- تعمل عملية استثمار المعرفة ب على تحسين الخدمات المقدمة للطلاب .

أما ما يتعلق بالآليات والوسائل التي من شأنها أن تسهم وتساعد مؤسسات التعليم العالي على تحقيق هذه العمليات فيمكن تناول أهمها من خلال الآتي :

- تقوم عمادات التعاملات الإلكترونية والتعليم عن بعد والكليات بتوفير وسائل مناسبة ومتنوعة لنشر المعرفة المتعلقة بقياس مدى كفاءة الخدمات المقدمة للطلاب.
- تستخدم عمادة التعاملات الإلكترونية والتعليم عن بعد والكليات التقنيات الحديثة التي تساهم في التبادل المعرفي بين الأوساط الأكاديمية كالمنتديات والشبكة الإلكترونية, وغيرها للتعرف على معدلات استخدام الطلاب للخدمات المقدمة لهم.
- تقوم عمادة التعاملات الإلكترونية ببناء بوابة المعرفة على موقع الجامعة في الشبكة العالمية (الإنترنت) لنشر المعرفة التي يحتاجها الأفراد عن عمليات وسياسات القبول والتسجيل.
- تصمم الكليات والعمادات إجراءات نشر المعرفة بين أفرادها بشكل انسيابي بعيدا عن البيروقراطية والمركزية والتعقيد.
- تعمل الكليات والعمادات على توفير أدلة إرشادية لإجراءات الحصول على المعرفة المتعلقة بإجراءات القبول والتسجيل .
- تقوم الأقسام العلمية والوحدات الإدارية بتوظيف المعرفة التي تمتلكها في حل المشكلات وتجاوز العقبات التي تواجهها في تقديم الخدمات للطلاب .
- تعمل الأقسام العلمية والوحدات الإدارية على استخدام المعرفة التي تمتلكها في تطوير الخدمات المقدمة للطلاب.

ب. مصادر التعلم :

لعله من المناسب في هذا المبحث الاستشهاد بدراسة (طه وآخر، 2012) تحت عنوان: تأثير عمليات إدارة المعرفة في قدرات التفكير الإبداعي : دراسة استطلاعية لعينة من منتسبي المكتبة المركزية جامعة الموصل ، يهدف البحث إلى التعرف على أثر عمليات إدارة المعرفة في قدرات التفكير الإبداعي في المكتبة المركزية / جامعة الموصل، فضلا عن الوصول إلى أساليب وطرائق علمية تساعد المنظمة المبحوثة في تعزيز أدائها عن طريق تحسين قدرات التفكير الإبداعي، حيث يتمكن الفرد من إنتاج الكثير من الأفكار المبدعة، وتستطيع المنظمة المبحوثة من مواجهة وحل المشكلات التي تعترضها . واستخدمت الدراسة الاستبانة أداة لجمع المعلومات والمنهج الوصفي أسلوبا للدراسة ، وبعد تحليل البيانات، توصل البحث إلى عدد من الاستنتاجات كان أهمها : تبين أن هناك علاقة ارتباط معنوية موجبة وأثر بين عمليات إدارة المعرفة والقدرات الإبداعية بموجب معامل الارتباط على مستوى المنظمة المبحوثة .

أما ما يتعلق بمؤشرات الأداء لهذا المجال فقد ذكرت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بأنه يمكن الحصول على الأدلة والبراهين حول جودة مصادر التعلم ومؤشرات الأداء الخاصة بذلك من خلال الاستفتاء عن رضا المستخدمين، ومعدلات نجاح الطلاب في الوصول إلى مصادر المعلومات المختلفة والمراجع الخاصة بالمقررات، وتفاصيل أوقات إتاحة المرافق للاستخدام من جانب الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وينبغي إتاحة معلومات عن تقديم برامج توجيهية للطلبة الجدد، والقدرة على الاستجابة لطلبات مجموعات من المستفيدين، وينبغي أن تكون المؤسسة قادرة على تقديم معلومات عن مستوى توفير مصادر التعلم من الكتب والموارد الموجودة على شبكة الإنترنت مقارنة مع المؤسسات التي تقدم برامج مماثلة، وسوف تكون مؤشر الأداء المناسب هو أن مستوى تقديم الخدمة أصبح على مستوى المؤسسة المماثلة أو يزيد عنها .

(www.ncaaa.org.sa)

وبلا شك أن إدارة المعرفة تلعب دورا حيويا في تحقيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بمؤسسات التعليم العالي في مجال مصادر التعلم من خلال ما يلي :

- تسهم عملية حفظ المعرفة على الاحتفاظ بالموارد المعرفية المتوافرة فيها .
- تؤدي عملية حفظ المعرفة إلى تصّنف المعرفة المتوافرة فيها.
- تعمل عملية حفظ المعرفة على تطوير وسائل حفظ المعرفة داخلها .
- تسهّل عملية حفظ المعرفة على عمليات الرجوع إلى الموارد المعرفية فيها .
- تقوم عملية حفظ المعرفة على الصيانة الدورية لوسائل حفظ المعرفة داخلها.
- تساعد عملية نشر المعرفة على توفير وسائل مناسبة لنشر المعرفة .
- تعمل عملية نشر المعرفة على تنويع وسائل نشر المعرفة .

ولعل هناك بعض الآليات والوسائل التي يمكن من خلال تحقيق هذه العمليات من قبل مؤسسات التعليم العالي من أهمها ما يلي:

- تقوم الكليات والعمادات بالمحافظة على أصولها المعرفية, والاهتمام والرعاية بمكتباتها ومراكزها العلمية لديها .
- تقوم الكليات والعمادات بوضع ورسم خريطة المعرفة التي تمتلكها بأفرادها ومكتباتها ومراكزها العلمية .
- تتولى عمادات التعاملات الإلكترونية والكليات استخدام التطبيقات التقنية الحديثة لجمع وتخزين واسترجاع المعرفة في الوقت المناسب.
- تقوم الكليات والعمادات بإيجاد مكان مناسب في الأقسام العلمية والوحدات الإدارية لوسائل حفظ المعرفة التي تمتلكها.
- تضع عمادات التعاملات الإلكترونية والمكتبات المعرفة التي تمتلكها الكليات والعمادات في قواعد وخلاصات وخرائط وجداول لتصبح جاهزة للاستخدام.

- توافر نظام إداري وتقني سريع في الكليات والعمادات يسمح بإعادة استخدام المعرفة المتوفرة.
- تقوم عمادة التعاملات الإلكترونية والتعليم عن بعد باستخدام التقنيات الحديثة التي تسهّل عملية الرجوع والتواصل مع الأفراد والمكتبات والمراكز البحثية في الجامعة.
- تتولى عمادة التعاملات الإلكترونية والمكتبات المختصة بحفظ المعرفة بالصيانة الدورية لوسائل حفظ المعرفة، والاستفادة من القطاع الخاص في هذا المجال.
- تعمل الكليات والعمادات على دعم ونشر ثقافة حماية الإنتاج الفكري بين الأوساط الجامعية.
- تقوم عمادات التعاملات الإلكترونية والتعليم عن بعد والمكتبات والكليات بتوفير وسائل مناسبة ومتنوعة لنشر المعرفة عن طريق إصدار وطباعة الكتب والمجلات وتصميم وإخراج الأوعية الإلكترونية.
- تستخدم عمادات التعاملات الإلكترونية والتعليم عن بعد والكليات التقنيات الحديثة التي تساهم في التبادل المعرفي بين الأوساط الجامعية كالمنتديات والشبكة الإلكترونية، وغيرها.
- تشجع الأقسام العلمية والوحدات الإدارية على لغة الحوار بين أفرادها .
- تصمم الكليات والعمادات إجراءات نشر المعرفة بين أفرادها بشكل انسيابي بعيدا عن البيروقراطية والمركزية والتعقيد.
- تعمل الكليات والعمادات على توفير أدلة إرشادية لإجراءات الحصول على المعرفة .
- تشجع الأقسام العلمية والوحدات الإدارية أفرادها على استخدام الوسائل الحديثة في تبادل المعرفة كالبريد الإلكتروني والاتصال المرئي والمحادثة وغيرها.

رابعا : التعرف على دور إدارة المعرفة في تحقيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية ممثلة بمجال دعم البنية التحتية :

أ.المرافق والتجهيزات:

من خلال الاطلاع على العديد من الدراسات والأبحاث ذات العلاقة لم يلحظ الباحث وجود دراسة تناولت العلاقة بين إدارة المعرفة وتحقيق معايير الجودة في المرافق والتجهيزات بمؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية ، ولكن يمكن الاستئناس ما قام به (خصيب وآخر، 2013) عبر دراسته بعنوان : المعرفة الضمنية وعلاقتها بجودة المنتج دراسة تطبيقية على شركات الاتصالات الفلسطينية من وجهة نظر الموظفين الإداريين والأكاديميين في جامعة القدس المفتوحة /فرع رام الله , حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين المعرفة الضمنية ببعديها التقني والمعرفي من جهة وبين مستوى جودة المنتج لشركات الاتصالات الفلسطينية بمكوناتها المادية الملموسة والمعنوية غير الملموسة والتي تتمثل في الأداء والمطابقة (التوافق) والمتانة والصلاحية والخصائص المكملة والموثوقة والصفات الجمالية والجودة المدركة، وبالتالي معرفة فيما إذا كان هناك تأثير متبادل بين المعرفة الضمنية وبين مستوى جودة المنتج، ومستوى هذا التأثير، وكيف بالإمكان تعزيزه في حال كونه إيجابيا أو تحسينه إذا ما كان ضعيفا ، وتوصلت الدراسة إلى أن المعرفة الضمنية ببعديها التقني والمعرفي ترتبط ارتباطا معنويا بأبعاد الجودة الثمانية للمنتج فتصميم المنتج وخصائصه التي يجب أن تراعي مشاعر الآخرين تجاهه ومن ثم عمق الخبرة المتعلقة بمنتج الشركة بشكل عام وبالتالي سهولة تقبله وصولا إلى قدرته على الامتزاج بالمعرفة العامة للمستهلك ، وأخذ مكانة اللائق به في قاعدة المعرفة التنظيمية للمستهلك ومن ثم اكتساب القدرة على الانتقال من حالة الوعي إلى حالة اللاوعي لدى المستهلك مع عدم تناقضه مع المعتقدات والمثل السائدة . واتصاف العلاقة بين المنتج والمستهلك بالايجابية بحيث يتطابق المنتج مع النماذج العقلية والمخططات العقلية لديه ، كل ذلك يشكل حالة من التفاعل القوي والفاعل بين المعرفة الضمنية كجزء من المعرفة العامة وجودة المنتج المفترضة من قبل المستهلك والتي يتوقع توافرها باستمرار في منتج الشركة التي يعامل معها .

أما ما يتعلق بمعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي لهذا المجال، فقد حددت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي مؤشرات على جودة المرافق والمعدات من خلال وثائق التخطيط، واستفتاءات رضا المستخدمين وتقارير التفاعل مع تلك الاستفتاءات والمقارنات التي تعقد مع المؤسسات التي تقدم برامج مماثلة والملاحظة المباشرة للمقومين المستقلين ، وينبغي أن تقدم تقويمات الحالة والجداول الزمنية للصيانة معلومات عن جودة وصيانة المرافق والتجهيزات الرئيسة .وتقدم لوائح وقواعد الممارسات المتعلقة باستخدام المرافق والمعدات المكلفة أدلة على الممارسات الإدارية السليم ، والترتيبات الأمنية، ويمكن أن تشمل مؤشرات الأداء أشياء مثل استفتاءات حول رضا المستخدم، وإحصاءات عن أعطال المعدات، ومقارنات مع المؤسسات الأخرى عن توفير المرافق والتجهيزات.

(www.ncaaa.org.sa)

ويمكن القول بأن إدارة المعرفة يمكن أن تسهم في تحقيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مجال المرافق والتجهيزات من خلال ما يلي :

- تسهم عملية نشر لمعرفة في تقديم معلومات عن رضا المستخدمين للمرافق والتجهيزات.

- تعمل عملية حفظ المعرفة على تقديم الجداول الزمنية للصيانة الدورية للمرافق والتجهيزات.
- تؤدي عملية نشر المعرفة على تقديم دليل الاستخدامات السليمة للمرافق والتجهيزات .
- تعمل عملية حفظ المعرفة على تقديم وسائل دقيقة في مراقبة استخدام المرافق والتجهيزات.

ويمكن القول بأن هناك العديد من الآليات التي يمكن من خلال مساعدة مؤسسات التعليم العالي على تحقيق هذه العمليات من أهمها ما يلي :

- توافر نظام إداري وتقني سريع في الكليات والعمادات يسمح بتقديم معلومات عن رضا المستخدمين للمرافق والتجهيزات.
- تقوم عمادة التعاملات الإلكترونية والتعليم عن بعد باستخدام التقنيات الحديثة التي تسهّل رسم وتنظيم الجداول الزمنية الدورية لصيانة المرافق والتجهيزات .
- تقوم عمادات التعاملات الإلكترونية والتعليم عن بعد والمكتبات والكليات بتوفير وسائل مناسبة لتقديم دليل الاستخدامات السليمة للمرافق والتجهيزات .
- تسهم الكليات والعمادات بتنظيم اللقاءات الثقافية والاجتماعية والندوات والمؤتمرات العلمية وغيرها في الأوساط الأكاديمية فيما يتعلق بالمحافظة على المرافق والتجهيزات .

ب. الإدارة والتخطيط المالي :

يمكن أن يستشهد في دور إدارة المعرفة في تحقيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي في مجال الإدارة والتخطيط المالي ما أجراه (سليحات وآخر ، 2013) تحت عنوان : أثر ممارسة إدارة المعرفة في استخدام بطاقة الأداء المتوازنة: دراسة ميدانية على الشركات الصناعية متوسطة وصغيرة الحجم ، حيث هدفت هذه الدراسة إلى قياس أثر ممارسة عمليات إدارة المعرفة في الأداء باستخدام بطاقة تقييم الأداء المتوازنة في الشركات الصناعية متوسطة وصغيرة الحج، ويتكون مجتمع الدراسة من جميع الشركات الصناعية المتوسطة وصغيرة الحجم والبالغ عددها في مدينة عمان في كافة القطاعات (8690) شركة، حيث اعتمدت هذه الدراسة على عينة مؤلفة من (649) شركة متوسطة وصغيرة الحجم من الشركات العاملة في قطاع الألبسة، واستخدمت الدراسة الاستبانة كطريقة لجمع البيانات من عينة الدراسة .وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية : وجود أثر ذي دلالة إحصائية لممارسة عمليات إدارة المعرفة في استخدام المؤشرات المالية كبعد من أبعاد بطاقة تقييم الأداء المتوازنة، وجود أيضا أثر ذي دلالة إحصائية لممارسة عمليات إدارة المعرفة في استخدام المؤشرات المتعلقة بالعمليات الداخلية كبعد من أبعاد بطاقة تقييم الأداء المتوازنة، وكذلك وجود أثر ذي دلالة إحصائية لممارسة عمليات إدارة المعرفة في استخدام المؤشرات المتعلقة بالعملاء كبعد من أبعاد بطاقة تقييم الأداء المتوازنة، إضافة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لممارسة عمليات إدارة المعرفة في استخدام المؤشرات المتعلقة بالنمو والتعلم كبعد من أبعاد بطاقة تقييم الأداء المتوازنة، ووجود أثر ذي دلالة إحصائية لممارسة عمليات إدارة المعرفة في استخدام المؤشرات المتعلقة بالموظفين كبعد من أبعاد بطاقة تقييم الأداء المتوازنة . وأخيرا، وجود أثر ذي دلالة إحصائية لممارسة عمليات إدارة المعرفة في استخدام المؤشرات المتعلقة بالبيئة كبعد من أبعاد بطاقة تقييم الأداء المتوازنة .

كما يمكن الاستشهاد بما أجراه (داسي ، 2012) تحت عنوان: دور إدارة المعرفة في تحقيق ميزة تنافسية: دراسة تطبيقية في المصارف الحكومية السورية . حيث تناولت الدراسة موضوع دور إدارة المعرفة في تحقيق الميزة التنافسية في المصارف الحكومية السورية ، واستهدفت الدراسة (54) مديرا في الإدارة العليا (مدير عام ، معاون مدير عام ، مديري ومديرات) يعملون في (6) مصارف حكومية سورية ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة أداة للدراسة ، وخرجت الدراسة بوجود علاقة معنوية بين إدارة المعرفة والميزة التنافسية بالمصارف الحكومية السورية .

وفي صدد معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي بمجال الإدارة والتخطيط المالي بمؤسسات التعليم العالي، فقد بيّنت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بأنه يمكن الحصول على دليل جودة التخطيط والإدارة المالية من بيانات الميزانية وتقارير مراجعة حساباتها مع نسب النفقات ذات الصلة مثل معدلات رواتب الموظفين وأعضاء هيئة التدريس مقارنة بإجمالي التكاليف ، واتجاهات الإنفاق على بنود مختلفة مثل الخدمات الطلابية، ومصادر التعلم والتجهيزات، وينبغي تتقديم تقارير عن تقويم حالات الطوارئ بالإضافة إلى استراتيجيات لتقليل المخاطر إلى الحد الأدنى .وإذا كانت المؤسسة تشارك في أنشطة تجارية على المدى الطويل والقصير، ينبغي تحديد إجمالي الأثر المالي وتقويمه بالنسبة لرسالة المؤسسة وأولوياتها .وتعتمد مؤشرات الأداء في هذا المجال إلى حد كبير وبشكل شائع على نسب فئات الإنفاق في ظل المقارنات التي تتم مع مؤسسات أخرى. www.ncaaa.org.sa ( )

ويمكن تحديد دور إدارة المعرفة في المساهمة في تحقيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بمؤسسات التعليم العالي في هذا المجال من خلال ما يلي :

- تسهم عملية حفظ المعرفة على تنظيم وحفظ بيانات الميزانية وأوجه نفقاتها المختلفة .
- تسهم عملية نشر المعرفة على التخطيط السليم للميزانية والموارد المالية لها .
- تعمل عملية استثمار المعرفة على رفع وتحسين رواتب الموظفين وأعضاء هيئة التدريس .
- تؤدي عملية استثمار المعرفة على تقليل النفقات والتكاليف غير الضرورية .

كما يمكن القول بأن هناك العديد من الآليات التي تسهم في تحقيق العمليات السابقة في مؤسسات التعليم العالي، لعل من أهمها:

- تتولى عمادات التعاملات الإلكترونية والكليات استخدام التطبيقات التقنية الحديثة لجمع وتخزين واسترجاع بيانات الميزانية في الوقت المناسب.
- تضع عمادة التعاملات الإلكترونية والمكتبات المعرفة التي تمتلكها حول الميزانية في قواعد وخلاصات وخرائط وجداول لتصبح جاهزة للاستخدام.
- توافر نظام إداري وتقني سريع في الكليات والعمادات يسمح بالتخطيط السليم للميزانية.
- تعمل الكليات والعمادات على دعم ونشر ثقافة حماية الإنتاج الفكري بين الأوساط الأكاديمية لتحسين رواتب أعضاء هيئة التدريس .
- تقوم الكليات بالتعاون مع الجهات المختصة بمنح براءات الاختراع والابتكار لأفرادها وحماية المعرفة محل التنافس بين المنظمات والمؤسسات الأخرى .
- تتولى عمادة استثمار المعرفة تشكيل المجموعات والفرق لتسويق المعرفة التي تمتلكها في مختلف مؤسسات المجتمع, سواء أكانت بحوثا أو مبتكرات ومخترعات إدارية وطبية وعلمية وتقنية وغيرها.
- تشكيل مراكز للاستثمار المعرفي في مختلف الكليات تتولى عملية التنسيق بين الأقسام العلمية وعمادة الاستثمار المعرفي.
- استفادة الكليات والعمادات من براءات الاختراع والابتكارات والعمل على تطبيقها وتعميمها.

ج. عمليات التوظيف :

يمكن القول أن دراسة (الكريمين وآخرون، 2014) التي جاءت بعنوان : العلاقة بين متطلبات إدارة المعرفة وتنمية الموارد البشرية الأكاديمية في كليات التربية بالجامعات الأردنية الرسمية ، من الدراسات التي يمكن الاستشهاد بها في هذا المجال ، فقد هدفت للتعرف على العلاقة بين متطلبات إدارة المعرفة وتنمية الموارد البشرية الأكاديمية في كليات التربية بالجامعات الأردنية الرسمية ، تكون مجتمع الدراسة من (409) أستاذا أكاديميا، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية وقد بلغ عددهم (200) أستاذا أكاديميا، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء أداة الدراسة للكشف عن درجة توافر متطلبات إدارة المعرفة ومدى تنمية الموارد البشرية ومن ثم العلاقة الارتباطية بينهما في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر الأساتذة الأكاديميين في كليات التربية وتم التأكد من صدق الأداة وثباتها ، أشارت نتائج الدراسة إلى أن مدى تنمية الموارد البشرية في كليات التربية جاءت متوسطة على جميع مجالاتها كما جاءت درجة توافر متطلبات إدارة المعرفة متوسطة في جميع مجالاتها كما بينت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين تنمية الموارد البشرية ومتطلبات إدارة المعرفة في كليات التربية بالجامعات الأردنية الرسمية ، وأوصت الدراسة إلى وضع نظام للحوافز يشجع الأساتذة الأكاديميين على تطبيق معارفهم وخبراتهم والمشاركة فيها .

أما يتعلق بمؤشرات الأداء في معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي بمجال التوظيف، فقد ذكرت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بأنه يمكن الاستدلال على جودة عمليات توظيف أعضاء هيئة التدريس والموظفين من خلال الاطلاع على الوثائق التي تحدد معايير التوظيف والترقية ووصف البرامج التمهيدية لأعضاء هيئة التدريس والموظفين الجدد، والإجراءات اللازمة لتقويم الأداء ودعم التطوير، و يمكن أن تمثل سجلات تقويم جودة مشاركة أعضاء هيئة التدريس والموظفين في أنشطة التنمية المهنية ذات الصلة بعملهم دليلا قيما ، لا سيما عندما تشمل نسب المشاركة وتقويم قيمة هذه الأنشطة من قبل المشاركين، كما يمكن استخدام معدل الدوران في التوظف بين أعضاء هيئة التدريس في المؤسسة للإشارة إلى الاستقرار أو عدم الاستقرار بالنسبة للموظفين . و يمكن أن توفر لائحة تسوية النزاعات بالإضافة إلى سجلات الحوادث ونتائج المنازعات أدلة حول فعالية هذه العمليات. دائما ما تشتمل مؤشرات الأداء على نسب الطلاب مقارنة بأعضاء هيئة التدريس والنسب الخاصة بأعضاء هيئة التدريس مع مستويات مؤهلاتهم، غير أنه من المهم قياس مؤشرات أخرى كميا مثل نسبة المشاركة في التنمية المهنية والأنشطة العلمية و يمكن تصنيف بعض المؤشرات مثل معدلات دوران الموظفين وأعضاء هيئة التدريس ، وحدوث نزاعات في حالة ما إذا كانت هناك مشاكل في المؤسسة والتي لا بد من رصدها. (www.ncaaa.org.sa)

ويمكن القول بأن إدارة المعرفة تسهم في تحقيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بمؤسسات التعليم العالي في مجال التوظيف من خلال ما يلي :

- تسهم عملية تشخيص المعرفة على تحديد طبيعة معايير التوظيف والترقية لأعضاء هيئة التدريس .
- تؤدي عملية اكتساب المعرفة على تطوير الموارد المعرفية المتوافرة داخلها.
- تعمل عملية حفظ المعرفة على وصف البرامج التمهيدية لأعضاء هيئة التدريس.
- تقوم عملية حفظ المعرفة على تسهيل عملية الرجوع إلى لائحة تسوية النزاعات.
- تسهّل عملية حفظ المعرفة على عملية معرفة معدل الدوران الوظيفي للموظفين.
- تقوم عملية استثمار المعرفة على تسويق المعرفة التي تمتلكها في مختلف مؤسسات المجتمع .

كما يمكن أن يشير الباحث في هذا الصدد أن هناك العديد من الآليات والوسائل التي تسهم في تحقيق هذه العمليات بمؤسسات التعليم العالي، من أبرزها ما يلي :

- تعمل عمادات التطوير الأكاديمي والبحث العلمي بالتنسيق مع الكليات متمثلة بأقسامها العلمية ووحداتها الإدارية على تطوير معايير التوظيف والترقية لأعضاء هيئة التدريس .
- تحث الأقسام العلمية والوحدات الإدارية في الكليات والعمادات أفرادها على التنمية المهنية لديهم من خلال عقد الدورات والبرامج التدريبية .
- تعمل الأقسام العلمية والوحدات الإدارية على تشكيل لجان مختصة لحل الخلافات والنزاعات.
- تقوم عمادة التطوير الأكاديمي والبحث العلمي والدراسات العليا والكليات عن طريق أقسامها العلمية ووحداتها الإدارية على تحديد المعرفة الخارجية التي تحتاجها .
- تشجع عمادة التطوير الأكاديمي والكليات متمثلة بأقسامها العلمية ووحداتها الإدارية أفرادها على الدوران الوظيفي.
- تتولى عمادة البحث العلمي والدراسات العليا تحديد المشكلات البحثية الملحة التي تحتاجها مؤسسات المجتمع المختلفة.
- تتولى عمادة التعاملات الإلكترونية توفير قاعدة معلومات عن احتياجات سوق العمل ومتطلباته المعرفية والمهارية.
- تضع عمادة البحث العلمي والدراسات العليا والكليات الحوافز التشجيعية لأفرادها المتميزين في إنتاج المعرفة سواء أكانت أبحاثا أو مخترعات أو مبتكرات, وغيرها .
- تتولى عمادة التطوير الأكاديمي والبحث العلمي والكليات التعاون مع الجهات الخارجية العلمية والبحثية المختلفة لجلب وتوطين المعرفة التي تحتاجها .
- تقوم عمادة البحث العلمي والكليات بتأسيس وافتتاح المراكز العلمية والبحثية المتخصصة التي تسهم في إنتاج المعارف الجديدة والمبتكرات والمخترعات العلمية المختلفة .
- تعمل عمادة البحث العلمي والكليات على تطوير المراكز البحثية تنظيميا وإداريا وتقنيا وماليا بما يسهم في النمو المعرفي لديها.
- تهتم عمادة التطوير الأكاديمي والكليات ببرامج التطوير المهني والتدريب المستمر لأفرادها.

<u>خامسا : التعرف على دور إدارة المعرفة في تحقيق معايير ضمان الجودة والإعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية ممثلة بمجال الإسهامات الاجتماعية :</u>

أ.البحث:

هناك العديد من الدراسات والأبحاث التي تناولت علاقة إدارة المعرفة بالإبداع من أهمها ما قام به (مرعي وآخر ، 2013) عبر دراسته التي جاءت تحت عنوان :دور إدارة المعرفة في تحقيق الإبداع : دراسة تحليلية لآراء عينة من التدريسيين في المعهد التقني بالموصل ، حيث هدفت الدراسة لمعرفة دور إدارة المعرفة في تحقيق الإبداع وأجريت بالمعهد التقني بالموصل على عينة عشوائية مكونة من (30) تدريسيا) وقد خلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط وأثر ذو دلالة إحصائية بين إدارة المعرفة وتحقيق الإبداع.

كما أجرى (قديد، 2014) دراسة بعنوان : دور إدارة المعرفة في تفعيل الإبداع – دارسة ميدانية في كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية و علوم التسيير بجامعة الجزائر ، هدفت هذه الدارسة إلى الكشف عن دور إدارة المعرفة من خلال عملياتها)إنشاء المعرفة واكتسابها، ترميز وخزن المعرفة، نشر المعرفة، تطبيق المعرفة (في تفعيل الإبداع على مستوى كلية العلوم الاقتصادية العلوم التجارية وعلوم التسيير بجامعة الجزائر، موضحة درجة ممارسة وواقع عمليات إدارة المعرفة والإبداع في الكلية، وقد توصلت إلى أن إدارة المعرفة تمارس بدرجة متوسطة ولها تأثير مقبول في الإبداع، رغم أن ثقافة الإبداع شبه منعدمة في الكلية ،ولتفعيل الإبداع لابد من تطبيق إدارة المعرفة بشكل أوسع.

أما مؤشرات معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي في هذا المجال فقد عمدت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي السعودية إلى تحديدها من خلال الحصول على دليل عن استراتيجيات البحوث للمؤسسة من خلال وثائق من قبيل خطة تنمية البحوث، ومعايير التقييم والترقية لأعضاء هيئة التدريس وسياسات تسويق الأبحاث , والملكية الفكرية ,ومدى التعاون مع الهيئات الصناعية والمؤسسات الأخرى ، ويمكن الحصول على مزيد من

الأدلة من خلال دراسة اتفاقات للتعاون في مجال البحث أو الاستخدام المشترك لمعدات رئيسة .ويمكن أن توفر استفتاءات أعضاء هيئة التدريس والطلاب أدلة بشأن مدى كفاءة توفير مرافق وتجهيزات البحوث. عادة ما تستند مؤشرات أداء البحوث إلى إحصاءات عن حجم الإصدارات البحوث لكل عضو من أعضاء هيئة التدريسّ، ونسب أعضاء هيئة التدريس الناشطين في مجال البحوث، وعدد الاستشهادات البحثية، مع مقارنة هذه الأرقام مع أرقام المؤسسات الأخرى .وعلى الرغم من صعوبة القياس الكمي ، فإن المؤسسات التي لديها التزام تجاه خدمة المجتمع أو تقديم مساهمات بحثية قد ترغب في إدراج مؤشرات للمدى الذي يتم من خلاله ترجمة البحوث والأنشطة العلمية إلى تطبيقات عملية في المجال الأكاديمي أو المهني المعني.

(www.ncaaa.org.sa)

ويمكن أن تلعب إدارة المعرفة دورا مهما في تحقيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بمؤسسات التعليم العالي في مجال البحث من خلال ما يلي :

- تعمل عملية اكتساب المعرفة على تشجيع عمليات إنتاج المعرفة داخلها.
- تسهم عملية اكتساب المعرفة على بجلب المعرفة الخارجية التي تحتاجها .
- تساعد عملية اكتساب المعرفة على اكتشاف معارف جديدة .
- تعمل عملية اكتساب المعرفة على دمج المعارف المختلفة لتحقيق فوائد إضافية.
- تشجيع عملية اكتساب المعرفة على عملية تلاقح الأفكار والمعارف .
- تسهم عملية اكتساب المعرفة على تطوير وتحسين الموارد المعرفية المتوافرة داخلها.
- تقوم عملية استثمار المعرفة على تسويق المعرفة التي تمتلكها في مختلف مؤسسات المجتمع .
- توظّف عملية استثمار المعرفة المعرفة ونتائج البحوث في حل المشكلات التي تواجهها.
- تساعد عملية استثمار المعرفة على ترشيد اتخاذ القرار وتحسينه .

أما ما يتعلق بالآليات التي تساعد على تحقيق هذه العمليات في مؤسسات التعليم العالي ، فهي عديدة ، من أهمها ما يلي :

- تقوم عمادات البحث العلمي والدراسات العليا والكليات بتشكيل المجموعات البحثية في مختلف التخصصات والمعارف والعلوم .
- تضع عمادات البحث العلمي والدراسات العليا والكليات الحوافز التشجيعية لأفرادها المتميزين في إنتاج المعرفة سواء أكانت أبحاثا أو مخترعات أو مبتكرات, وغيرها .
- تتولى عمادات التطوير الأكاديمي والبحث العلمي والكليات التعاون مع الجهات الخارجية العلمية والبحثية المختلفة لجلب وتوطين المعرفة التي تحتاجها .
- تقوم عمادات البحث العلمي والكليات بتأسيس وافتتاح المراكز العلمية والبحثية المتخصصة التي تسهم في إنتاج المعارف الجديدة والمبتكرات والمخترعات العلمية المختلفة .
- تعمل عمادات البحث العلمي والدراسات العليا والتطوير الأكاديمي والكليات على عقد ورش العمل والدورات التدريبية والندوات والمؤتمرات بشكل دوري في مختلف الموضوعات المعرفية.
- تسهم عمادات البحث العلمي والدراسات العليا والكليات في دعم المهارات والقدرات البحثية لدى أفرادها.
- تعمل عمادات البحث العلمي والكليات على تطوير المراكز البحثية تنظيميا وإداريا وتقنيا وماليا بما يسهم في النمو المعرفي لديها.
- تتولى عمادة البحث العلمي والدراسات العليا والكليات دعم ونشر الثقافة البحثية لدى أفرادها.
- تستعين الكليات والعمادات بالخبراء والعلماء من مختلف المؤسسات للعمل لديها.
- ترسم عمادة البحث العلمي والدراسات العليا والكليات سياسات تدعم الأصالة والابتكار في إنتاج المعرفة.
- تشجع الأقسام العلمية والوحدات الإدارية التنوع الفكري بين أفرادها .
- تتولى عمادة استثمار المعرفة تشكيل المجموعات والفرق لتسويق المعرفة التي تمتلكها في مختلف مؤسسات المجتمع, سواء أكانت بحوثا أو مبتكرات ومخترعات إدارية وطبية وعلمية وتقنية وغيرها.
- تشكيل مراكز للاستثمار المعرفي في مختلف الكليات تتولى عملية التنسيق بين الأقسام العلمية وعمادة الاستثمار المعرفي.
- استفادة الكليات والعمادات من براءات الاختراع والابتكارات والعمل على تطبيقها وتعميمها.
- إصدار تشريعات وسياسات تدعم التعاون والتنسيق بين الجامعة ومؤسسات المجتمع الأخرى.

ب. العلاقات المؤسسية مع المجتمع :

نظرا لعدم وجود دراسة (حسب علم الباحث) تناولت دور إدارة المعرفة في تحقيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي في مجال

العلاقات المؤسسية فإن هناك دراسة تناولت علاقة وأثر إدارة المعرفة على تحقيق مبادىء الجودة الشاملة بشكل عام ، وهي دراسة (خليل وآخرون ، 2012) التي جاءت تحت عنوان: أثر إدارة المعرفة في تحقيق مبادئ الجودة الشاملة وزيادة الميزة التنافسية "دراسة تطبيقية في شركة بغداد للمشروبات الغازية "، حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعريف بمفهوم إدارة المعرفة وأهميتها وأثرها في تحقيق مبادئ الجودة الشاملة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة أداة لجمع المعلومات، وكانت أبرز نتائجها ما يلي : تعد المعرفة أداة إستراتيجية تشجع على تحقيق جودة شاملة من خلال تحديد موارد المنظمة وقدراتها وحاجاتها المستقبلية ، إن إدارة المعرفة تعزز استراتيجيات عمل المنظمة الأخرى مثل تحقيق الجودة الشاملة وإعادة الهندسة والتطوير التنظيمي والتعلم التنظيمي إذا أنها تحقق التركيز الملائم للحصول على المعرفة وتنميتها واستغلالها لتحقيق ميزتها التنافسية في العصر الجديد ، إن موضوعات إدارة المعرفة عكست حاجة المنظمات المعاصرة لأن تحتفظ بقابليات كبيرة على المرونة والتي تمكنها من الاستجابة للتطورات والتغيرات ولا سيما تلك التي لا يمكن التنبؤ بها واليوم يعد هذا مدخلا مهما في دراسات الميزة التنافسية الذي يستند إلى الموارد البشرية حصرا .

لقد أكدت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بأنه يمكن الاستدلال على جودة العلاقة مع المجتمع من الوثائق التي تصف سياسات خدمة المجتمع، ومعايير تقويم أعضاء هيئة التدريس التي تشمل خدمة المجتمع، والأدلة والعلميات الخاصة بالتصريح والتعريف بالمؤسسة في وسائل الإعلام والتصريحات التي تنشرها المؤسسة وما يكتب عنها في وسائل الإعلام، وتقارير العلاقات مع المجتمع التي تشمل مسائل مختلفة مثل استخدام المجتمع للمرافق المؤسسية ومشاركة الموظفين في لجان المجتمع أو مشار يع التنمية، بالإضافة إلى التفاعل مع المدارس وغيرها من الوكالات من الممكن أن يوفر معلومات ذات صلة .و يمكن الحصول على وجهات نظر المجتمع حول جودة هذه المؤسسة باعتبارها عضوا محترما في المجتمع من خلال استطلاعات الرأي. وهناك عدة أشكال من الأدلة ومن ضمنها منح تقديرات(مثال : ممتاز , جيد جدا..... ,الخ) بحيث يمكن استخدامها بشكل مباشر كمؤشرات للأداء .ولكن في هذا السياق وخاصة فيما يتعلق برسالة هذه المؤسسة، والمجتمع الذي تعمل فيه تعد هذه المؤشرات ذات أهمية في تقر ير جوانب الأداء التي ينبغي أن ترصد عن كثب. (www.ncaaa.org.sa)

ويمكن أن تسهم إدارة المعرفة على تحقيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بمؤسسات التعليم العالي في مجال العلاقات المؤسسية مع المجتمع من خلال ما يلي :

- تساعد عملية تشخيص المعرفة على تحديد الفجوة بين المعرفة الداخلية للمنظمة والمعرفة الخارجية التي تحتاجها.
- تعمل عملية تشخيص المعرفة على تحديد المعرفة الخارجية التي تحتاجها .
- تؤدي عملية تشخيص المعرفة على تحديد مجالات المعرفة التي تحتاجها مؤسسات المجتمع المختلفة.
- تسهم عملية اكتساب المعرفة على جلب المعرفة الخارجية التي تحتاجها من مؤسسات المجتمع المختلفة .
- تساعد عملية تهذيب المعرفة على مراجعة المعرفة المتوافرة فيها في ضوء قيم المجتمع وثوابته.
- تقوم عملية تهذيب المعرفة على تنقيح المعرفة الخارجية التي تحتاجها قبل جلبها.
- تؤدي عملية استثمار المعرفة على تسويق الخدمات التي تقدمها في مختلف مؤسسات المجتمع.

وفي هذا الصدد فإن هناك العديد من الآليات والوسائل التي يمكن أن تساهم في تحقيق هذه العمليات بمؤسسات التعليم العالي ، من أهمها ما يلي :

- تقوم عمادات التطوير الأكاديمي والبحث العلمي والدراسات العليا والكليات عن طريق أقسامها العلمية ووحداتها الإدارية على تحديد المعرفة الخارجية التي تحتاجها .
- تقوم عمادات التطوير الأكاديمي والكليات متمثلة بأقسامها العلمية على تحديد مجالات المعرفة التي تحتاجها مؤسسات المجتمع المختلفة حاضرا ومستقبلا.
- تتولى عمادات البحث العلمي والدراسات العليا تحديد المشكلات البحثية الملحة التي تحتاجها مؤسسات المجتمع المختلفة .
- تتولى عمادات التعاملات الإلكترونية توفير قاعدة معلومات عن احتياجات سوق العمل ومتطلباته المعرفية والمهارية .
- تتولى عمادات التطوير الأكاديمي والبحث العلمي والكليات التعاون مع الجهات الخارجية العلمية والبحثية المختلفة لجلب وتوطين المعرفة التي تحتاجها .
- تقوم عمادات البحث العلمي والكليات بتأسيس وافتتاح المراكز العلمية والبحثية المتخصصة التي تسهم في إنتاج المعارف الجديدة والمبتكرات والمخترعات العلمية المختلفة .
- تقوم المجالس الأكاديمية بوضع المعايير الدقيقة التي تساعد في الحكم على صلاحية المعرفة مراعية بذلك الأصول الدينية والثقافية والاجتماعية والسياسية للمجتمع وبما يتوافق مع حاجات العصر وتطلعات المستقبل.

- تعمل عمادة التطوير الأكاديمي بالتوسع في برامج التوأمة العالمية بين الجامعة والجامعات العالمية المتميزة للوقوف على المستجدات المعرفية في مختلف الحقول والتخصصات.
- تقوم المجالس الأكاديمية المختلفة بتنقيح المعرفة الخارجية التي تحتاجها قبل جلبها لتتماشى مع حاجات العصر وتطلعات المستقبل.
- إصدار تشريعات وسياسات تدعم التعاون والتنسيق مع مؤسسات المجتمع الأخرى.

الخاتمة :

يمكن القول أن دور إدارة المعرفة في تحقيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بمؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية في المجلات التالية: أولا. السياق المؤسسي (أ. الرسالة والأهداف، ب. السلطات والإدارة، ج. إدارة ضمان الجودة ثانيا. جودة التعلم والتعليم (أ. التعلم والتعليم) ثالثا. دعم تعليم الطلاب (أ. خدمات دعم وإدارة الطلاب، ب. مصادر التعلم) رابعا. دعم البنية التحتية (أ.المرافق والتجهيزات، ب. الإدارة والتخطيط المالي، ج. عمليات التوظيف) خامسا. الإسهامات الاجتماعية (أ.البحث ب.العلاقات المؤسسية مع المجتمع) يبرز من خلال عمليات إدارة المعرفة التي يمكن أن تمارسها مؤسسات التعليم العالي السعودية ، وهي يمكن أن تجمل بما يلي :

أولا : تشخيص المعرفة من خلال : اكتشاف الأفراد المتميزين في امتلاك المعرفة الخاصة بصياغة الرسالة والأهداف لها، تحديد نتائج توظيف الخريجين ، معرفة نسبة الطلبة إلى أعضاء هيئة التدريس، تحديد الفجوة بين المعرفة الداخلية والمعرفة الخارجية التي تحتاجها ، تقويم المناخ التنظيمي داخلها، تحديد طبيعة معايير التوظيف والترقية لأعضاء هيئة التدريس، تحديد المجالات المعرفية والمهارية التي تحتاجها مؤسسات المجتمع المختلفة من مخرجاتها ، تحديد الفجوة بين المعرفة الداخلية للمنظمة والمعرفة الخارجية التي تحتاجها، تحديد المعرفة الخارجية التي تحتاجها، تحديد مجالات المعرفة التي تحتاجها مؤسسات المجتمع المختلفة. ثانيا : اكتساب المعرفة من خلال : تطوير الموارد المعرفية المتوافرة داخلها، جلب المعرفة الخارجية التي تحتاجها من مؤسسات المجتمع المختلفة، تشجيع عمليات إنتاج المعرفة داخلها، جلب المعرفة الخارجية التي تحتاجها ، اكتشاف معارف جديدة، دمج المعارف المختلفة لتحقيق فوائد إضافية، عملية تلاقح الأفكار والمعارف، تطوير وتحسين الموارد المعرفية المتوافرة داخلها، ثالثا : تهذيب المعرفة من خلال : تقويم السياسات والأنظمة التي تعمل بها، وضع معايير دقيقة تساعدها في الحكم على مدى صلاحية المعرفة المتعلقة بجودة الخدمات، المراجعة الدورية للإنتاج الفكري للأفراد العاملين فيها، مراجعة المعرفة المتوافرة في ضوء المستجدات المعرفية الجديدة، مراجعة المعرفة المتوافرة فيها في ضوء قيم المجتمع وثوابته، تنقيح المعرفة الخارجية التي تحتاجها قبل جلبها، رابعا : حفظ المعرفة من خلال : حماية المعرفة التنافسية التي تمتلكها، تحسين عمليات القبول وإعلان النتائج، الاحتفاظ بالموارد المعرفية المتوافرة فيها، تصّنف المعرفة المتوافرة فيها، تطوير وسائل حفظ المعرفة داخلها، تسهيل عمليات الرجوع إلى الموارد المعرفية فيها ، الصيانة الدورية لوسائل حفظ المعرفة داخلها، تقديم الجداول الزمنية للصيانة الدورية للمرافق والتجهيزات، تقديم وسائل دقيقة في مراقبة استخدام المرافق والتجهيزات، تنظيم وحفظ بيانات الميزانية وأوجه نفقاتها المختلفة، وصف البرامج التمهيدية لأعضاء هيئة التدريس، تسهيل عملية الرجوع إلى لائحة تسوية النزاعات، تسهيل عملية معرفة معدل الدوران الوظيفي للموظفين، خامسا : نشر المعرفة من خلال : توفير وسائل مناسبة لنشر رسالتها وأهدافها، تنويع وتجديد وسائل نشر رسالتها وأهدافها، تحويل المعرفة المتعلقة بالرسالة والأهداف من المستوى الفردي إلى المستوى الجماعي، التعرف على كفاءة الخدمات المقدمة للطلاب، التعرف على معدلات استخدام الطلاب للخدمات المقدمة لهم، توفير وسائل مناسبة لنشر المعرفة، تنويع وسائل نشر المعرفة، تقديم معلومات عن رضا المستخدمين للمرافق والتجهيزات، التخطيط السليم للميزانية والموارد المالية لها، تقديم دليل الاستخدامات السليمة للمرافق والتجهيزات، سادسا: استثمار المعرفة من خلال : اتخاذ القرارات الإستراتيجية على ضوء رسالتها وأهدافها ، الاستفادة من نتائج التقويم الذاتي لها، التقليل من المخاطر والتحديات التي تواجها ، استخدام المعرفة الجديدة لتطوير البرامج المختلفة داخلها، تحسين الخدمات المقدمة للطلاب ، رفع وتحسين رواتب الموظفين وأعضاء هيئة التدريس، وتقليل النفقات والتكاليف غير الضرورية ، تسويق المعرفة التي تمتلكها في مختلف مؤسسات المجتمع ، توظيف نتائج البحوث في حل المشكلات التي تواجهها، ترشيد اتخاذ القرار وتحسينه .

المراجع :

1- البطاينة، محمد تركي (2010)، أثر تطبيق عمليات إدارة المعرفة على الأداء التنظيمي في البنوك التجارية الأردنية، مجلة أربد للبحوث والدراسات ، المجلد الرابع عشر ، العدد الأول .

2- حامد ، سعيد شعبان (2011) أثر إدارة المعرفة على اتخاذ القرارات الإدارية : دراسة ميدانية على البنوك التجارية السعودية بمنطقة الرياض، مجلة جامعة الملك سعود ، العلوم الإدارية، المجلد (22) ، العدد (2).

3- خصيب ، خالد و مروان أبو فضة (2013) عبر دراسته بعنوان : المعرفة الضمنية وعلاقتها بجودة المنتج دراسة تطبيقية على شركات الاتصالات الفلسطينية من وجهة نظر الموظفين الإداريين والأكاديميين في جامعة القدس المفتوحة / فرع رام الله، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد الحادي الثلاثون المجلد (2) .

4- خليل ، أريج سعيد وأثير حرز وأصيل عبداللطيف (2012)، أثر إدارة المعرفة في تحقيق مبادئ الجودة الشاملة وزيادة الميزة التنافسية " دراسة تطبيقية في شركة بغداد للمشروبات الغازية ، مجلة جامعة بابل – العلوم الإنسانية ، المجلد (20) ، العدد (1) .

5- داسي ، وهيبة (2012)، دور إدارة المعرفة في تحقيق ميزة تنافسية: دراسة تطبيقية في المصارف الحكومية السورية .المجلة الباحث ، العدد (11) .

6- الزريقات ، خالد خلف (2011) أثر إدارة المعرفة في فاعلية اتخاذ القرار في الشركات الاستخراجية الأردنية مجلة دراسات ، العلوم الإدراية ، المجلد (38) ، العدد (2) .

7- السرحاني ، عبدالله عوض (2013) تطبيقات إدارة المعرفة في القطاعين العام والخاص في المملكة العربية السعودية: دراسة مقارنة على الهيئة الملكية للجبيل وشركة كيان السعودية للبتروكيماويات، مجلة أعلم ، العدد الثاني عشر .

8- سليحات ، نمر عبدالحميد واسعود محمد المحاميد (2013) تحت عنوان : أثر ممارسة إدارة المعرفة في استخدام بطاقة الأداء المتوازنة: دراسة ميدانية على الشركات الصناعية متوسطة وصغيرة الحجم ، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، المجلد (9) ، العدد (1) .

9- طه ، أنوار هادي و جليلة كوركيس يوحنا (2012) ، تأثير عمليات إدارة المعرفة في قدرات التفكير الإبداعي، مجلة تنمية الرافدين ، العدد (١١٢) ، المجلد (35) .

10-العيدورس، أغادير سالم (2012)، إدارة المعرفة مدخل الجودة في الجامعات السعودية : دراسة تطبيقية على جامعة أم القرى ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، العدد (147) الجزء الأول.

11-الغالي ، طاهر محسن (2011) ، دور توليد المعرفة في تعزيز الإبداع المنظمي ، مجلة دراسات إدارية ، المجلد (4) العدد (7) .

12-غبور ، أماني السيد السيد (2012)، استخدام مدخل إدارة المعرفة في تطوير الأداء المؤسسي بمؤسسات التعليم العالي بمصر (تصور مقترح) ، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد السادس والثلاثون (الجزء الأول) .

13-قديد، فوزية (2014) ، دور إدارة المعرفة في تفعيل الإبداع –دارسة ميدانية في كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية و علوم التسيير بجامعة الجزائر، مجلة الحقوق والعلوم الانسانية – العدد الاقتصادي – 18.

14-الكريمين، رائد أحمد وإيمان عبدالرحمن وإبراهيم تادرس (2014)، العلاقة بين متطلبات إدارة المعرفة وتنمية الموارد البشرية الأكاديمية في كليات التربية بالجامعات الأردنية الرسمية، المجلة العربية للدراسات المعلومانية، العدد الرابع.

15-مرعي ، جعفر خليل ومدرب نجم (2013) ، دور إدارة المعرفة في تحقيق الإبداع : دراسة تحليلية لآراء عينة من التدريسيين في المعهد التقني بالموصل، مجلة جامعة الانبار للعلوم الاقتصادية والإدارية ، المجلد (5) العدد (10) .

16-المنيع، محمد عبدالله (1433)، إدارة المعرفة وعلاقتها بتطوير الخطط والبرامج التعليمية في الجامعات السعودية: نموذج مقترح، المجلة السعودية للتعليم العالي، العدد السادس.

17-الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية ، (www.ncaaa.org.sa).

معايير تقويم أداء عضو هيئة التدريس من متطلبات تحقيق جودة التعليم الجامعي

الأستاذ الدكتور صفاء طارق حبيب
قسم العلوم التربوية والنفسية
جامعة بغداد كلية التربية/ ابن رشد
dr_safa_garma@yahoo.com

الأستاذ المساعد الدكتورة شيماء صلاح العبيدي
قسم العلوم التربوية والنفسية
جامعة بغداد/ كلية التربية للبنات
dr.seamasalah@yahoo.com

الملخص:

يهدف البحث الحالي الى تحديد العناصر الأكثر أهمية في تقويم أداء عضو هيئة التدريس ، وتحديد مصادر المعلومات الأكثر أهمية في تقويم أداء عضو هيئة التدريس، ووضع معادلة لتحديد درجة كل عنصر من عناصر التقويم و كل مصدر من مصادر تقويم أداء عضو هيئة التدريس حسب أهميتها، وتكون مجتمع البحث من أعضاء هيئة التدريس في جامعة بغداد، ولتحقيق اهداف البحث تطلب أعداد أداة ذات صلة بالمتغيرات المقاسة، ولكون البحث يسعى لتحديد عناصر التقويم لعضو هيئة التدريس و مصادر المعلومات للوصول الى معايير لتقويم الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة بغداد ، وقام الباحثان بالحصول على معلومات عن الأداء كعملية Process أو كناتج نهائي Product ، وأبرزت النتائج ان (التدريس و الفعاليات الأكاديمية المتصلة بها) العنصر الأول لتقويم أداء التدريسي ، ثم جاء (البحث و التأليف) في المرتبة الثانية، بعدها (الصفات الشخصية) في المرتبة الثالثة ، و(التعاون والألتزام بالتعليمات الجامعية) بالمرتبة الرابعة، و(خدمة الجامعة والمجتمع) بالمرتبة الخامسة، وأخيرا (تنمية الأداء و القدرات) بالمرتبة السادسة ، وحددت أربعة مصادر للمعلومات (نتائج الطلبة في الأمتحانات ، تقويم الطلبة، تقويم الزملاء،تقويم رئيس القسم و العميد) ، ثم وضع الباحثان معادلة يمكن من خلالها الحكم على أداء أعضاء هيئة التدريس في ضوء عناصر التقويم ومصادر المعلومات ، ووضعت عدد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: *المعايير، تقويم الأداء ،هيئة التدريس ، الجودة ،عناصر التقويم ، مصادر المعلومات.*

المقدمة:

أن تقويم الأداء يعد من الوسائل الدافعة للافراد لأنها تولد مشاعر أيجابية لديهم بأنهم جزء مهم في المؤسسة التعليمية ، وأن القائمين على أدارة تلك المؤسسة يركزون أهتماماتهم لتطوير كفاءتهم (الأفراد) وتثمين جهودهم مما يدفعهم لبذل جهودا أكبر وتغير بعض الأتجاهات السلبية في العمل . لذلك يلاحظ أن عملية التقويم لايمكن الأستغناء عنها في أية منظمة أو مؤسسة خدمية أو تعليمية كالمدارس والمعاهد والجامعات ، ومما لاشك فيه أن للجامعات دورا متميزا في نقل المعرفة والتكنولوجيا وأحداث التغيرات في المجتمع .

وقد أصبح التعليم الجامعي اليوم موجه لخدمة المواطنين جميعا ولايقتصر على خدمة فئة قليلة بل معظم الطلبة الذين يكملون الدراسة الأعدادية ، ولاشك أن للجامعة أثرها في تكيف الشباب وتأهيلهم وفقا لأحتياجات المجتمع ، وفي تنمية المواهب وتشجيع روح الأبتكار ، فالتعليم الجامعي يسهم بدرجة كبيرة في التطور العقلي والعاطفي والأخلاقي للطلبة ، كما يسهم في زيادة أنتاجهم الأقتصادي واسلوبهم في الحياة ، وأوجه النشاط التي يمارسونها في أوقات فراغهم ،وفي تزيز فهمهم وأطلاعهم على العلوم والثقافة وفي تطوير مهاراتهم الشخصية (مرسي، 1985:228).

فضلا عن ذلك، فأن التعليم الجامعي لا يقتصر على نشر العلم و المعرفة، بل يتناول تنميتها و تطويرها أيضا ، وذلك من خلال البحوث العلمية التي يجريها أو يشرف عليها أعضاء الهيئة التدريسية أفرادا أو جماعات، حيث يعتبر البحث العلمي من الأهداف الرئيسة للجامعة بوصفه السبيل الى ملاحقة التسابق العلمي الضروري لتقدم المجتمع .لذلك فأن التعليم و اللبحث العلمي وخدمة المجتمع من أهم أهداف أية جامعة لأنها تشكل المحاور الرئيسة لرسالتها ، فتحسين أداء عضو هيئة التدريس بصفته عضوا فاعلا في المجتمع ، تمثل مسؤولية مشتركة بين الجامعة وعضو هيئة التدريس ، فأنقطاع عضو هيئة التدريس الى التعليم والبحث فقط يضر حتما برسالته ودوره الأجتماعي ، فهو في تدريسيه محتاج الى معرفة قضايا المجتمع وهمومه كي يوائم بين تدريسيه وحاجات المجتمع وخصوصا في الكليات الأجتماعية والأنسانية (الترتوري، 2007: 2).

ويعد عضو هيئة التدريس الجامعي محور الأرتكاز في تحقيق أهداف الجامعة، فهو الموصل الأول للمعلومات الى طلبته والمؤثر في شخصياتهم وفي بنائهم العلمي ،والمسؤول المباشر عن تدريبهم وتطوير قدراتهم في مجال البحث العلمي ، فضلا عما يقوم به من بحوث ودراسات علمية في مجال تخصصه، ومن جهة أخرى فأنه

ينفذ سياسة جامعته في ربطها بالمجتمع ، فهو الذي يقترح البرامج وأوجه النشاط المختلفة التي تخدم هذا المجتمع ، وهو الذي ينفذ تلك البرامج ، كما يقوم بأجراء عمليات التقويم المختلفة والنشاطات بهدف تصحيح مدارها وزيادة الأستفادة منها ، كما يتولى جانبا هاما من جوانب تثقف المجتمع الذي توجد فيه الجامعة من حيث تدعيم القيم والمبادىء والأتجاهات الأيجابية ومحاربة القيم والمبادىء السلبية والمستوردة التي قد تضر بالمجتمع (مرسي، 1985 :84)، وينطلق التدريسي عادة في ذلك من صالح مجتمعه وأمانة مسؤوليته ، فهو بتصديه لمشكلات مجتمعه وتحليلها لعواملها وأقتراحه للعوامل المؤثرة والفاعلة في معالجتها ، فأنه يهتم بشكل فاعل في خدمة مجتمعه وأمته ، لأن مشكلات المجتمع وحاجاته تمثل المحاور الأساسية ونقاط التركيز التي تدور حولها نشاطات الجامعة بأساتذتها وكل العاملين فيها (المكتب العربي لدول الخليج العربي، 110:1987)

تقويم أداء عضو هيئة التدريس الجامعي يعد من أهم المجالات التي ينبغي الاهتمام بها، لما له من أهمية في تحسين الأداء وزيادة فاعليته (Miller,1987:57)، وفي تطوير المادة العلمية ومحتوياتها ومضامينها (Validosta, 2001:228). وهو الوسيلة الوحيدة للتحقق من أن الأداء يتم على النحو المحقق لغرضه، ويمكّن كل من القائمين به والمطبق عليهم من الوقوف على مواطن القوة فيتم تعزيزها، ومواطن الضعف فيتم تقويتها. والتقويم ضرورة لتحقيق التطور المستمر للأعضاء والمناهج والوسائل التي تستخدم لتحقيق أهداف الجامعة ورسالتها، ولتطوير الأهداف نفسها بحيث تلبي حاجات المجتمع المتطورة. ومن المهم أن تقوم الجامعات بعملية التقويم بشكل دوري ومنتظم. وأن تشمل عملية التقويم كل من الجوانب الايجابية والسلبية، فلا تركز على جوانب الإجادة والتميز أو جوانب القصور والتأخر، إنما يتضمن الفحص الدقيق للواقع الفعلي ويظهر جوانب الإجادة والأسباب التي أدت إلى هذه الإجادة، وكذلك جوانب الإخفاق والعوامل التي أدت إلى ذلك الإخفاق، وكيفية التغلب علي هذا الإخفاق، وتتضمن عملية التقويم اقتراح السبل المناسبة لتحقيق التقدم والتطور المنشودين. ولا ينظر للتقويم على أنه عملية واحدة، تتم لمرة واحدة وتنتهي، وإنما هو نشاط مستمر، وإجراءات متتابعة تتم بانتظام واستمرار. ويفيد التقويم في اكتساب كثير من الخبرات التي لا يتم اكتسبها بطرق أخرى غيره. وينبغي أن لا يأخذ التقويم صبغة الآلية والرتابة، أنما لابد أن يتسم بالتجديد والابتكار، وأن يتعامل مع المواقف الجديدة بالوسائل المناسبة، وأن يكون هناك إدراك لما تؤدى إليه هذه الوسائل من آثار. ويسعى تقويم أداء عضو هيئة التدريس الجامعي بشكل أساسي إلى تطوير العملية التعليمية في الجامعة من خلال تطوير برامج التعليم وأساليب التدريس في الجامعة. فمن خلاله يتم تزويد عضو هيئة التدريس بالتغذية الراجعة الإيجابية، التي تحفزه لرفع مستوى أداءه وتطوير نفسه. وتزداد فرص تحقيق تطوير أداء عضو هيئة التدريس عندما: تعطى له تغذية راجعة فورية، ويكون لديه رغبة في التطور، ويعرف كيف يحقق التطور (Seldin, l984:183).

ويفيد تقويم أداء عضو هيئة التدريس الجامعي في تطوير مستوى التدريس ورفع كفاءته ومكانته في أقسام الجامعة المختلفة. والاعتراف بالتميز في التدريس، والتقدير الإيجابي للمتميزين من الأساتذة. وتعزيز التدريس رفيع المستوى والارتقاء به. وإظهار التزام أعضاء هيئة التدريس داخل الجامعة وخارجها. وتشجيع الربط بين التدريس والبحث العلمي. وتعزيز الجانب الأخلاقي في المجتمع الجامعي. كما يمكن الاستفادة من نتائج التقويم في أخذ قرارات متعلقة بالترقيات، والحوافز، وفي تصميم أنشطة تطوير أعضاء هيئة التدريس (Neal, 1988:126).

ويتطلب التقويم عدم استخدام أسلوب واحد للتقويم لضمان الموضوعية في الحكم على أداء عضو هيئة التدريس الجامعي. وتشير الدراسات إلى أن أغلب مؤسسات التعليم العالي في مختلف البلدان تستخدم طرق وأساليب متنوعة في عملية التقويم (Centra, 1977:81)، وأن هذا يزيد من إمكانية التوصل إلى أحكام أكثر دقة ومصداقية. فاستخدام أكثر من مصدر في عملية التقويم مثل العضو نفسه، والطلاب، وزملاء العمل، ورئيس القسم، وعميد الكلية، يمكّن من جمع كمية كبيرة من المعلومات من تلك المصادر المتنوعة والتي لا يحتمل أن تجمع على خطأ وعدم صحة البيانات والمعلومات التي تستخدم في الحكم على أداء عضو هيئة التدريس. ويمثل الهدف حجر الزاوية في أي تقويم، والذي يتم في ضوئه صياغة الأسئلة، وتحديد كيفية الاستفادة من مصادر البيانات، وتعميق التحليل، ونشر النتائج (Seldin, l984:223).

لذلك يبدو أن هناك حاجة إلى دراسة أساليب تقويم عضو هيئة التدريس المتنوعة وإظهار سماته وخصائصه واستخداماتها حتى يمكن التمييز بينهم والاختيار منها ما يتناسب مع المواقف المختلفة في عمليات التقويم، وهذا ما دعي إلى إجراء هذه الدراسة.

وترجع أهمية تقويم الأداء حيث تفيد الفرد وكذلك المؤسسة فبالنسبة للفرد يمكن أن يستفيد الفرد من نتيجة تقويم أدائه في أنها ترشده إلى مدى نجاحه أو متمثلة في أداء مهام عمله . وبالتالي فإنه يمكن الفرد من تحسن أدائه وكذلك فالمؤسسة تستفيد من نتائج تقويم الأداء. حيث تستطيع التميز بين العاملين ذو الكفاءة والعاملين الأقل كفاءة. كما يساعد المؤسسة على تحديد الاحتياجات التدريسية لكل فرد في ضوء تقويم أدائه.

مشكلة البحث :

أن عملية البحث عن التميز في الأداء الجامعي تستدعي معرفة جوانب القوة والضعف في كل عنصر من عناصر ذلك الأداء، مع العمل على تعزيز عوامل القوة وأستدراك جوانب الضعف وتصحيحها ، فالجامعة التي تدافع عن المكانة العلمية والأجتماعية لعضو هيئة التدريس ، وتحافظ عليها حتى يظل مثلا أعلى يقتدي به الطلبة ويحترمه المجتمع .

لذا يمكن أبراز مشكلة البحث من خلال البحث أولا عن المصادر الأساسية لتقويم عضو هيئة التدريس ، ومن ثم تحديد عناصر التقويم التي ينبغي أعتمادها كأساس للتقويم من أجل الوصول الى المعايير العلمية الموضوعية الدقيقة التي تشمل أداء التدريسي من كل جوانبه.

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي الى :

1. تحديد العناصر الأكثر أهمية في تقويم أداء عضو هيئة التدريس في جامعة بغداد.
2. تحديد مصادر المعلومات الأكثر أهمية في تقويم أداء عضو هيئة التدريس في جامعة بغداد.
3. وضع معيار لتحديد درجة كل عنصر من عناصر التقويم و كل مصدر من مصادر تقويم أداء عضو هيئة التدريس حسب أهميتها.

حدود البحث : يقتصر البحث الحالي على أعضاء هيئة التدريس في جامعة بغداد من حملة شهادة الماجستير و الدكتوراه ومن حملة الألقاب العلمية (أستاذ، أستاذ مساعد، مدرس) الموجودين في الخدمة للعام الدراسي 2013-2014 .

تحديد المصطلحات :

المعيار :

عرفه عباس (1996) هو الدرجة المتوسطة عند مجموعة أفراد معينه، يتم من خلالها التعرف على مدى تقدم أفراد هذه المجموعة (عباس، 1996: 26).

وعرفه كاظم (2000) هو ميزان للحكم على مستوى أداء أي فرد بالنسبة لأداء المجموعة التي ينتمي اليها (مهدي، 2000: 127).

ويقصد بمعايير التقويم في البحث الحالي الأنشطة والفعاليات التي يقوم بها التدريسي التي تمثل (عناصر التقويم) ومصادر أو الجهات التي يمكن الأستفادة منها أو الأعتماد عليها في أستقصاء المعلومات عن التدريسي (مصادر المعلومات).

التقويم :

ويعرفه أبو حطب وعثمان (1980) بأنه "عملية إصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف التربوية ونتائج الآثار التي تحدثها بعض العوامل والظروف في تيسير الوصول إلى هذه الأهداف أو تعطيلها" (أبو حطب وعثمان، 1980: 401).

ويعرفه أبو علام (1987) بأنه عملية إصرار الأحكام أو الوصول إلى قرارات بالنسبة إلى قمة خبرة من الخبرات (أبو علام، 1987، 45).

ويعرفه داوني Downi بأنه إعطاء قيمة لشيء ما وفقاً لمستويات وضعت أو حددت سلفاً (أبو لبدة: 1996: 63).

ويعد خضر (1987) التقويم من الموضوعات الهامة والمؤثرة في التربية بسبب ما يقدمه من معلومات ونتائج توضح الجهود التي تبذل لتحقيق الأهداف التربوية فهو العملية التي يحكم بها على مدى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة ومدى التطابق بين الأداء والأهداف (خضر، 1987: 16).

ويفرق خضر بين التقويم والتقييم الذي يرى أنه يتضمن إضافة إلى إصدار الحكم عملية تعديل وتصحيح الأشياء التي تصدر بشأنها الأحكام (خضر، 1987: 39).

تقويم الأداء:

يعرفه زكي محمود بأنه تحليل وتقييم أداء العاملين لعملهم ومسلكهم فيه، وقياس مدى صلاحيتهم وكفاءتهم في النهوض بأعباء الوظائف الحالية التي يشغلونها وتحملهم مسئوليات وإمكانيات لمناصب ووظائف ذات مستوى أعلى (السامرائي،1987: 337).

يعرفه السيد وحسن (1998) بأنه تقدير كفاءة الفرد في عمله، بغرض معرفة مدى صلاحيته في القيام بأعباء وظيفته ومستوى أدائه لواجباته، ودرجة تعاونه مع زملائه وطاعته لرؤسائه وسلوكه نحو المتعاملين معه، ومدى توافر القدرات لديه لشغل وظائف أعلى في المستوى التنظيمي (الحمود ، 1994 :370).

ويقصد بأعضاء هيئة التدريس : هو التدريسي الذي يقوم بالمهام التدريسية ، الذي يحمل شهادة الماجستير أو الدكتوراه وحاصل على أحد الألقاب العلمية (أستاذ ، أستاذ مساعد، مدرس).

أولا:عملية تقويم أداء عضو هيئة التدريس الجامعي:

يفيد تقويم أداء عضو هيئة التدريس الجامعي في معرفة ما إذا كان العضو قد تفوق على المستوى المحدد للتدريس، أو أنه حقق هذا المستوى، أو فشل في تحقيقه. والتقويم ضروري لتعزيز التميز في التدريس، ولتحقيق أهداف الجامعة من عملية التدريس.

وتسلط عملية تقويم أداء عضو هيئة التدريس الضوء على إنجازات الأعضاء،وتشجعهم على تطوير كفاءة تدريسهم، وتعزز استخدامهم لطرق التدريس الحديثة، وتشجعهم على استخدام نماذج مختلفة في تقويمهم البنائي للمقرارت الدراسية. من جهة أخرى تظهر عملية التقويم ما يقوم به أعضاء هيئة التدريس من بحوث ودراسات، وما تتوصل إليه من نتائج يمكن الاستفادة منها في

مختلف المجالات وعلى كافة المستويات. كذلك تؤدي عملية التقويم إلى توضيح ما يقدمه أعضاء هيئة التدريس من خدمات متنوعة سواء على مستوى الجامعة، أو البيئة المحلية، أو المجتمع بصفة عامة بهيئاته ومؤسساته المختلفة، وقيمة هذه الخدمات في النهوض والرقي بالجامعة والمجتمع.

ويسهم تحديد الجوانب الإيجابية والسلبية في أداء الأستاذ الجامعي في تطوير الأداء التدريسي لأساتذة الجامعة فيتجهون نحو استخدام الوسائل الإلكترونية وأساليب التقويم الموضوعية لطلابهم والتفاعل معهم. على أسس علمية سليمة، وممارسة الأساليب المتطلبة من وجهة نظر الطلاب (الحكمي، 2004: 20).

ويشمل تقويم أداء المعلم في ضوء أهداف التعليم العالي من حيث الأداء التدريسي، ومجالات الإنتاج العلمية لعضو هيئة التدريس وكذلك الكفايات المهنية للمعلم الجامعي.

بالنسبة للإنتاجية العلمية لعضو هيئة التدريس لها مجالات أهمها:

- البحوث التربوية المتعلقة بتطوير المقررات الدراسية، والبرامج التعليمية.
- البحوث الأساسية التي تهدف إلى إنتاج المعرفة الجديدة وتنميتها في المجال الذي يتخصص فيه هذا العضو.
- البحوث التطبيقية التي تسهم بحل المشكلات الاجتماعية والتربوية.

وتعرف الإنتاجية العلمية لعضو هيئة التدريس بأنها ثمار الجهود العلمية التي يقوم بها العضو والتي تظهر في هيئة كتابه بحث أو مقالة أو تأليف كتاب أو ترجمته أو تحقيقه. (الزهراني، 1997:36).

فالكفاءة الإنتاجية تمثل قدرة المتعلم التي تمكنه من أداء سلوك معين يرتبط بما يقوم به من مهام تربوية أو تعليمية في التدريس. بحيث تشمل المعارف والمهارات والاتجاهات المرتبطة بالتدريس وتؤدي بمستوى كامل ينعكس أثره على سلوك الطلاب بشكل يمكن ملاحظته في سلوك وأداء المعلم.

وتعرف الكفايات المهنية للمعلم بأنها أنماط سلوكية أو معارف تظهر في سلوك المعلم من تصور واضح ومحدد لنواتج التعلم المرغوب.

ويعرفها الحكمي (2004) بأنها تشير إلى مجموعة القدرات وما يسفر عنها من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها ويمارسها الأستاذ الجامعي وتمكنه من أداء عمله وأدواره ومسئولياته ويلاحظها ويقيمها طلابه ويمكن أن يكون لها تأثير مباشر أو غير مباشر على العملية التعليمية. (الحكمي، 2004: 21).

ثانيا: أهداف عملية تقويم أداء عضو هيئة التدريس الجامعي:

يهدف تقويم أداء عضو هيئة التدريس الجامعي إلى مساعدة العضو على التطوير الذاتي المستمر في إطار مهامه الأساسية في التدريس المتميز والبحث العلمي الراقي والخدمة المهنية والمجتمعية المتقدمة. ويتم من خلال عملية التقويم تحقيق ما يلي:

1. متابعة أداء عضو هيئة التدريس.
2. كشف جوانب القوة والضعف في الأداء.
3. تمكين عضو هيئة التدريس من تطوير أدائه الأكاديمي.
4. استثمار الأداء المتميز في تمكين عضو هيئة التدريس من التفرغ العلمي والمشاركة في المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية والدورات التدريبية وغير ذلك من الحوافز العلمية.

وستوفر عملية تقويم عضو هيئة التدريس الجامعي بيانات ومؤشرات مهمة عن مستوى الإنجاز في إطار المهام، وعن مدى التقدم العلمي والمهني الذي وصل إليه في إطار الغايات، كما ستوفر عملية التقويم لإدارة الجامعة أداة علمية للتعرف على الكفاءات المتاحة للإفادة المثلى منها لتحقيق أغراض الجامعة ورسالتها. وستوفر قاعدة معلومات عن البرامج الأكاديمية والجامعة كأساس للحكم على فعالية أدائها وتزويد صانعي القرارات بالجامعة بالمعلومات الدقيقة والواضحة والحديثة واعتماد هذه المعلومات أساسا لترشيد القرارات الجامعية.

ثالثا: مهام عضو هيئة التدريس الجامعي التي يتم بناء عليها تقويم أدائه فيها.

تتكون المهام الأساسية لعضو هيئة التدريس من ثلاث أنشطة رئيسية هي التدريس والبحث العلمي والإسهامات الفكرية وخدمة الجامعة والمجتمع. وقد يختلف حجم وكفاءة مساهمة عضو هيئة التدريس من نشاط إلى آخر ولكن تتكامل محصلة هذه الأنشطة لتبين مدى فاعلية عضو هيئة التدريس في مجتمعه الجامعي ولذلك فهي تمثل أساس تقييمه في النواحي الأكاديمية.

1. التدريس والفعاليات الأكاديمية المتصلة به: يعد التدريس المتميز العنصر الأهم عند تقويم نشاط عضو هيئة التدريس ويحتل المكانة الأولى على سلم الأولويات. ويشمل هذا الجزء الخطة التدريسية خلال العام متضمنا، المقررات الدراسية التي سيقوم عضو هيئة التدريس بتدريسها أو التي سيقوم أو سيشارك في تطويرها مع إيضاح أوجه التطوير والتحديث في كل مقرر، وكذلك الأنشطة التي ينوي القيام بها لتحسين طرق وكفاءة التدريس وفاعليتة أو لتحديث استخدام التقنيات والوسائل التعليمية أو أية بيانات لها علاقة مباشرة بكفاءة عملية التدريس.
2. البحث العلمي: يمثل البحث العلمي عنصر أساسيا من عناصر تقويم نشاطات عضو هيئة التدريس إذ أن البحث

العلمي الأصيل يساعده على الرقي بممارساته المهنية في ميدان اهتمامه، كما أن التدريس الجامعي وثيق الصلة بالبحث العلمي وتشكل الأفكار الجديدة والاكتشافات والاختراعات عاملا هاما في تحفيز الطلبة لحب مجال المادة العلمية وإذكاء روح البحث والتساؤل فيه. ويوضح هذا الجزء الإسهامات الفكرية لعضو هيئة التدريس التي تضيف إلى قاعدة المعارف والتطبيقات في مجال التخصص شاملاً الأبحاث المنشورة في مجلات علمية متخصصة، المؤتمرات المحكمة، المذكرات الفنية، وأوراق العمل. ومن الضروري الإهتمام بالنشر في مجلات عالمية متخصصة، والتي يجب أن يمثل الجزء الأكبر من إنتاج البحث العلمي.

وتستند عملية تقويم نشاط عضو هيئة التدريس في مجال البحث العلمي على معيارين هما النشاط البحثي المستمر والإنتاج البحثي الغزير، ومن الأهمية بمكان أن ينظر للنشاط والإنتاج البحثي في أفق زمني أطول من سنة التقويم كأن يقارن بالنسبة السابقة للاستدلال على الاستمرارية البحثية وتقاطر جهود بحثية في سنة ما مع السنة التالية، وتتخذ أدلة النشاطات البحثية أشكالا متعددة منها على سبيل المثال البحوث المنشورة في المجلات المحكمة والبحوث قيد النشر أو قيد الإعداد والبحوث المقدمة لمؤتمرات دولية والبحوث والدراسات المستكتبة والحوليات البحثية والكتب والترجمات والتعليقات وتحقيق الوثائق والمخطوطات، كما تشمل اقتراحات الأبحاث ومنحها والجوائز العلمية ودعوات التحدث إلى أو رئاسة المنتديات العلمية وتقديم الاستشارات التطوعية للباحثين وتطوير المرافق البحثية .

ولاشك أن الأهمية النسبية لأي من تلك الأنشطة تختلف من قطاع إلى آخر ومن فرد إلى آخر وفق مرحلة تطوره الأكاديمي، وعليه فلابد عند تقدير هذه الأنشطة من مقارنتها بالجهد المبذول فيها والإنجازات الكلية للفرد في عناصر التقويم الأخرى.

يشير مرسي 1984 في هذا الصدد بأن وظيفة البحث العلمي أصبحت ركيزة أساسية من عمل أستاذ الجامعة ومن خلال البحث ينمو الأستاذ الجامعي ويتقدم في مجال تخصصه، ولكن عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية يواجه عدد من المشكلات في هذا المجال ومن بينها:

أ. عدم كفاية المجلات الدورية المتخصصة.
ب. ندرة حضور الندوات والمؤتمرات العلمية.
ج. قلة أعداد الأساتذة المهتمين بالبحث العلمي.
د. عدم كفاية الأموال المخصصة للبحث العلمي.
ه. عدم توافر فئة مساعدي الباحثين.
و. البيروقراطية والروتين

(مرسي، 1985، ص ص 7-12).

وأوضحت دارسة الزهراني (1997م) بأنه يوجد ثلاثة مصادر للعوائق التي تعوق الإنتاجية العلمية لعضو هيئة التدريس وهي:

أ. عوائق مصدرها الجامعة: وهي ندرة الندوات والمؤتمرات المنعقدة داخل الجامعة، قلة الفرص المتاحة لحضور ما يعقد منها في الخارج، وندره الدوريات والكتب المخصصة في مكتبة الجامعة، وعدم كفاية التجهيزات والتسهيلات المادية، عدم توافر الفنيين ومساعدي الباحثين، وخدمات التوثيق والإعلام العلمي، وانخفاض الحوافز المادية والمعنوية التي تقدمها، وطول الإجراءات الإدارية المتبعة في تحكيم ونشر الإنتاج العلمي، وطول فترة طباعته، ومحدودية قنوات نشره في الجامعة وعدم توافر المناخ العلمي السليم في الجامعة.
ب. عوائق مصدرها المجتمع: فمنها انخفاض مساهمة القطاع الخاص في تمويل البحث العلمي، وقلة الطلب الاجتماعي عليه، وعدم تقديره والاهتمام به وحساسية المجتمع نحو البحوث ذات الطابع النقدي للمشكلات.
ج. العوائق الذاتية فمنها: قلة المردود العائد للفرد من البحث وارتفاع التكاليف التي يتحملها في سبيل الإنتاج العلمي (الزهراني، 1997م، ص 33-84).

وعلى الرغم من الاهتمام المتزايد بالتعليم الجامعي المعاصر على المستويات العالمية والإقليمية والمحلية، وعلى الرغم من الجهود التي تبذل من أجل تطويره أكاديمياً فمازال الاهتمام بتطوير الأداء العلمي والمهني لمعلم الجامعة دون المستوى المطلوب، ولا يرقى إلى الطموحات، ولا يواكب النمو المتزايد للمعارف العلمية وتطبيقاتها وتطور العلم وأدواته، وكذا تطور أساليب الاتصال ونقل المعلومات وتخزينها التي انعكست أثارها على نظرة المجتمع لمؤسسات التعليم الجامعي ووظائفها وعلى نظرته لعضو هيئة التدريس ودوره في العملية التعليمية (الغامدي، 1424هـ، 118).

ويشير (الحكمي، 2004) بأنه إذا كان من المفترض أن الأستاذ الجامعي يتقن محتوى المواد العلمية ذات العلاقة بتخصصه بشكل جيد إلا أن هذا لا يعني أنه يمتلك نفس درجة الإتقان حين يقف أمام طلابه في سبيل عرضه لتلك المواد بشكل واضح يفهمه ويستوعبه طلابه (الحكمي، 2004: 17).

ويرى موهوني، دافيد (Mohony, David, 1992) أن دور الجامعة ليس مقتصراً فقط على جانب الإعداد المهني والوظيفي للطالب الجامعي. بل أن للجامعة كمؤسسة علمية دوراً رائداً في عملية خلق المعرفة وتجديدها وتطويرها عن طريق البحث العلمي الموضوعي من أجل الوصول إلى حقائق ومعارف. واكتشافات علمية جديدة تساعد بدورها في تكوين رصيد معرفي فكري نافع

للمجتمع. وترسيخ الحس الوطني الصادق في نفوس الأجيال وبناء الهوية الثقافية للمجتمع، وكذلك القيام بدور الناقد الاجتماعي تجاه قضايا المجتمع المختلفة، حيث أن أساتذة الجامعة لديهم القدرة الفكرية والمعرفية التي تمكنهم من معالجة قضايا المجتمع الاقتصادية والسياسية والاجتماعية معالجة علمية موضوعية أكثر من غيرهم من فئات المجتمع الأخرى(Mohony, 1992, p.7-9). وأيضاً يواجه أعضاء هيئة التدريس مشكلة توتر الأدوار حيث تبدو مشكلة توزيع الوقت والجهد على الأدوار بشكل متوازن، فهم ملزمون بأداء متطلبات أكثر من دور في آن واحد. حيث يشير أن الوفاء بمستلزمات دور معين يكون في الغالب على حساب النجاح في الدور الآخر.

ويجب وضع مشكلات عضو هيئة التدريس تحت الفحص الدقيق كي يروا دقائها بوضوح، وحتى يتوصلوا إلى حلول عملية لها في المستقبل القريب، وحتى لا يستمر انخفاض مستوى التعليم الجامعي (مرسي، 1985 :15).

3- خدمة الجامعة والمجتمع: يشكل إسهام عضو هيئة التدريس في خدمة الجامعة ومجتمعه المهني واحدا من العناصر الثلاثة الهامة في تقويم أدائه، والمقصود بالخدمة هنا ما يقدمه عضو هيئة التدريس تكليفا أو تطوعا من خدمات في مجال اختصاصه أو حسب إمكاناته وخبراته تسهم في بناء وتطوير الجامعة والإيفاء بمتطلبات إدارتها وفي تطوير ورقي المجتمع الذي ينتمي إليه.

أ. خدمة الجامعة: يبرز هذا الجزء دور عضو هيئة التدريس وفاعليته في مجتمع الجامعة ويوضح ، إلى جانب واجبات عضو هيئة التدريس الأخرى، الأنشطة المهنية أو الإدارية، على مستوى الكلية أو الجامعة، أعمال اللجان التي يشارك أو يرغب عضو هيئة التدريس في المشاركة فيها والأسباب التي حدت به إلى هذا الاختيار ، أية وظائف إدارية أو فنية في الكلية أو الجامعة، عضوية لجان علي مستوى الكلية أو الجامعة، وأي أنشطة أخرى.

وتسعى الجامعة جاهدة إلى الإيفاء برسالتها على أكمل وجه وإلى توفير أعلى مستويات الخدمة لمنتسبيها من أعضاء هيئة التدريس وطلبة، وتستعين الجامعة لهذا الغرض بجهود العديد من أعضاء هيئة التدريس وبمستويات متعددة من المسئولية التنفيذية والإدارية والإشرافية والاستشارية، وعليه فان نظام التقويم لابد وان يجازى ويقدر الجهود المبذولة في أداء هذه المهام حق قدرها، ويعتمد مدى التقدير على طبيعة العمل ومدته ودرجة الاضطلاع بمسئولياته.

ب. خدمة المجتمع : يوضح هذا الجزء الأنشطة التي يقوم بها العضو في مجال خدمة المجتمع خلال العام شاملا ذلك استشارات لحل مشاكل مؤسسية، تنظيم أو المساهمة في ندوات وورش عمل عالمية او أقليمية أو محلية في مجال التخصص، وأي اسهامات أخرى. و يذكر في كلٍ نشاط الجهة المنظمة، اسم النشاط وموضوعه، دور عضو هيئة التدريس في النشاط، المدة الزمنية، أية بيانات أخرى متعلقة بالنشاط.

وتتضمن إسهامات مثلا براءات الاختراع والاستشارات المهنية ونقل التكنولوجيا إلى الصناعة وتنظيم المؤتمرات والندوات والإسهام فيها وعضوية هيئات تحرير المجلات المهنية وعضوية الجمعيات المهنية وتنظيم حلقات التعليم المستمر والتدريب أو المشاركة في تنفيذها وتقديم المشورة للقطاعين العام والخاص والقيام بمهام الممتحن الخارجي وتحكيم مقترحات الأبحاث والأبحاث المقدمة للنشر وحالات الترقية وتقديم العون والمشورة لجمعيات النفع العام المهنية.

4- تنمية الأداء والقدرات: يجب أن يأخذ عضو هيئة التدريس زمام المبادأة في تنمية قدراته وتحسين أدائه. ويوضح هذا الجزء خطة عضو هيئة التدريس والأنشطة التي يقوم بها لتنمية قدراته وتحسين أدائه.

ثالثا: أساليب تقويم أداء عضو هيئة التدريس الجامعي، وسمات وخصائص كل منها.

تشير الدراسات إلى أهمية استخدام عدد من الوسائل لعملية التقويم مع التأكيد على عدم الاعتماد على وسيلة واحدة في ذلك مثل الاكتفاء بتقويم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس والمقرر الدراسي (Haskell, 1997) وفيما يلي أمثلة لبعض الأدوات التي يمكن الاختيار منها لاستخدامها في عملية التقويم.

1. التقويم الذاتي لعضو هيئة التدريس. يقوم به عضو هيئة التدريس بنفسه لجمع معلومات عن أداءه وتدريسه ومحاولة الاستفادة منها في تطوير نفسه. وقد تصمم نماذج موجهه للقيام بذلك تتضمن النقاط والعناصر التي توضع في الاعتبار عند إجراء عملية التقويم الذاتي.
2. تقويم الزملاء لعضو هيئة التدريس. يتم من خلال تشكيل فريق مكون ثلاثة أعضاء، يختار أحدهما عضو هيئة التدريس، ويختار الثاني رئيس القسم، والثالث يكون بالاتفاق بينهما عليه. ويفضل أن يكون أحد الأعضاء من خارج القسم. ويقوم الفريق بفحص الجوانب التالية: كفاية المادة التعليمية المقدمة ومناسبتها للطلاب، ومناسبة وسائل التقويم المتبعة في المقرر الدراسي، وفاعلية طرق المستخدمة في المقرر الدراسي. ويعتمد الفريق في فحصه لهذه الجوانب على ما يقدمه عضو هيئة التدريس لهم، وعلى ملاحظتهم له أثناء تدريسه وبالتنسيق معه.

3. تقويم الطلاب لعضو هيئة التدريس. يتم في الأسبوع الأخير من الفصل الدراسي قبل بداية الاختبارات النهائية. حيث يقوم كل قسم بتنظيم عملية التقويم، وتوفير النماذج الخاصة بها، وتحديد مواعيد التنفيذ، ومن ثم جمع نماذج التقويم بعد تعبئتها وتسليمها للكلية التي تتولى عملية التحليل واستخراج نتائج التقويم.
4. الملاحظة المباشرة أو تصوير الفيديو لعضو هيئة التدريس. يقوم بها رئيس القسم، مرة على الأقل في السنة لكل عضو هيئة تدريس، ويستخدم نموذج خاص بها يتضمن النقاط الأساسية التي يجب التركيز عليها والتأكد منها خلال عملية الملاحظة.
5. خطة التطور المهني لعضو هيئة التدريس. يقوم كل عضو هيئة تدريس بإعداد خطة سنوية لتطوره مهنيا تشمل النشاطات المهنية والعلمية التي سيقوم بها خلال هذا العام، ويقوم برفعها لرئيس القسم.
6. تقرير المقرر الدراسي. يتضمن التقرير عدد الطلاب المسجلين في المقرر الدراسي، وعدد المنسحبين من المقرر الدراسي، والنتائج النهائية للمقرر، متضمنة نسبة النجاح وتوزيع درجات الطلاب.
7. ملف المقرر الدراسي. يعد عضو هيئة التدريس ملفا خاصا بالمقرر الدراسي الذي يقوم بتدريسه، يشمل وصف للمقرر متضمنا الأهداف، والموضوعات، والمتطلبات، والمراجع. إضافة إلى أساليب تقويم الطلاب، ونماذج من الاختبارات.
8. تقرير الإنجازات وخدمة الجامعة والمجتمع. يعد عضو هيئة التدريس تقريرا سنويا عن الإنجازات التي قام بها خلال العام. يتضمن التقرير الدراسات والبحوث المنتهية والجارية، والخدمات التي قدمها للجامعة كعضوية اللجان والمهام الفنية والإدارية التي قام بها، والخدمات التي قدمها للمجتمع مثل إلقاء المحاضرات والمشاركة في الندوات والمؤتمرات، وتقديم الاستشارات (Haskell, 1997).

الدراسات التي اهتمت بتقويم وتطوير عضو هيئة التدريس:

دراسة العريض (1991) ناقشت هذه الدراسة تأهيل وتقويم عضو هيئة التدريس بالجامعات الخليجية من خلال سبعة محاور هي (الأسس والمعايير التي يتم بموجبها تعيين عضو هيئة التدريس، الأسس والمعايير التي يتم بموجبها تقويم وترقية عضو هيئة التدريس، واقع أداء عضو هيئة التدريس، توجهات الفكر التربوي العربي على المستويين العربي والخليجي في مجال تأهيل وتقويم عضو هيئة التدريس، بعض الخبرات والأتجاهات العالمية في مجال تأهيل وتقويم عضو هيئة التدريس، تصور مقترح لتأهيل و تقويم عضو هيئة التدريس بالجامعات الخليجية) .

دراسة زاهر (1991) حددت صعوبة حصر الأغراض الأساسية للجامعة و مسؤولياتها نحوعالم المعرفة ، الأ أنه يمكن التأكيد على أهمية قيام الجامعة بالأغراض الثلاثة الآتيه :

الأحتمالية الأولى: تفترض حيادية علاقة البحث العلمي بالتدريس ، أي أستقلالية الأداء التدريسي بأعتبار أن لكل منهما مهارات خاصة مستقلة عن الأخرى .

الأحتمالية الثانية : تفترض أن يكون الباحث الجامعي الممتاز معلما جامعيا ممتازا ، وأن الباحث الضعيف معلما ضعيفا، وهذه علاقة ايجابية بين البحث و التدريس .

الأحتمالية الثالثة : تفترض وجود علاقة عكسية بين البحث و التدريس أستنادا الى أختلاف مهارات كل أداء من الأدائين سواء البحث أو الأداء التدريسي.

وفي أطار هذا التحليل يبدو الأمر بالنسبة للأستاذ الجامعي مقلقا، حيث يبقى في صراع بين دورين أو مطلبين متنافسين هما مطلب الصانع للمعرفة (أي يركز على البحث العلمي) ، ومطلب الموزع للمعرفة (أي التركيز على التدريس) .

دراسة شحاته و المزروع (1991) هدفت تعرف الجوانب الرئيسة لأهمية ومطالب ومجالات ووسائل التقويم الذاتي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، وتقديم بطاقة للتقويم الذاتي يمكن أن يسترشد بها أعضاء هيئة التدريس .

دراسة فلمبان (1991) هدفت الكشف عن المعوقات التي تقف أمام أعضاء هيئة التدريس لأدائه التدريسي ، والطرق التي تساعد على أزالة تلك المعوقات . وتوصلت الدراسة الى أن هناك عوامل تساعد على تحسين الأداء لمهنة التدريس الجامعي هي (الدافع Motivation ،القدرات Abilities) وعن طريق تقديم الحوافز المادية و المعنوية لعضو هيئة التدريس يمكن أن ينمي العديد من المهارات مثل مهارات التفكير المنظم و مهارات الأتصال و مهارات التطوير للتدريس الجامعي.

دراسة درويش (2000) هدفت تعرف أتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تقويم الطالب لهم ، ومدى تقبلهم لدور الطلبة في عملية تقويم فعالية التدريس ، وقدمت الدراسة أداة للتعرف على أتجاهات أعضاء هيئة التدريس ، وأظهرت النتائج تقبلا منهم لهذا النوع من التقويم ، كما توصلت الى توصيات أهمها أن تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس ضروري لمعرفة قدرات أعضاء هيئة التدريس وخبراتهم و مارساتهم التربوية و لسلوكية المتعلقة بمهنة التدريس، ومدى قدرة هذه الممارسات على أحداث التغيير المطلوب

.

دراسة الخثيلة (2000) هدفت تحديد بعض المهارات التدريسية الفعلية التي يمارسها الأستاذ الجامعي ، ثم المهارات المثالية التي ينبغي أن تمارس. دراسة السميري (2002) أهتمت بتعرف الصعوبات التي تواجه عضو هيئة التدريس في حضور المؤتمرات العلمية ، وأهمية المشاركة في هذه المؤتمرات لتطوير المعلم الجامعي ونموه المعرفي والمهني وأهمية هذه المشاركة وأثرها في تحقيق التقدم و النمو المهني لعضو هيئة التدريس .

دراسة عبد الغفور (2002) هدفت كشف أولويات الخصائص العلمية و التدريسية و العقلية والمعرفية و لشخصية والأنفعالية والأجتماعية ، و لكشف عن الفروق الفردية في ترتيب الخصائص لعضو هيئة التدريس ، كما أهتمت بتعريفهم بأهم هذه الخصائص و تأثيرها على أدائهم التدريسي.

دراسة شاهين (2004) هدفت هذه الدراسة توضيح أدوار أعضاء هيئة التدريس الجامعي بالإضافة إلى عرض العلاقة بين جودة النوعية وجودة أعضاء الهيئة التدريسية، مع التركيز على أهمية ودور التطوير المهني في تحقيق جودة النوعية في التعليم العالي.

لقد ساعدت الدراسات السابقة الباحث على كشف نقاط الألتقاء في تقويم عضو هيئة التدريس، على الرغم من أنها اتفصت بأتباعها المنهجية النظرية عدا بعض الدراسات التي تناولت تقويم الطلبة للتدريسيين والتي كانت خارجه عن حدود البحث الحالي ، كما تبين بصورة جلية السعي الحثيث للجامعات لوضع معايير محددة يمكن الأستناد اليها في تقويم أعضاء هيئة التدريس كما يمكن الأستفادة منها في أنتقاء المتقدمين لشغل الوظائف التدريسية أو البحثية ، وتفيد هذه المعايير ضروري لمعرفة قدرات أعضاء هيئة التدريس و خبراتهم و ممارساتهم التربوية و السلوكية المتعلقة بمهنة التدريس ، ومدى قدرة هذه الممارسات على أحداث التغيير المطلوب .

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من أعضاء هيئة التدريس في جامعة بغداد المتواجدين للعام الدراسي (2013-2014) البالغ عددهم (2464) تدريسية، موزعين بواقع (1447) تدريسي و تدريسية في التخصص العلمي بنسبة (59%) و(1017) تدريسي و تدريسية في التخصص الأنساني بنسبة (41%) ، وبواقع (1631) تدريسي بنسبة (66%) و(833) تدريسيةبنسبة (34%)،أما حسب الألقاب العلمية (أستاذ ، أستاذ مساعد ، مدرس) فيتوزعون بواقع (643، 902، 919) بنسب (26%، 37%، 37%) على التتالي.

عينة البحث:

تم أختيار عينة بلغ عددها (200) تدريسي و تدريسية بنسبة(8%) بالأسلوب المرحلي العشوائي وفق المراحل الآتيه:-

أ. أختيرت عشوائيا أربع كليات علمية هي (الطب ، الزراعة، علوم بنات، الهندسة الخوارزمي) وأربع كليات أنسانية هي (الأدارة و الأقتصاد ، اللغات، القانون، الأعلام) .

ب. أختير عشوائيا من كل كلية في (1) أعلاه قسمين دراسيين، وبذلك بلغ عدد الأقسام العلمية (8) أقسام وعدد الأقسام الأنسانية (8) أقسام.

ج. أختير عشوائيا من كل قسم من الأقسام العلمية أعلاه مجموعة من التدريسيين وبعدد يتناسب مع متغيرا (الشهادة، اللقب العلمي، الجنس) في مجتمع البحث، و الجدول (1) يوضح ذلك .

الجدول (1)

عينة البحث موزعة حسب التخصص والشهادة واللقب العلمي و الجنس

الشهادة	علمي								أنساني								المجموع الكلي
	أستاذ		أستاذ مساعد		مدرس		مج		أستاذ		أستاذ مساعد		مدرس		مج		
	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ			ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ			
ماجستير	-	-	-	-	10	6	16		-	-	-	-	7	4	11		27
دكتوراه	25	13	25	13	18	9	103		17	9	17	9	12	6	70		173
المجموع	25	13	25	13	28	15	119		17	9	17	9	12	6	81		200

أداة البحث: للتحقيق اهداف البحث تطلب أعداد أداة ذات صلة بالمتغيرات المقاسة، ولكون البحث يسعى الى البحث عن عناصر التقويم لعضو هيئة التدريس ومصادر المعلومات للوصول الى معايير لتقويم الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة بغداد، وقد وجد الباحثان أن مقياس التقدير Rating scale يصلح للحصول على معلومات عن الأداء كعملية Process أو كناتج نهائي Product، وقد تم أعداد الأداة على وفق الخطوات الآتيه :

1. تحديد مفهوم تقويم أداء عضو هيئة التدريس (أنظر تحديد المصطلحات).
2. الأطلاع على أدبيات تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس كما عرض في الخلفية النظرية، أضافة الى الدراسات السابقة ذات العلاقة المباشرة بموضوع البحث .
3. توجيه أستبانة أستطلاعية (ملحق1) لعينة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة بغداد بلغ عددها (100) تدريسي وتدريسية، أختيروا بصورة عشوائية من ثلاث كليات علمية هي (العلوم ، الطب البيطري، طب الأسنان) و ثلاث كليات

أنسانية هي (الفنون الجميلة، الشريعة، التربية الرياضية) وتوزعوا بصورة متساوية على متغيرات (التخصص، اللقب العلمي، الجنس)، بهدف تحديد عناصر التقويم ومصادر المعلومات عند تقويم أداء عضو هيئة التدريس في جامعة بغداد.

وفي ضوء ما تقدم وبعد تحليل أجابات العينة، أتضح مايأتي :

أ. عناصر التقويم: هي (الصفات الشخصية، التدريس والفعاليات الأكاديمية المتصلة بها، البحث والتأليف، خدمة الجامعة والمجتمع، التعاون والألتزام بالتعليمات الجامعية، تنمية الأداء والقدرات).

ب. مصادر المعلومات: هي (التقويم الذاتي، تقويم الزملاء، تقويم الطلبة، الملاحظة المباشرة، تقويم رؤساء اللجان العلمية، نتائج الطلبة في الأمتحانات، خطة التطور المهني، تقرير وملف المادة الدراسية، تقويم رئيس القسم ، تقويم العميد).

بعد تحديد عناصر ومصادر تقويم أداء عضو هيئة التدريس، تتطلب طريقة الأجابة على أستمارة التقدير أن يقرأ التدريسي عناصر التقويم الستة وليحدد الأهمية النسبية لكل منها على وفق مقياس متدرج يتكون من (7) درجات، تمثل الدرجة (7) الأكثر أهمية للعنصر أو المصدر لتقويم الأداء، والدرجة (1) الأقل أهمية لهما، ثم عرضت على مجموعة من الخبراء في مجال العلوم التربوية والنفسية* لبيان مدى صلاحيتها للأجراء التقويم، وقد أتفق الخبراء على صلاحية بنسبة (100%) على عناصر التقويم ومصادرها وصلاحية طريقة الأجابة، لكنهم لم يتفقوا على صلاحية على مصادر التقويم الآتيه (الملاحظة المباشرة وخطة التطور المهني، تقرير و ملف المادة الدراسية لكون هذا الأجراء غير متبع في تقويم التدريسيين في جامعة بغداد) ودمج تقويم رئيس القسم وتقويم العميد معا.وبذلك يكون الباحث قد تحقق من الصدق الظاهري (Face Validity) الذي يعتمد تمثيل مكونات الأداة لمجالات الظاهرة المقاسة تمثيلا جيدا، من خلال حكم المختصين على صلاحية الأداة في قياس الخاصية المقاسة .

* أسماء الخبراء الذين أستعان بهم الباحث :

1. الأستاذ الدكتور كامل ثامر الكبيسي
2. الأستاذ الدكتور صباح حسين العجيلي
3. الأستاذ الدكتور عبد الأمير الشمسي
4. الأستاذ الدكتور أبراهيم عبد الخالق

كما تحقق الباحث من ثبات أداة البحث الذي يشير الى أتساق درجات الأفراد عليها والتناسق بين أجزائها، وأعتمدت طريقة أعادة التطبيق Test-Retest Method لتحقيق الأتساق الخارجي للاستجابات، بعد تطبيق الأداة على عينة عشوائية مكونة من (50) تدريسي وتدريسية أختيروا عشوائيا من كليتين علميتين (الصيدلة، الهندسة) وكليتين أنسانيتن (اداب، تربية بنات) أعيد تطبيقها عليهم بفاصل زمني قدره أسبوعان، ثم أستخدم معامل أرتباط بيرسون Pearson correlation coefficient بين درجات العينة في التطبيق الأول والثاني، فبلغ قيمة معامل الثبات (0.86) فيما يتعلق بعناصر تقويم أداء عضو هيئة التدريس، أما بالنسبة لمصادر المعلومات فقد بلغت قيم معامل الثبات (0.82، 0.83، 0.81، 0.79، 0.78، 0.80) وهذا يشير الى أن الأداة تمتع بثبات جيد على وفق محك التباين المفسر المشترك، اذ بلغت نسبة التباين المشترك لمربع معاملات الأرتباط أعلى من (0.50) ممايؤشر على وجود علاقة حقيقية بين درجتي التطبيقين، وأن التباين الكلي أكثره تباين حقيقي .

نتائج البحث:

سيتم عرض نتائج البحث ومناقشتها تبعا لأهداف البحث ، بالشكل الآتي :

1- لتحقيق الهدف الأول الذي ينص (تحديد العناصر الأكثر أهمية في تقويم أداء عضو هيئة التدريس في جامعة بغداد) فبعد تطبيق الأداة على عينة البحث فرغت أجاباتهم على كل عنصر من عناصر التقويم ثم حسب الوسط المرجح لها من خلال ضرب تكرار كل خلية بأوزان تلك الخلية لكل عنصر ثم حسبت النسبة المئوية لعناصر التقويم من خلال قسمة الوسط المرجح لكل عنصر على مجموع الأوساط المرجحة للعناصر ويضرب الناتج في مئة، و الجدول (2) يوضح ذلك .

الجدول (2)

الأوساط المرجحة لكل عنصر من عناصر تقويم الأداء و النسب المئوية لها

ت في الأداة	ترتيبها	عناصر التقويم	تكرارات الأجابات حسب أوزان أهمية العنصر							الوسط المرجح	النسبة المئوية
			7	6	5	4	3	2	1		
1	3	الصفات الشخصية	38	39	27	28	22	25	21	4.42	%18
2	1	التدريس و الفعاليات الأكاديمية	58	35	22	19	21	21	24	4.66	%19
3	2	البحث و التأليف	34	37	40	24	25	21	19	4.46	%19
4	5	خدمة الجامعة و المجتمع	18	20	21	24	30	49	35	3.35	%14
5	4	التعاون و الألتزام بالتعليمات الجامعية	20	21	35	37	37	27	23	3.89	%16
6	6	تنمية الأداء و القدرات	22	20	19	23	26	35	55	3.32	%14

يتضح من الجدول (2) أن أعضاء هيئة التدريس في جامعة بغداد قد حددوا (التدريس و الفعاليات الأكاديمية المتصلة بها) العنصر الأول لتقويم أداء التدريسي ، ثم جاء (البحث والتأليف) في المرتبة الثانية ، بعدها (الصفات الشخصية) في المرتبة الثالثة، و (التعاون والألتزام بالتعليمات الجامعية) بالمرتبة الرابعة ، و(خدمة الجامعة والمجتمع) بالمرتبة الخامسة، وأخيرا (تنمية الأداء والقدرات) بالمرتبة السادسة ، ويعني ذلك أن أهمية عناصر تقويم أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر التدريسيين أظهرت تباينا من عنصر لآخر ، ففي حين أحتل التدريس والفعاليات الأكاديمية المتصلة بها بالمرتبة الأولى من بين عناصر التقويم ، في حين كانت خدمة الجامعة و المجتمع و تنمية الأداء والقدرات في المرتبة الآخيرة، مما يؤشر أن أعضاء هيئة التدريس يؤكدون على التدريس والبحث و التاليف في حين أن هناك أهمال في خدمة المجتمع ومحاولة التدريسيين تنمية أدائهم وقدراتهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (زاهر 1991) الي أظهرت أن يكون الباحث الجامعي الممتاز معلما جامعيا ممتازا، وأن الباحث الضعيف معلما ضعيفا، وهذه علاقة ايجابية بين البحث و التدريس .

بعدها أستخدم أختبار مربع كاي لتعرف الفرق ذو الدلالة الأحصائية بين عناصر التقويم تبعا لأهميتها النسبية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة بغداد ، فقد بلغت قيمة أإختبار مربع كاي المحسوبة (129.609) وهي أكبر من قيمة مربع كاي الجدولية البالغة (43.77) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (30) مما يدل على وجود فروق حقيقية بين عناصر التقويم من حيث أهميتها الذي يعانيه التدريسيون بين مطلبين أساسيين هما التدريس و البحث العلمي .

لتحقيق الهدف الثاني الذي ينص (تحديد مصادر المعلومات الأكثر أهمية في تقويم أداء عضو هيئة التدريس في جامعةبغداد)، أتبع الباحث نفس التحليل الأحصائي المتبع في تحقيق الهدف الأول ولكل عنصر من عناصر التقويم لتحديد مصادر المعلومات الخاصة بها، وينبغي أن يكون الوسط المرجح لأي مصدر من مصادر المعلومات أكثر من (4) ليعد مصدرا أساسيا ويدخل في معادلة تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس .

الجدول (3)

الأوساط المرجحة لكل مصدر من مصادر تقويم التدريس و الفعاليات الأكاديمية و النسب المئوية لها

ت في الأداة	ترتيبها	مصادر المعلومات	تكرارات الأجابات حسب أوزان أهمية العنصر							الوسط المرجح	النسبة المئوية
			7	6	5	4	3	2	1		
1	5	التقويم الذاتي	4	13	17	24	37	44	61	2.74	%11
2	3	تقويم الزملاء	56	41	35	28	18	12	10	5.07	%20
3	2	تقويم الطلبة	65	40	30	28	17	13	7	5.21	%20
4	6	تقويم رؤساء اللجان العلمية	2	13	17	24	33	45	66	2.40	%9
5	1	نتائج الطلبة في الأمتحانات	62	49	41	22	10	4	2	5.31	%21
6	4	تقويم رئيس القسم والعميد	58	44	20	26	22	19	11	4.95	%19

يتضح من الجدول (3) أن أربعة مصادر لمعلومات حصلت على وسط مرجح أكثر من (4) وهي (نتائج الطلبة في الأمتحانات، تقويم الطلبة، تقويم الزملاء، تقويم رئيس القسم والعميد) وبذلك عدت مصادر أساسية للمعلومات عن عنصر التدريس والفعاليات الأكاديمية المتصلة بها.

الجدول (4)

الأوساط المرجحة لكل مصدر من مصادر تقويم البحث و التأليف و النسب المئوية لها

ت في الأداة	ترتيبها	مصادر المعلومات	تكرارات الأجابات حسب أوزان أهمية العنصر							الوسط المرجح	النسبة المئوية
			7	6	5	4	3	2	1		
1	4	التقويم الذاتي	11	17	16	24	29	31	72	2.88	%12
2	3	تقويم الزملاء	41	50	25	22	22	18	20	4.61	%20
3	5	تقويم الطلبة	12	14	17	21	27	30	79	2.79	%12
4	1	تقويم رؤساء اللجان العلمية	71	49	32	20	12	9	7	5.46	%24
5	6	نتائج الطلبة في الأمتحانات	6	8	14	16	22	37	97	2.31	%10
6	2	تقويم رئيس القسم و العميد	57	44	30	26	22	12	9	5.10	%22

يتضح من الجدول (4) أن ثلاثة مصادر للمعلومات حصلت على وسط مرجح أكثر من (4) وهي: (تقويم رؤساء اللجان العلمية، تقويم رئيس القسم والعميد، تقويم الزملاء) وبذلك عدت مصادر أساسية للمعلومات عن عنصر البحث والتأليف.

الجدول (5)

الأوساط المرجحة لكل مصدرمن مصادر تقويم الصفات الشخصية و النسب المئوية لها

ت في الأداة	ترتيبها	مصادر المعلومات	تكرارات الأجابات حسب أوزان أهمية العنصر							الوسط المرجح	النسبة المئوية
			7	6	5	4	3	2	1		
1	4	التقويم الذاتي	21	29	19	22	25	40	44	3.52	%14
2	2	تقويم الزملاء	61	50	25	22	22	12	8	5.19	%21
3	1	تقويم الطلبة	75	45	30	11	17	14	8	5.36	%22
4	5	تقويم رؤساء اللجان العلمية	12	15	17	17	28	41	70	2.82	%12
5	6	نتائج الطلبة في الأمتحانات	5	13	19	11	24	47	81	2.50	%10
6	3	تقويم رئيس القسم و العميد	58	41	29	27	22	13	10	5.04	%21

يتضح من الجدول (5) أن أربعة مصادر للمعلومات حصلت على وسط مرجح أكثر من (4) وهي (تقويم الطلبة، تقويم الزملاء، تقويم رئيس القسم والعميد) وبذلك عدت مصادر أساسية للمعلومات عن عنصر الصفات الشخصية لعضو هيئة التدريس.

الجدول (6)

الأوساط المرجحة لكل مصدر من مصادر تقويم التعاون و الألتزام بالتعليمات الجامعية و النسب المئوية لها

ت في الأداة	ترتيبها	مصادر المعلومات	تكرارات الأجابات حسب أوزان أهمية العنصر							الوسط المرجح	النسبة المئوية
			7	6	5	4	3	2	1		
1	5	التقويم الذاتي	41	34	19	25	27	30	24	4.26	%15
2	4	تقويم الزملاء	57	40	25	22	22	18	16	4.85	%18
3	3	تقويم الطلبة	59	41	29	31	17	14	9	5.10	%19
4	2	تقويم رؤساء اللجان العلمية	58	53	30	28	12	11	8	5.26	%19
5	6	نتائج الطلبة في الأمتحانات	4	9	17	22	25	48	77	2.52	%9
6	1	تقويم رئيس القسم و العميد	79	44	20	26	18	7	6	5.48	%20

يتضح من الجدول (6) أن خمسة مصادر للمعلومات حصلت على وسط مرجح أكثر من (4) وهي: (تقويم رئيس القسم والعميد، تقويم رؤساء اللجان العلمية، تقويم الطلبة، تقويم الزملاء، التقويم الذاتي) وبذلك عدت مصادر أساسية للمعلومات عن عنصر التدريس والفعاليات الأكاديمية المتصلة بها.

الجدول (7)

الأوساط المرجحة لكل مصدر من مصادر تقويم خدمة الجامعة و المجتمع و النسب المئوية لها

ت في الأداة	ترتيبها	مصادر المعلومات	تكرارات الأجابات حسب أوزان أهمية العنصر							الوسط المرجح	النسبة المئوية
			7	6	5	4	3	2	1		
1	4	التقويم الذاتي	8	19	21	29	33	37	53	3.09	%14
2	3	تقويم الزملاء	43	50	25	22	22	18	20	4.68	%20
3	5	تقويم الطلبة	3	12	17	19	25	41	83	2.47	%11
4	1	تقويم رؤساء اللجان العلمية	63	44	25	21	28	13	6	5.15	%23
5	6	نتائج الطلبة في الأمتحانات	4	7	12	19	27	39	92	2.35	%10
6	2	تقويم رئيس القسم و العميد	59	44	20	26	22	19	10	4.98	%22

يتضح من الجدول (7) أن ثلاثة مصادر للمعلومات حصلت على وسط مرجح أكثر من (4) وهي (تقويم رؤساء اللجان العلمية، تقويم رئيس القسم والعميد ، تقويم الزملاء) وبذلك عدت مصادر أساسية للمعلومات عن عنصر التدريس والفعاليات الأكاديمية المتصلة بها.

الجدول (8)

الأوساط المرجحة لكل مصدر من مصادر تقويم تنمية الأداء و القدرات و النسب المئوية لها

ت في الأداة	ترتيبها	عناصر التقويم	تكرارات الأجابات حسب أوزان أهمية العنصر							الوسط المرجح	النسبة المئوية
			7	6	5	4	3	2	1		
1	3	التقويم الذاتي	54	44	19	22	17	20	24	4.70	%19
2	6	تقويم الزملاء	12	14	18	21	25	39	71	2.83	%11
3	2	تقويم الطلبة	65	45	20	11	17	16	8	4.80	%19
4	5	تقويم رؤساء اللجان العلمية	9	17	25	27	29	33	60	3.06	%12
5	1	نتائج الطلبة في الأمتحانات	49	46	34	22	21	18	10	4.93	%20
6	4	تقويم رئيس القسم و العميد	49	44	20	26	22	19	20	4.68	%19

يتضح من الجدول (8) أن أربعة مصادر للمعلومات حصلت على وسط مرجح أكثر من (4) وهي (نتائج الطلبة في الأمتحانات، تقويم الطلبة، التقويم الذاتي، تقويم رئيس القسم و العميد) وبذلك عدت مصادر أساسية للمعلومات عن عنصر التدريس و الفعاليات الأكاديمية المتصلة بها.

بعدها أستخدم أختبار مربع كاي لتعرف الفرق ذو الدلالة الأحصائية مصادر المعلومات تقويم الأداء تبعا لأهميتها النسبية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة بغداد ، فقد بلغت قيم إختبار مربع كاي المحسوبة (381.573 لتقويم التدريس والفعاليات الأكاديمية)، (428.247 لتقويم البحث و التأليف)، (369.505 لتقويم الصفات الشخصية)، (322.367 لتقويم التعاون و الألتزام بالتعليمات الجامعية)، (395.018 لتقويم خدمة الجامعة والمجتمع)، (250.993 لتقويم تنمية الأداء و القدرات) وجميعها أكبر من قيمة مربع كاي الجدولية البالغة (43.77) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (30) مما يدل على وجود فروق حقيقية بين مصادر المعلومات التي يمكن توظيفها لأجراءات التقويم من حيث أهميتها .

أن أهمية مصادر المعلومات تقويم أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر التدريسيين أظهرت تباينا من عنصر لآخر، ففي حين أحتل نتائج الطلبة في الأمتحانات وتقويم الطلبة بالمرتبة الأولى من بين مصادر معلومات التقويم ، في حين كان التقويم الذاتي في المرتبة الآخيرة ، مما يؤشر أن أعضاء هيئة التدريس يؤكدون على نتائج الطلبة في الأمتحانات وتقويم الطلبة في حين أن هناك أهمال للتقويم الذاتي ودور الزملاء في التقويم .

أن أحتلال نتائج الطلبة في الأمتحانات المصدر الأول للمعلومات، لأنه من أهم الأهداف التي تسعى الجامعة لتحقيقها بالأستناد الى مخرجات تتمتع بقدرة عالية التي تعكس مستوى العمليات التي تجرى داخل المؤسسات التعليمية في الجامعة، كما أن تقويم الطلبة للتدريسي يعكس الأتجاه الحديث الذي بدأت بعض الجامعات العالمية أنتهاجه بأعتباره من أهم مصادر تقويم التدريسي ، وتتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة درويش (2000) التي أظهرت تقبل التدريسيين لتقويم الطلبة لقدراتهم وخبراتهم وممارساتهم التربوية و السلوكية .

ج- لتحقيق الهدف الثالث الذي ينص (وضع معادلة لتحديد درجة كل عنصر من عناصر التقويم و كل مصدر من مصادر تقويم أداء عضو هيئة التدريس حسب أهميتها) لتحقيق هذا الهدف لابد من التأكيد بأن التدريسيين قد حددوا أهمية نسبية متباينة لعناصر التقويم ، وكذلك بالنسبة لمصادر المعلومات التي يمكن الأستفادة منها في تقويم هذه العناصر قد جاءت بقيم متباينه مما تختلف الدرجة التي تعطى لكل عنصر من عناصر التقويم عند تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس.

ولما كان التدريسيون يفضلون عند تقويم كل عنصر أن تستقصى المعلومات من المصادر التي توصل اليه البحث يضع الباحث هذه المعادلة لتوضيح نسب مساهمة المصادر التي يمكن أستقصاء معلومات منها في تحديد درجة تقويم العنصر .

فأذا فرصنا أن الدرجة التي يحصل عليها التدريسي عند تقويمه هي (100) درجة فأنها تأتي من مجموع 1ع (التدريس والفعاليات الأكاديمية المتصلة بها)+ 2ع (البحث و التأليف)+ 3ع (الصفات الشخصية) + 4ع (التعاون والألتزام بالتعليمات الجامعية) + 5ع (خدمة الجامعة والمجتمع)
+ 6ع (تنمية الأداء و القدرات) حيث أن :-

(1ع تحسب من 19) تتوزع على المصادر الآتيه (1م نتائج الطلبة في الأمتحانات)، (2م تقويم الطلبة)، (3م التقويم الزملاء)، (4م تقويم رئيس القسم و العميد).

1ع = 1م (26%) + 2م (25%) + 3م(25%) + 4م (24%)

(2ع تحسب من 19) تتوزع على المصادر الآتيه (1م تقويم رؤساء اللجان العلمية) (2م تقويم رئيس القسم و العميد) ، (3م تقويم الزملاء)، 2ع = 1م (36%) + 2م (34%) + 3م (30%)

ويقترح الباحث أن تعطى تقديرات (ممتاز ، جيد جدا ، جيد، مقبول ، ضعيف) تعطى الدرجات الآتيه (19 ، 15 ، 11 ، 7 ، 3) .

(3ع تحسب من 18) تتوزع على المصادر الآتيه (1م تقويم الطلبة) ، (2م تقويم الزملاء) ، (3م تقويم رئيس القسم و العميد).

3ع = 1م (35%) + 2م (33%) + 3م (32%)

(4ع تحسب من 16) تتوزع على المصادر الآتيه (1م تقويم رئيس القسم و العميد) (2م تقويم رؤساء اللجان العلمية)، (3م التقويم الطلبة) ،(4م تقويم الزملاء) ، (5م التقويم الذاتي).

4ع = 1م(22%) + 2م (21%) + 3م (20%) + 4م (20%) + 5م (17%)

الأمتحانات) ، (2م تقويم الطلبة) ، (3م التقويم الذاتي)، (4م تقويم رئيس القسم و العميد) .

6ع = 1م (26%) + 2م (25%) + 3م (25%) + 4م (24%)

التوصيات و المقترحات – يوصي الباحثان بما يلي :

1- اعتماد أداة تقويم عضو هيئة التدريس كدليل يرشد لجان الترقية ولجان تقويم أعضاء هيئة التدريس.
2- تدريب طلاب الدراسات العليا على معايير تقويم الأداء لعضو هيئة التدريس واعتمادها كمتطلب أساس في مراحل تدرجه العلمي قبل الدكتوراه وبعدها.
3- تفعيل دور عضو هيئة التدريس بحيث يتم التوازن بين التدريس والبحث العلمي والعمل الإداري.
4- إجراء دراسة مسحية تكشف عن مدى حاجة الأستاذ الجامعي إلى تطوير أدائه التدريسي .
5- إشراك أعضاء هيئة التدريس في كل جوانب التقويم.

كما يقترح الباحثان أجراء دراسات مماثلة عن الجامعات العراقية الأخرى و مقارنة نتائجها بنتائج البحث الحالي ، كما يمكن وضع معايير محددة و مشتركه في جامعات القطر عند تقويم التدريسيين فيها.

المصادر :

1- أبو حطب، فؤاد وعثمان، سيد أحمد (1985): لتقويم النفسي. القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.
2- أبو علام، رجاء محمود (1987): قياس وتقويم التحصيل الدراسي . الكويت، دار القلم .
3- أبو لبدة ، سبع محمد (1996): مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي ، ط4 ، عمان ، جمعية عمال المطابع التعاونية.
4- الترتوري، محمد عوض (2007): تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية بما يتلاءم مع مبادئ الجودة الشاملة. في htt://www.horoof.com/dirasat/facltyimpr.html
5- توق، محي الدين (1977): الأساليب المختلفة لتقييم التدريس و المدرس الجامعي وأراء المدرسين في الجامعة الأردنية، مجلة أتحاد الجامعات العربية ، العدد 20 .

(5ع تحسب من 14) تتوزع على المصادر الآتيه (1م تقويم رؤساء اللجان العلمية) (2م تقويم رئيس القسم و العميد) ، (3م تقويم الزملاء) .

5ع = 1م (35%) + 2م (34%) + 3م (31%)، (6ع تحسب من 14) تتوزع على المصادر الآتيه (1م نتائج الطلبة في

6- --------، وزهران ، ضياء الدين (1988): الأنتاجية التعليمية لأعضاء هيئة التدريس لجامعات الخليج العربي، الرياض ، مكتب التربية العربي.
7- الحكمي، أبراهيم الحسن (2004): الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه و علاقته ببعض المتغيرات . مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية لدول الخليج العربي، الرياض ، العدد 90 ، السنة 24 ، ص ص 13-56.
8- الحمود، أحمد حماد: (1994) تقييم الأداء الوظيفي ، الطرق و المعوقات و البدائل .مجلة الأدارة العامة ، معهد الأدارة العامة ، مجلد 34 ، العدد الثاني ، ص307 .
9- الخثيله، هند ماجد (2000): مصادر ضغوط العمل كما يدركها العاملون في التعليم الجامعي . مجلة جامعة الملك سعود ، م9، العلوم التربوية و الدراسات الأسلامية ، ص ص 85-112.
10- خضر ، فخري رشيد: (1987) التقويم التربوي . دبي ، دار القلم .
11- الزهراني، سعد عبدالله بردي (1997): الأنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس السعودية بجامعة أم القرى، واقعها وأبرز عوائقها. مجلة جامعة الملك سعود، المجلد التاسع، العلوم التربوية و الدراسات الأسلامية، ص 33-84.
12- السامرائي، مهدي صالح : (1987) وقائع الندوة الفكرية الثالثة لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء من 18-20 إبريل 1987، جامعة بغداد، مركز البحوث التربوية والنفسية.
13- شاهين ، محمد عبد الفتاح (2004): التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية كمدخل لتحقيق جودة النوعية في التعليم الجامعي. القدس، جامعة القدس، دائرة ضبط النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني.
14- عباس، فيصل (1996): الأختبارات النفسية، تقنياتها واجراءاتها . بيروت ، دار الفكر العربي.
15- الغامدي، حمدان أحمد (2003): الأحتياجات التدريبية التربوية لأعضاء هيئة التدريس في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية، الرياض ، رسالة التربية وعلم النفس العدد 20، ص ص 117-186.

16-كاظم ، علي مهدي (2000) القياس و التقويم في التعلم و التعليم . أربد ، دارالكندي للنشر و التوزيع .

17-مرسي، محمد عبد العليم (1985): ترشيد جهود أعضاء هيئات التدريس في الجامعات الخليجية في مجال البحث العلمي . مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد 16 .

18-المكتب العربي لدول الخليج (1987): ملخص تقرير جديد عن التفوق في التعليم الجامعي بالولايات المتحدة الأمريكية . مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 21 .

19- Edell, Stephen (1976) "The Spira lists: Their Careers and Family lives. British Journal Sociology, No: 9, pp314-323.

20- Haskell, R, E (1997) Academic Freedom Tenare, and Student Evaluation of Faculty: Galloping polls in the 2Ist Century. Education policy Analysis Archives, 5 (6), from http://olam.ed.asu.edu/epaa.

21- Miller,R,L(1987)Evaluating Faculty for promotion and Tenure. San Francisco: Jossey-Bass.

22- Moomaw, W,E (1977) Practices and Problems in Evaluating Instruction . In J.A.Centra, Renewing and Evaluating Teaching, New Directions for Higher Education, San Francisco: Jossey-Bass.

23- Neal, John, E (1988) Faculty Evaluation: Its Purposes and Effectiveness. ERIC Digest, ED308800.

24- Seldin, P. (1984) Changing practices in faculty evaluation, San Francisco: Jossey-Bass.

25- Validosta State University College of Education (2001) Faculty Evaluation process, from http://education.Valdosta .ed/coeii/.

الرؤى المستقبلية لعمادة التطوير والجودة ودورها في تطوير الكليات المختلفة بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا وفقاً للإتجاهات العالمية والاحتياجات المحلية

أستاذ مساعد أميرة محمد على أحمد
رئيس قسم الجودة والتطوير، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

الملخص:

هدف البحث الى بيان الرؤى المستقبلية لعمادة التطوير والجودة ودورها في تطوير وتنمية كليات جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا في ضوء الإتجاهات العالمية والإحتياجات المحلية من خلال الوقوف على الدوافع من وراء إنشاء عمادة التطوير والجودة وإبراز مساهمتها في تلبية إحتياجات الكليات المختلفة وتم إعتماد المنهج الوصفي التحليلي والإستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات وشملت عينة البحث عمداء الكليات المختلفة والبالغ عددهم (20) عميد والتي تم إختيارها بالطريقة القصدية وتم إستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة من خلال البرنامج الإحصائي SPSS وأظهرت نتائج البحث ما يلى:

1. *أن الدوافع من وراء إنشاء عمادة التطوير والجودة المُساعدة في تحقيق المتطلبات المتعلقة بترسيخ نظم جودة الأداء في جميع التعاملات بالجامعة.*
2. *أن مساهمة عمادة التطوير والجودة في تلبية احتياجات الكليات المختلفة بالجامعه مُتفاوتة بحسب المجالات فقد ساهمت في مجال تحقيق الأهداف والتدريب وبناء القدرات ولم تساهم في المجالات الأخرى.*
3. *أن هناك فروق ذات دلالة احصائية تعزى للنوع ومستوى الخبرة نحو دور مساهمة عمادة التطوير والجودة في تلبية احتياجات الكليات المختلفة بالجامعة.*
4. *متطلبات معايير تطبيق الجودة بكليات الجامعة المختلفة لم تتوفر بعد لاحداث التطوير والجودة.*
5. *عدم وضوح الرؤية والفهم الصحيح للدور المستقبلي لعمادة التطوير والجودة في تطوير الكليات المختلفة.*
6. *أن المعوقات التي تحد من قدرة العمادة في تطوير كليات الجامعة المختلفة كثيرة تتمثل في: عدم توفر الأُطُر المدربة في مجال الجودة بالكليات، وفى اطار النتائج قدم البحث بعض التوصيات المهمة التى يمكن ان يكون لها الدور الكبير فى بيان الرؤى والدور المستقبلى لعمادة التطوير والجودة بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا لما لها اثر ايجابى على تلبية احتياجات ومتطلبات الكليات والمجتمع المحلى والاقليمى والدولى الامر الذى يؤدى الى تأهيل هذه الكليات لتكون بجودة عالية.*

Abstract

The purpose of this research is to pinpoint the future vision of the Deanship and it vital role in development of the various college of the university according to the international parameter and venues.
This could be achieved through recogrition of the role of deanship and it contribution in the fulfillment of the different colleges needs in quality management and the future fulfillment of the excellence application thoroughly the within different university colleges. The research approach in the qualitative method through a Questionnaire for gathering the information targeting the Dears of the different college. The Deani in volued are twenty. The data was then statistically analyzed through SPSS pochage.
The results of the study revealed that:

1. *The establishment of the Deanship of development and quality helps achieve the performance requirements for the consolidation of quality systems in all dealings university.*
2. *The contribution of the Deanship of development and quality to meet the needs of different colleges the university volatile.*
3. *That there is a statistically significant due to the type and level of expertise about the role of the contribution of the Deanship of development and quality to meet the needs of various university faculties differences.*
4. *Blurred vision and proper understanding of the future role of the Deanship of development and quality in the development of various colleges.*
5. *The constraints that limit the ability of the deanship in the development of various university faculties and many are: lack of trained cadres in the field of quality colleges ،lack of appropriate support from the university.*

6. *There recommendation may play an important role in the future activies of the Deanship and reflecti the importance of the interaction of the Deanship with the different Universty College to achieve the excellent performance required.*

مقدمة:

إن الإتجاهات العالمية والإحتياجات المحلية تمثل حجر الزاوية للعمادة في التطوير والتنمية لكليات الجامعة المختلفة من خلال تعزيز مناشط الجودة وممارستها على مستوى الجامعة من قبل أعضاء هيئة التدريس، الطلاب، الموظفين مما سيكون له إنعكاساته الإيجابية على الآداء والتطوير من خلال كسب ثقة العاملين وضمان ولاءهم للجامعة، وتقديم أقصى طاقاتهم في آداء الأعمال بكل فاعلية وكفاءة.

عمادة التطوير والجودة هي الأداة لتطوير وتنمية كليات الجامعة المختلفة وذلك لإمتلاكها الأسس والأساليب التي تساعد في ذلك وتحسين الآداء لتطوير المقدرات للمشاركة في العمل وبالتالي تظهر العلاقة الوطيدة بين مفهوم تطوير وتنمية كليات الجامعة وعمادة التطوير، قد حان الوقت لتسخير كل الجهود والطاقات الممكنة من أجل الحفاظ والتطوير إعتماداً على الدور الحيوي لعمادة التطوير والجودة في النهوض بكليات الجامعة من خلال المساهمة الفاعلة في بناء وخدمة مجتمع المعرفة وترسيخ الأسس الداعمة لإحترام العلم والعلماء.

إنطلاقاً من أن التطوير وتنمية الكليات أحد التحديات الرئيسية التي يجب على عمادة التطوير والجودة مواجهتها من أجل تحديد الرؤى والإستراتيجيات المستقبلية لتطوير الكليات، وحرصاً من إدارة الجامعة على أن ترتقي بكلياتها الى مستوى الطموح بما يواكب التقدم العلمي والاتجاهات العالمية ووصولاً الى التغيير والتطوير المطلوب وتحقيق الأهداف المرجوة بصورة أكثر كفاءة وتلبية إحتياجات المجتمع، تزايد الإهتمام عالمياً بجودة الجامعات، وقد أكدت كثير من المؤتمرات الدولية أن التحدي الكبير للجامعات في الوقت الراهن القدرة على التنافسية والتميز المؤسسي.

ومن إحدى إختصاصات الجامعات خدمة المجتمع والإرتقاء به حضارياً والمساهمة في تقدم العلم ورُقي الفكر وتنمية القيم الإنسانية وتزويد البلاد بالإختصاصيين والفنيين والخُبراء في مختلف المجالات لإعداد الفرد المزود بإصول المعرفة والقيم الرفيعة ليُساهم في بناء وتدعيم المجتمع، وصُنع مستقبل الوطن، بالتالي هي مصدر للإستثمار وتنمية أهم ثروات المجتمع (حسن شحاته، 2001، ص15).

من هنا برز إهتمام جامعه السودان للعلوم والتكنولوجيا بإنشاء عمادة التطوير والجودة التي من صميم عملها تطوير الكليات المختلفة، حيث يحتل موضوع التطوير والتنمية موقعاً مهماً علي سُلم الأولويات المطروحة علي إدارة الجامعه والتي كانت من أحد مُبرارات إنشاء عمادة التطوير الجودة من أجل إحكام التنسيق بين كليات الجامعه فيما يلي عمليات ضمان الجودة والإستغلال الأمثل لِوحدات الجامعه ذات الصلة في عملية التجديد والتحسين المُستمر.

بالرغم من زيادة الإهتمام بأهمية قِيام عمادة التطوير والجودة لدي الإدارة الجامعية إلا أن الكُليات مازالت تواجِه تحديات في بدء برامج شاملة للتطوير والتحديث ، مما أدي الي توجه قَوي يدعوا إلي السعي الجاد للإرتقاء بكفاءة الكليات من خلال تحسين الأداء وضبط الجودة .

إن الواقع العلمي يؤكد أن هناك ضرورة لتحول الكليات المختلفة بالجامعه من مرحلة الإعتماد علي العمادة في إحداث التغييرات الاساسية للجودة ، الي مرحلة التطبيق الفعلي للجودة في أقسامها ووحداتها ، وتزداد اهمية تطوير الكليات نظراً لتغير المفهوم السلبي لدي معظم العمداء في تطبيق الجودة وتوضيح اهميتها واتباعها وتنفيذها مما يزيد الدوافع وإيجاد الثقة في نفوس العاملين والوقوف امام نجاحات عمادة التطوير والجودة ومد الكليات بالمعلومات الضرورية لتحقيق التطوير ومواجهة المستجدات ، مما يظهر اهمية العمادة في دفع التنمية بالجامعة ومن هنا فان مشكلة البحث تتمثل في الرؤي المستقبلية لعمادة التطوير والجودة ودورها في تطوير وتنمية الكليات جامعة السودان للعلووم والتكنولوجيا وفقاً للاتجاهات العالمية المحلية .

مشكلة البحث :

من خلال ماتقدم يمكن صياغة مشكلة البحث من التساؤل العام الرئيسي التالي :

ما الرؤي المستقبلية لعمادة التطوير والجودة في تطوير كليات الجامعه المختلفة ؟

ويتفرع من هذا التساؤل عدة أسئلة يحاول البحث الاجابة عليها:

1. ما الدوافع من وراء إنشاء عمادة التطوير والجودة بالجامعة.
2. ما مدى مساهمة عمادة التطوير والجودة في تلبية إحتياجات الكليات المختلفة بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
3. ما الواقع المعاش لعمادة التطوير والجودة.
4. ما متطلبات معايير تطبيق الجودة في كليات الجامعة المختلفة التي وفرتها عمادة التطوير من خلال أهدافها.
5. ماالدور المستقبلي لعمادة التطوير والجودة في مساعدة الكليات بتطوير الوحدات الخاصة بمقرها.
6. هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المبحوثين

بخصوص دور العمادة في تلبية احتياجات الكليات المختلفة تعزي الى بعض خصائص المبحوثين.

7. ما العقبات التي تحد من قدرة العمادة في تطوير وتنمية كليات الجامعة المختلفة.

أهداف البحث:

يسعى البحث لتحقيق الأهداف التالية:

1. بيان الرؤى المستقبلية لعمادة التطوير الجودة في تطوير وتنمية كليات الجامعة المختلفة في ضوء الاتجاهات العالمية والاحتياجات المحلية.
2. الوقوف على الدوافع من وراء انشاء عمادة التطوير والجودة.
3. ابراز مدى مساهمة عمادة التطوير والجودة في تلبية احتياجات الكليات المختلفة بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
4. تحديد متطلبات معايير تطبيق الجودة في كليات الجامعة المختلفة التي وفرتها عمادة التطوير من خلال أهدافها.
5. توضيح الدور المستقبلي لعمادة التطوير والجودة في مساعدة الكليات بتطوير الوحدات الخاصة بمقرها.
6. معرفة الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين آراء المبحوثين بخصوص عمل العمادة في تلبية احتياجات الكليات المختلفة تعزي الى بعض خصائص المبحوثين.
7. كشف العقبات التي تحد من قدرة العمادة في تطوير وتنمية كليات الجامعة المختلفة.

أهمية البحث:

تظهر الأهمية في تسليط الضوء على دور العمادة ومراكزها في تطوير وتنمية كليات الجامعة المختلفة وهو موضوع يتسم بالحداثة في جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ويعد من الموضوعات الحديثة نسبياً على المستوى العالمي بشكل عام والعربي والسوداني بشكل خاص ويعتبر من أوائل البحوث في حدود ما إطلعت عليه الباحثة التي تهتم بالرؤى المستقبلية للعمادة ودورها في تطوير كليات الجامعة المعنية كما تظهر الأهمية في تطوير الأداء النوعي ورفع كفاءة الكليات بالجامعة وصولاً الي التميز المؤسسي. كما تنبع الأهمية من كونه محاولة لتسليط الضوء على موضوع طالما أثار إهتمام الباحثين والمهتمين.

كما تظهر الأهمية كذلك في تزويد عمداء الكليات ورؤساء الاقسام بالمعلومات الدقيقة حول التحسين المستمر للاداء ومعايير تساعد وتمكنهم من تشكيل مفاهيم الجودة وتوظيفها لتطوير كلياتهم.

وقد يستفيد أيضاً المسؤولون في كل ما يتعلق بالجهود الرامية وإتخاذ القرار فيما يتعلق بالتحسين المستمر للكليات والحفاظ على استمراريتها وتوازنها.

وتتوقع الباحثة الاستفادة من نتائجها في تزويد القائمين علي أمر الجودة في الجامعة بالتغذية وإثراء المكتبة في ظل الجودة ونوعيتها كما يعد البحث أساساً نظرياً ونموذجاً متكاملاً لكيفية الرؤى المستقبلية لعمادة التطوير والجودة ويعتبر هذا البحث إضافة هامة لتطوير الكليات المختلفة لأنه يركز على رفع الكفاءة.

منهج البحث:

تتبع الباحثة المنهج الوصفي لمناسبته لموضوع البحث.

حدود البحث:

الحدود المكانية: إقتصر البحث على عمادة التطوير والجودة بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

الحدود الزمانية: 2014 – 2015م.

تحديد المصطلحات:

الرؤى المستقبلية: تقصد بها الباحثة الوضوح والشمول في عمادة التطوير والجودة وقدرتها على تطوير الكليات والتعامل مع المستجدات والمتغيرات وتطويعها لخدمة الجامعة وتنميتها في المستقبل مع تفعيل جميع كليات الجامعة لضمان ونجاح الجودة.

عمادة التطوير والجودة: تقصد بها الباحثة الجهة المنوط بها تقديم وتنفيذ انشطة الجامعة المتعلقة بقضايا الجودة ووضع مؤشرات التطوير ومتابعتها من قبل كليات ووحدات الجامعة المختلفة ومقرها بالجناح الغربي بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

تطوير: يعنى التغيير والتحويل في أداء الكليات المختلفة بالجامعة الى تحقيق الاهداف المرجوة منها عبر ترسيخ مفاهيم الجودة والاعتماد.

كليات الجامعة: يقصد بها جميع الكليات التي تضمها جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا وعددها (20) وتقدم برامج على مستوى البكلاريوس والدراسات العليا.

الإطار النظري:

شهد التعليم العالي في السودان تطوراً كبيراً في الآونة الأخيرة إذ وصل عدد الجامعات في عام 1991م إلى 26 جامعة حكومية ونتيجة لما شهدته مؤسسات التعليم العالي في السودان من توسع كمي، وما رفقه من تزايد في أعداد الطلبة المتخرجين من هذه المؤسسات دفع جامعة السودان للإلتفات بخصوص جودة مخرجات هذه الجامعة. لقد إهتمت الكثير من الدول بالجودة في مجال التعليم العالي فأوجدت لها مراكز متخصصة لمتابعة الجودة ومن خلال وضع معايير لتطبيقها في مؤسسات التعليم العالي ومتابعة نتائجها، كما تم عقد الكثير من المؤتمرات في هذا الشأن مثل المؤتمر الثامن لوزراء التعليم والبحث العلمي في الوطن العربي في القاهرة عام 2001م الذي تناول الجودة النوعية للتعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي لمواجهة التحديات المستقبلية الذي أوصل بدوره لضرورة وضع معايير عربية بالجودة والإمتياز الأكاديمي وإنشاء

هيئات وطنية ومجالس لضمان وضبط الجودة في التعليم العالي وإنشاء نظام عربي لتقويم الآداء وضمان الجودة وإستجابة لذلك قامت كثير من الجامعات بإعتماد مراكز وعمادات للتطوير ومن أبرزها جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا التي تعد من الجامعات العريقة في السودان وتعود نشأتها الى عام 1950 تحت إسم معهد الخرطوم الفني الذي ضم أقساماً مختلفة في الهندسة والفنون والدراسات التجارية، وفي عام 1976 أُلحقت بعض المعاهد المتخصصة الموجودة بالخرطوم آنذاك لاقسام معهد الخرطوم الفني تحت إسم معهد الكليات التكنولوجية، وبعد قيام ثورة التعليم العالي تم ترفيع الكليات التكنولوجية الى جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا في العام 1990م. وتميزت جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا عن غيرها من الجامعات في السودان بتفوقها النوعي والكمي في تخصصات الهندسة وتقنية المعلومات ووصلت الجامعة في عقد من الزمان الى عشرة أضعاف من حيث البرامج الدراسية وإعداد الطلاب، ولها علاقات ثقافية وصلات علمية مع العديد من المؤسسات خارج البلاد، وتشارك بفعالية في النشاطات العلمية العالمية مما أكسبها المكانة العالمية المرموقة والإعتراف العالمي. فقد حققت ترتيب متقدم في التصنيفات العالمية حيث أحرزت الجامعة حسب تصنيف الويبومتركس للمائة جامعة الأولى في يوليو 2014م المرتبة (49) عربياً، وكانت في العام الماضي (76)، وأفريقيا المرتبة (54)، وكانت (71) فيما أحرزت عالمياً المرتبة (3176)، وكانت (4404) وفيما أحرزت الجامعة المرتبة الأولى في السودان وأفريقيا حسب الويبومتركس للتصنيف المستودعات الرقمية في المائة جامعة الأولى، والمرتبة الثامنة عربياً. كما أخذت علي عاتقها بناء خططها وإستشراف مستقبلها والبدء في تطبيق تطوير الآداء النوعي ضمن عدد من الجامعات في الوطن العربي لتطبيق برنامج الأمم المتحدة الإنمائي في عام 2002م، حيث تم تقويم برنامج علوم الحاسوب بكلية العلوم وبرنامج علم النفس بكلية التربية تلي ذلك تقويم برنامجي الهندسة الكهربائية والإلكترونية بكلية الهندسة في العام 2008م تطبيقاً لنفس المشروع وكان من نتائجه إعداد خبراء في التقويم وضمان الجودة من أعضاء هيئات التدريس بالكليات المذكورة مؤهلين للعمل ومقومين. وإنطلاقاً من هذا التطور فإن الجامعة في إطار مؤسسات التعليم العالي تضم مجموعة من المضامين من أهمها تحسين رفع مستوى آداء أعضاء الهيئات التدريسية وتنمية البيئة الإدارية وتضم الجامعة (20) كلية ولكل كلية من الكليات رسالة ورؤية وأهداف تسعى الى تحقيقها بالإضافة الى عدد الأقسام التى تتراوح ما بين قسمين الى احدى عشر قسم في بعض الكليات.ولها العديد من المعاهد والمراكز البحثية وتقدم برامج على مستويات البكلاريوس والدراسات العليا ويمتاز خريج الجامعة عبر مراحل تطورها بإمتلاكه لناصية المعرفة العلمية بجانب إمتلاكه لمهارة إستخدام المعارف التطبيقية مما جعله مرغوباً ومفضلاً في السوق. وبالتالي تعمل على إشباع حاجات سوق العمل بقوة بشرية مؤهلة وذات قيمة نفعية في الإقتصاد والتنمية وبالتالي فهي تسعى لإعداد مخرجات تعليمية بسمات معينة تجعلهم قادرين على عمليات التغيير المستمرة والتقدم التكنولوجي وهذا يؤدي إلى تعزيز مكانة الجامعة في المجتمع حيث التوجه نحو تحقيق الجودة أصبح أمراً لا خيار فيه ويُعد إستجابة منطقية وطبيعية للعديد من التغيرات غير المسبوقة التي تواجهها الجامعات.

نشأة عمادة التطوير والجودة:

وإنطلاقاً من هذا الدور والوعي وتنفيذاً لتوجهات إدارة الجامعة للإهتمام بالجودة النوعية أولت الجامعة عمادة التطوير والجودة إهتماماً كبيراً برز في المراحل التطورية الآتية:

أولاً مرحلة الانشاء لنظم الجودة بالجامعة:

مواصلة لضبط الآداء الاكاديمي وإدراكاً من الجامعة لأهمية الجودة النوعية أصدر السيد مدير الجامعة في العام 2004م قراراً بإنشاء لجنة التقويم والإعتماد بالجامعة لتعمل تحت إشرافه ثم أعيد تشكيل اللجنة في العام 2006م بإضافة ممثلين لكل كليات الجامعة لتعمل تحت إشراف السيد نائب مدير الجامعة وقامت اللجنة بأداء مهمتها حيث أسست البيئة المطلوبة للتقويم الذاتي بكافة كليات الجامعة وأصدرت النظم التي تحكم التقويم الذاتي وذلك بعون الهيئة العليا للتقويم والإعتماد بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، كما قامت اللجنة بربط الجامعة بالشبكة العربية لإتحاد الجامعات العربية، وفي العام 2009م طبق مجلس ضمان الجودة بإتحاد الجامعات العربية تقويماً مؤسساً على الجامعة كأول جامعة عربية ضمن أربع جامعات عربية أخرى في الوطن العربي ومُنحت الجامعة عام 2010م شهادة بذلك، وفي العام 2012م تم دمج ثلاثة مراكز (مركز تدريب وبناء القدرات للأستاذ الجامعي، ومركز الجودة والإمتياز ومركز المعلومات) ليشكل عمادة التطوير والجودة التي بها ستة أقسام بواقع قسمين لكل مركز، وتقع العمادة داخل مبنى الجامعة بمنطقة المقرن ليكون مقرها بالجناح الغربي.

مماسبق يتضح أن التوجه نحو الجودة ما هو إلا مدخل لإدارة الجامعة بشكل يساعد على تحقيق الجودة وضمانها لمدخلاتها وعملياتها وبالتالي لمخرجاتها وهذا يشير إلى تحسين الجودة بشكل مستمر ودائم يعمل على رفع مستوى فاعلية الجامعة لإعطاء ثقة كافية بأن المنتج يفي بمتطلبات الجودة ويتضح مما سبق العلاقة بين إنشاء عمادة التطوير والجودة كمدخل لضمان الجودة وتطوير الكليات علاقة تبادلية حيث تهدجف العمادة إلى التطوير الذي

يؤدي إلى جودة آداء الكليات والتحسين المستمر في مخرجاتها.

ثانياً: الرؤية والرسالة:

لقد أدركت العمادة ان من أهم أولوياتها لتحقيق الأهداف المرجوة لتحسين جودة الآداء ودعم كليات الجامعة وبرامجها وتلبية الطموحات المنشودة للتطوير والجودة فقد تم التوصل إلى الرؤية التالية:

رؤية العمادة:

عمادة رائدة في مجال التطوير والجودة والتقويم والإعتماد لترتقي بالجامعة إلى مصاف الجامعات النخبة.

ومن خلال تشكيل فريق العمل عملت على لقاءات عديدة مع العمداء ومنسقي الوحدات وأعضاء هيئة التدريس بمختلف الكليات للتوصل إلى رسالة العمادة التي تعتبر بمثابة نبراساً في إتخاذ القرارات المتعلقة بالتطوير وه كالأتى:

الرسالة:

تلتزم العمادة بمساعدة الادارات والوحدات المختلفة داخل وخارج الجامعة في تطبيق مطلوبات التطوير ومعايير التقويم والإعتماد والجودة الشاملة والمتميزة في كافة عملياتها.

ثالثاً: الأهداف:

ومن ثم تم وضع مجموعة من الأهداف آخذين في الإعتبار أهداف الجامعة وخططها التنمويةوالتي تتمثل في الآتي:

1. ترسيخ مفاهيم الجودة والتقويم والإعتماد بين منسوبي الجامعة.
2. تقديم الدعم والإستشارات لوحدات الجامعة المختلفة في كل ما يتعلق بقضايا الجودة والتقويم والإعتماد الأكاديمي.
3. تنظيم أنشطة الجامعة المتعلقة بإعداد وتنفيذ خُطط التقويم والإعتماد وضمان الجودة الأكاديمية والإدارية.
4. تعزيز الجهود لرفع تصنيف الجامعة الأكاديمي والمهني إقليمياً ومحلياً.
5. وضع معايير ومؤشرات لقياس الأداء الأكاديمي ومتابعة تطبيقها من قبل وحدات الجامعة المختلفة.
6. بناء خبرات متميزة في مجال الجودة والتقويم والإعتماد الأكاديمي في التعليم الجامعي.
7. تنظيم دورات تدريبية وورش العمل والمؤتمرات والندوات لبناء القُدرات في مجال التقويم والإعتماد.

رابعاً: الهيكل التنظيمي للعمادة:

يتكون الهيكل الإدراي لعمادة التطوير والجودة من مجلس التطوير والجودة ولعمادة التطوير ومركز الجودة الشاملة ومركز التدريب وبناء القُدرات ومركز المعلومات والتوثيق وبكل مركز قسمين ولكل مهام تصب جميعها مع مهام عمادة التطوير والجودة وأهدافها.

خامساً: نماذج من أبرز الإنجازات التي تمثل الواقع المعاش لعمادة التطوير والجودة في عام 2013م:

من أهم منجزات العمادة الحالية:

عقدت العمادة عدة إجتماعات دورية مع الكليات للتعرف على ماتم إنجازه في الفترة السابقة ووضع خطة لإعداد الكليات لمرحلة التقويم الذاتي ومن ثم التقويم الخارجي وذلك بمشاركة كل أعضاء هيئة التدريس بالكليات واللجان والوحدات المختصة.

وفي إطار تعميم أفكار الجودة ونشر ثقافتها أقامت العمادة بالتنسيق مع لجنة التدريب المركزية بالجامعة عدد (23) دورة تدريبية في مجال الجودة، حضرها حوالى (471) أستاذاً من الجامعة بالإضافة الى مشاركة (40) أستاذاً من الجامعات الأخرى كما عملت على تنفيذ إستمارات التقويم الذاتي على كليات الجامعة المختلفة، حيث تم توزيع وتحليل عدد (2538) إستمارة تقويم الطالب للمادة وطريقة تدريسها، وعدد (451) إستمارة تقويم الطالب لبيئة الكلية وعدد(193) إستمارة تقويم آداء عميد الكلية وعدد (154) إستمارة تقويم آداء نائب العميد.الهيئة كما قامت أيضاً بجمع الوثائق المطلوبة للتقويم المؤسس الأول بمعاونة عدد من خبراء التقويم بالجامعة حسب محاور دليل التقويم للجامعات العربية، وشاركت في ورش عن الجودة وضمانها داخل وخارج السودان وقدمت أوراق بإسم الجامعة وتجربتها في التقويم، وأصبحت العمادة بيت خبرة للتقويم والجودة لعدد من الجامعات داخل وخارج السودان، منها جامعة أُمدُرمان الإسلامية، وجامعة النيلين، وجامعة إفريقيا العالمية، وجامعة العلوم التطبيقية بمملكة البحرين، ومن مخرجات وإنجازات تلك الفترة ما يلي:

1. إتمام عملية التقويم المؤسس الأول للجامعة كأول جامعة عربية في الوطن العربي وتملك شهادة بذلك.
2. إتمام التقويم الذاتي الداخلى لجميع كليات الجامعة.
3. تطور صفحة العمادة بموقع الجامعة مما أدى الى دخول الجامعة في التصنيف العالمي.

وسائل التنفيذ:

تسعى العمادة الى إستخدام الوسائل والآليات التي تحقق أهدافها بكفاءة وفعالية ومن تلك الوسائل المقترحة ما يلي:

أ. إجراء الدراسات والبحوث والإحصاء والتقارير التي تُساهم في تطوير وحدات الجامعة في المجالات الإدارية والأكاديمية.

ب. عقد ورش العمل والندوات داخل الجامعة لبحث الحلول والبرامج التطويرية وتوليد الأفكار الإبتكارية.

ج. إستقطاب الخِبرات الدولية والمحلية للمساهمة في تطوير الجامعة وتحسينها المستمر.

د. إصدار الأدلة التعريفية والكُتيبات والنشرات التوعوية ونماذج التقويم والمتابعة لمستوي الجامعة ووحداتها.

ه. الدورات وورش العمل الخارجية للإفادة من القدرات الخارجية متمثلة في ورشة التقويم الذاتي للبرامج الأكاديمية والمقومين الخارجين والزيارة الميدانية بالتعاون مع إتحاد الجامعات العربية.

و. تزويد الملتحقين بالدورات التدريبية بالمطبوعات والمادة العلمية ومجلس ضمان الجودة والإعتماد في عام 2014م.

وللعمادة علاقات واسعة ومتميزة مع عدد كبير من المؤسسات داخل وخارج البلاد على سبيل المثال لا الحصر جامعة ليرز بالمملكة المتحدة الجمعية الأمريكية للجودة والمؤسسة البريطانية للجودة ومركز أبوظبي العالمي للتميز المؤسس والمجلس السعودي للجودة والمؤسسة الأوروبية لإدارة الإدارة والجودة (EFQM) وهذا يؤكد سعي العمادة في إقامة علاقات علمية ومهنية بينها وبين المؤسسات الأخرى المتميزة في تطبيق وبناء خبرات متميزة في مجال الجودة. ومما سبق يتضح إهتمام جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا والتطوير في جميع مجالاتها وبذلت كل ما في وسعها لتوفير كل المقومات اللازمة إيماناً منها بدورها في تحقيق رسالتها وأهدافها. ونتيجة للتوسع المضطرد الذي شهدته الجامعة في مجالاتها المختلفة، فقد أنشأت عمادة مستقلة أنيط بها الإشراف على البرامج التطورية بالجامعة بالتنسيق مع الكليات إنطلاقاً من قناعة الجامعة بأهمية التطوير وترتبط مباشرة بمدير ةلجامعة. هكذا سارت العمادة في تطبيق الإجراءات والتدابير التي تكفل ترسيخ نظم الجودة في كافة إدارات وأقسام وكليات الجامعة، حيث أن عملية ضمان الجودة النوعية هي القوة المرتكزة وراء نجاح أي برنامج أو نظام وهذا الأمر يستدعي أن تندمج آلياتها في جميع نشاطات الجامعة.

الدراسات السابقة:

نظراً لحداثة الموضوع وبالتحديد الرؤى المستقبلية لعمادة التطوير والجودة ودورها بالسودان لم تتوفر للباحثة دراسات ذات علاقة مباشرة بالموضوع، ولاتوجد أيّ دراسة ميدانية بحثية تناولت بشكل مباشر الرؤي المستقبلية على مستوى الجامعات ولكن توجد بعض الدراسات التي تبحث في أدبياته بشكل عام مما يساعد على إعطاء خلفية لهذه الدراسة وهذا ما سيتم الإعتماد عليه ولو بشكل جزئي.

1. دراسة معهد الأمير نايف للبحوث والخدمات الإستشارية (2006) بعنوان عمادات التطوير الجامعي في الجامعات السعودية دراسة استطلاعية، تهدف الدراسة الى التعرف على خبرات الجامعات السعودية في تجارب إنشاء وتطوير مهارات التطوير الجامعي وذلك من خلال النشأة والتبعية النظامية، وتناولت الدراسة عشرين جامعة سعودية، إستخدمت المنهج الوصفي وتوصلت الدراسة الى الآتي:

1. أن كيانات التطوير الجامعي تختلف من جامعة الى أُخرى ففي ثلاثة جامعات توجد عمادات للتطوير الجامعي ولا تتداخل إختصاصاتها مع العمادات الأخرى.
2. للعمادات أهداف واضحة.
3. تختلف المسميات مابين عمادة التطوير الجامعي، والجودة النوعية وعمادة التطوير الأكاديمي والإداري، مركز تطوير الأكاديمي ومركز تطوير التعليم الجامعي.
4. لاتوجد عمادات في ثمان جامعات أو مراكز للتطوير الجامعي حيث توزع مهام التطوير على كافة الوحدات بالكليات والمعاهد.

2. دراسة على حمدان حمد ابو برهم 2013م ، العلاقة بين معايير إدارة الجودة الشائعة والتطوير الإداري والأكاديمي في تحقيق الأمن الوظيفي في الجامعات الأردنية التي هدفت الى التعرف على العلاقة بين معايير إدارة الجودة الشاملة والتطوير الإداري والأكاديمي في تحقيق الأمن الوظيفي وأستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والإستبانة كأداة رئيسية وأسفرت الدراسة على النتائج الآتية:

1. نظام الجودة في الجامعات الأردنية هو عملية مستدامة بحاجة الى التطوير الإداري وتدريب مستمر.
2. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين معايير الجودة الشاملة والأمن الوظيفي.

3. **دراسة عبدالله عبدالرحيم إدريس 2013م** ، ضمان الجودة والإعتماد في التعليم العالي في السودان، هدفت الدراسة الى بيان فلسفة ورؤية التعليم العالي في السودان وتمثيلها لثقافة الأمة وتراثها ومعايير ضمان معايير الجودة والإعتماد على مستوى التعليم العالي في السودان والمراجعة النقدية للهياكل والأطر الحاكمة لضمان الجودة في التعليم العالي بالسودان، إستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتوصلت الى النتائج الآتية:

1. غياب هيكل للمؤهلات الوطنية.

2. لا تولي الجامعات السودانية أهمية لقضية الجودة لغياب آليات الرصد والمتابعة للآداء.
3. لا تقوم الهيئة العليا للتقويم والاعتماد بمراجعة دورية لآداء الجامعات.
4. العديد من الجامعات لا تعمل وفق خطط إستراتيجية تحول الى برامج ومشروعات بفترات زمنية معينة.

التعليق على الدراسات السابقة وأهم ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة يظهر التركيز على العلاقة بين معايير إدارة الجودة الشاملة والتطوير الإداري وضمان الجودة والإعتماد في التعليم العالي. وعمادات التطوير الجامعي وتعتبر هذه من المهام والأهداف التي تسعى إليها عمادة التطوير والجودة في ترسيخ مفاهيم الجودة ووضع مؤشرات قياس الأداء الاكاديمي والإداري وتقديم الدعم بما يتعلق بقضايا الإعتماد الاكاديمي وضمان الجودة، إلّا أن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة في تميزها وبحثها في جانب هام وحيوي وهو الرؤى المستقبلية لعمادة التطوير والجودة في تطوير كليات الجامعة ومعرفة دورها في تحقيق التطوير والتنمية بالجامعة. والتي لم تتعرض لها أي دراسة على المستوى المحلي والعربي.

التعليق على الدراسات السابقة:

بالنظر الى الدراسات السابقة نجد منها ما أهتم بحصر عمادات التطوير والجودة كما في الدراسة الإستطلاعية التي قام بها معهد نايف للبحوث والخدمات الاستشارية ومنها ما تناول العلاقة بين معايير ادارة الجودة الشاملة والتطوير الإداري والأكاديمي في تحقيق الأمن الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات الأردنية، ومنها ما أكد على ضمان الجودة والإعتماد في التعليم العالي في السودان، بعد الإستعراض تبين ما يلي:

إتفاق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة التي أشارت الى وجوب الإهتمام بالجودة وضمانها في التعليم العالي لأنها ركن أساس من أركان تقدم وتطور الجامعات وضرورة لابد منها للإرتقاء بالمستوى الجامعي في المجالات المختلفة.

إن اختلاف الأهداف في الدراسات السابقة يعزي الى تباين إهتمامات الباحثين وطبيعة كل دراسة كما أجريت هذه الدراسات في مجتمعات وبلدان مختلفة، وهنالك تقارب مابين الدراسة الحالية والدراسات السابقة في تناولها للجودة وضمان التعليم العالي في الجامعات وتتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في تميزها وبحثها في جانب هام وحيوي وهو الرؤي المستقبلية لعمادة التطوير والجودة في تطوير كليات الجامعة ومعرفة دورها في تحقيق التطور والتنمية بالجامعة، وفق الإتجاهات العالمية والإحتياجات المحلية والعقبات التي تحد من قدرة العمادة في تطوير وتنمية كليات الجامعة المختلفة. ولاتوجد أي دراسة إنطلقت بمعرفة دور عمادات التطوير والجودة في تطوير الكليات وتعد هذه الدراسة نوعية بل هي الأولى في هذا المجال في السودان والعالم العربي على حسب علم الباحثة وهذا ما يميزها.

إجراءات البحث الميدانية:

منهج البحث:

تحديد المنهج من أهم خطوات إجراءات البحث. حيث يتم عن طريقه جمع المعلومات من مصادرها المختلفة، وتحديد مجتمع البحث، وتصميم الأدوات لجمع المعلومات عن مجتمع البحث، واختيار الأساليب الإحصائية لتحليل ومعالجة البيانات. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الذي تراه الباحثة ملائماً لأغراض هذاالبحث.

مجتمع البحث :

يتكون مجتمع البحث من جميع عمداء الكليات– بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، والبالغ عددهم (20) عميداً.

عينة البحث :

العينة مكونة من عمداء الكليات– بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، تم اختيار العينة بطريقة قصدية، حيث تم توزيع 20 استبانة عليهم، العدد يمثل 100%. النسبة عالية من الناحية الاحصائية، مما يؤدي إلى القبول بنتائج البحث و تعميمها على المجتمع الأصلي والخروج بنتائج دقيقة قدر الامكان.

أفراد العينة تم تصنيفهم حسب المتغيرات التالية: النوع،الكلية، الدرجة الوظيفية، مستوى الخبرة، وجود وحدة للتقويم والجودة في الهيكل الاداري للكلية، في الجدول التالي.

جدول رقم (1)

توزيع عينة البحث حسب المتغيرات:

(النوع، الدرجة الوظيفية، مستوى الخبرة، الكلية، وجود وحدة للتقويم والجودة في الهيكل الاداري)

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
النوع	الذكور	16	80.0
	الإناث	4	20.0
	المجموع	20	100.0
الدرجة الوظيفة	الفئة	العدد	النسبة المئوية
	استاذ مساعد	8	40.0
	استاذ مشارك	12	60.0
	المجموع	20	100.0
مستوى الخبرة	الفئة	العدد	النسبة المئوية
	1 – 10 سنوات	4	20.0
	أكثر من 10 سنة	16	80.0
	المجموع	20	100.0

	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الكلية	نظرية	8	40.0
	تطبيقية	12	60.0
	المجموع	20	100.0
وجود وحدة للتقويم والجودة في الهيكل الاداري	الفئة	العدد	النسبة المئوية
	لا توجد	5	25.0
	توجد	15	75.0
	المجموع	20	100.0

أداة البحث: اعتمدت الباحثة على استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات من عينة الدراسة. حيث قامت باعداد وصياغة بنود الاستبانة في صورتها الأولى وعرضتها على عدد (10) من المحكمين لتقديم آرائهم واجراء التعديل المطلوب في الفقرات.

وصف الإستبانة:

صممت الباحثة إستبانة لتكون أداة البحث الأساسية توزع على عمداء الكليات – جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

مكونات الإستبانة: احتوت الاستبانة على قسمين.

القسم الأول: يشمل معلومات عن البيانات الأساسية: النوع، الدرجة الوظيفية، مستوى الخبرة،، الكلية، وجود وحدة للتقويم والجودة في الهيكل الاداري.

القسم الثاني:

صممت الباحثة إستبانة خماسية الخيارات (موافق بشدة، أوافق،محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وقد أعطت وزناً للاستجابات كما يلي: (موافق بشدة تمثلها العلامة (5)، أوافق تمثلها العلامة (4)، محايد تمثلها العلامة (3)، غير موافق تمثلها العلامة (2)، غير موافق بشدة تمثلها العلامة (1)).

جدول رقم (2) توزيع محاور الإستبانة

المحاور	سؤال المحور		عدد الفقرات
المحور الأول	تم إنشاء عمادة التطوير والجودة من أجل تحقيق المتطلبات الآتية		10
المحور الثانى	مساهمة عمادة التطوير والجودة في تلبية احتياجات الكليات المختلفة بالجامعه ويضم:		47
	1/ مجال تحقيق الاهداف	1 – 5	
	2/مجال التدريب وبناء القدرات	6 – 10	
	3/ مجال الاعتماد والتميز	11 – 15	
	4/ مجال توفير المعلومات و البيانات لخاصة بالكليات	16 – 20	
	5/ مجال تطوير الكليات أكاديمياً	21 – 39	
	6/ مجال التطوير الاداري	40 – 47	
المحور الثالث	متطلبات معايير تطبيق الجودة بكليات الجامعة المختلفة		11
المحور الرابع	الدور المستقبلي لعمادة التطوير والجودة في تطوير الكليات المختلفة يتجه نحو		24
المحور الخامس	المعوقات التي تحد من قدرة العمادة في تطوير كليات الجامعة المختلفة وتنميتها تتمثل في عدم		16
المجموع			108

أجريت التعديلات المطلوبة بحسب الملاحظات التي أبداها المحكمون ، كما قامت الباحثة باعداد الخطاب للمفحوصين بالجزء المتعلق بالمتغيرات والتعليمات المتعلقة بالاجابة على فقرات الاستبانة تم عرض الاستبانة مرة ثانية على المحكمين بعد اجراء التعديلات التي أشاروا إليها ، وابدأ ملاحظاتهم أو أي اقتراحات، وقد أجمع المحكمون على أن الاستبانة أصبحت جاهزة للتطبيق.

الثبات:

وطبقت الباحثة معامل ألفاكرونباخ لقياس الاتساق الداخلي لحساب ثبات الاستبانة با لتالى ليست بحاجة للتطبيق أكثر من مرة. أو تقسيم الاستبانة إلي نصفين ،إنما يقسم الاستبانة إلى عدد كبير من الآجزاء، بحيث يتكون كل جزء من عبارة واحدة من عبارات الاستبانة، كل ما زاد الاتساق الداخلي بين هذه العبارات زاد ثبات الاستبانة ككل.

جدول رقم (3) معامل الثبات للاستبانة

عدد الفقرات	معامل ألفاكرونباخ
108	**0.9**

0.9 هو معامل ثبات عالي ويمكن استخدامه للبحث العلمي.

المعالجة الإحصائية:

للاجابة على الأسئلة المطروحة في البحث تم استخدام: النسب المجموع، الوسيط ،اختبار كا تربيع (chi- square Test)، درجة الحرية، القيمة الاحتمالية، الدلالة الاحصائية، واتجاه العبارة .

عرض وتحليل نتائج الإستبانة ومناقشتها:

أولاً: نتائج الإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على (ما الدوافع من وراء إنشاء عمادة التطوير والجودة بالجامعة؟) وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المجموع، الوسيط، قيمة كا تربيع، درجة الحرية، القيمة الاحتمالية، الدلالة الاحصائية، واتجاه العبارة.

جدول رقم (4) يبين المجموع، الوسيط ، قيمة كا تربيع، درجة الحرية، القيمة الاحتمالية، الدلالة الاحصائية، و اتجاه العبارة.التي تكون المحور الأول وتلخصت في الآتي:

احصائيات عبارات المحور الأول

المحور الأول: تم إنشاء عمادة التطوير والجودة من أجل تحقيق المتطلبات الآتي:

الرقم	العبارة	المجموع	الوسيط	قيمة كا تربيع	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية	اتجاه العبارة
1	نشر ثقافة الجودة عن طريق التطبيق	20	5.00	9.700	2	.008	دالة	موافق بشدة
2	ترسيخ نظم جودة الأداء في جميع التعاملات بالجامعة	20	5.00	14.80	3	.002	دالة	موافق بشدة
3	إعداد الخطة التطويرية السنوية للجامعة	20	4.00	4.400	3	.221	غير دالة	موافق بشدة
4	الإشراف على إعداد الخطط الإستراتيجية للجامعة	20	4.00	5.200	3	.158	غير دالة	موافق
5	رفع كفاءة الأداء الاكاديمي والاداري في الجامعة	20	4.00	10.80	3	.013	دالة	موافق
6	تقويم الأداء وضمان الجودة لوحدات الجامعة الادارية والاكاديمية	20	4.00	10.00	3	.019	دالة	موافق بشدة
7	تحقيق أهداف الجامعة المتعلقة بقضايا الجودة والاعتماد الاكاديمي	20	4.50	10.80	3	.013	دالة	موافق بشدة
8	بناء خبرات متميزة في مجال الجودة والتقويم والاعتماد في الجامعة	20	4.00	10.00	3	.019	دالة	موافق
9	التصنيفات العالمية لمستوى الجامعات حول العالم	20	4.00	6.000	3	.112	غير دالة	موافق بشدة
10	تحقيق الارتقاء بالعمل المؤسسي من خلال تعزيز قيم الاداء المتميز	20	4.00	7.600	3	.055	دالة	موافق بشدة

يبين الجدول رقم (4) قيم اختبار (Chi square -Test) لعبارات المحور الاول لاسهامات عمادة الجودة والتطوير في تحقيق المتطلبات ، قيم كا تربيع لعبارات المحور الاول معظمها دالة احصائياً و القيم الاحتمالية أقل من (0.05)، العبارات (3،4،9) جاءت غير دالة احصائياً و القيم الاحتمالية أكبر من (0.05) مضمون الفقرات هو : إعداد الخطة التطويرية السنوية للجامعة، الإشراف على إعداد الخطط الإستراتيجية للجامعة، التصنيفات العالمية لمستوى الجامعات حول العالم، من النتائج التي ظهرت من الجدول (4) يمكن القول أن انشاء عمادة الجودة والتطوير يحقق المتطلبات التي ترجوها الجامعة في جانب الجودة والتطوير بوجود عمادة مختصة في هذا الشأن وقد يعزى ذلك إلى أن الهدف من عمادة التطوير والجودة السعي إلى التطوير من خلال التغلب على التحديات التي تواجهها وخاصة التغييرات ودورها في تحقيق التنمية وقدرتها على تزويد المجتمع بالكفائات المدربة وهذه النتيجة تتفق مع دراسة معهد الأمير نايف للبحوث 2006م بأن عمادة التطوير والجودة لها دور في ترسيخ نظم الجودة في كل الجامعات.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على (ما مدى مساهمة عمادة التطوير والجودة في تلبية إحتياجات الكليات المختلفة بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ؟) وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المجموع، الوسيط، قيمة كا تربيع، درجة الحرية، القيمة الاحتمالية، الدلالة الاحصائية، واتجاه العبارة:

جدول رقم (5) يبين المجموع، الوسيط ، قيمة كا تربيع، درجة الحرية، القيمة الاحتمالية ، الدلالة الاحصائية ،و اتجاه العبارة.التي تكون المحور الثاني وتلخصت في الآتي:

مجال تحقيق الاهداف قامت بالاتي

الرقم	العبارة	المجموع	الوسيط	قيمة كا تربيع	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية	اتجاه العبارة
11	مراجعه الخطط التي تقترحها الكليات وفق الضوابط المحددة لذلك	20	4.00	12.000	4	.017	دالة	موافق
12	تقديم الدعم والمشورة في كل مايتعلق بقضايا الجودة والاعتماد	20	4.00	13.200	3	.000	دالة	موافق
13	بناء مؤشرات اداء تساعد رؤساء الاقسام على تقييم الاداء	20	3.00	8.500	4	.075	غير دالة	محايد
14	تطوير مهارات اعضاء هيئة التدريس في اعداد البرامج الدراسية	20	4.00	6.000	3	.014	دالة	موافق
15	تصميم النماذج لمراجعه البرامج وتنشيط اجراءات العمل	20	4.00	7.000	4	.136	غير دالة	موافق

يبين الجدول رقم (5) قيم اختبار (Chi square -Test) لعبارات المحور الثاني: اسهامات عمادة الجودة والتطوير في مجال تحقيق الأهداف، قيم كا تربيع لعبارات المحور الثاني معظمها دالة احصائياً والقيم الاحتمالية أقل من (0.05)، العبارتان (13،15) جاءت غير دالة احصائياً والقيم الاحتمالية أ كبر من (0.05) مضمون الفقرات هو: بناء مؤشرات اداء تساعد رؤساء الاقسام على تقييم الاداء، تصميم النماذج لمراجعه البرامج وتنشيط اجراءات العمل، من النتائج التي ظهرت من الجدول (5) يمكن القول أن عمادة الجودة والتطوير تساهم في تلبية احتياجات الكليات المختلفة بالجامعه في مجال تحقيق الاهداف.

ثانيا: في مجال التدريب وبناء القدرات: عملت العمادة علي مساعدة الكليات في تجويد الاداء :

جدول رقم (6) يبين المجموع، الوسيط، قيمة كا تربيع، درجة الحرية، القيمة الاحتمالية، الدلالة الاحصائية، اتجاه العبارة. التي تكون المحور الثاني وتلخصت في الآتي:

الرقم	العبارة	المجموع	الوسيط	قيمة كا تربيع	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية	اتجاه العبارة
16	تطوير قدرات اعضاء هيئة التدريس في مهارات واساليب التقويم الاعتماد	20	4.00	19.00	4	.001	دالة	موافق
17	تنمية قدرات رؤساء الاقسام ورفع كفائتهم بكل مايساعد على تجويد الاداء المهني	20	4.00	9.500	4	.050	دالة	موافق
18	تنمية قدرات ومهارات مساعدي التدريس	20	4.00	6.500	4	.165	غير دالة	موافق
19	عقد الدورات التدريبية وورش العمل لنشر ثقافة التقويم والاعتماد لاعضاء هيئة التدريس	20	4.00	14.00	4	.007	دالة	موافق بشدة
20	تمكين اعضاء هيئة التدريس من ترسيخ منهجية الجودة في النظم الاكاديمية	20	4.00	16.00	4	.003	دالة	موافق

يبين الجدول رقم (6) قيم اختبار (Chi square -Test) لعبارات المحور الثاني: اسهامات عمادة الجودة والتطوير في مجال التدريب وبناء القدرات، قيم كا تربيع لعبارات المحور الثاني معظمها دالة احصائياً والقيم الاحتمالية أقل من (0.05)، العبارتان (18) جاءت غير دالة احصائياً والقيم الاحتمالية أكبر من (0.05) مضمون الفقرة هو: تنمية قدرات ومهارات مساعدي التدريس، من النتائج التي ظهرت من الجدول (6) يمكن القول أن عمادة الجودة والتطوير تساهم في تلبية احتياجات الكليات المختلفة بالجامعه في مجال التدريب وبناء القدرات. وقد تفسر هذه النتيجة على أن البرامج التدريبية التي وضعت جاءت متفقة مع إحتياجات أعضاء هيئة التدريس في ما يختص بترسيخ منهجية الجودة في النظم الأكاديمية وتطوير قدرات وأساليب التقويم والإعتماد.

ثالثا : في مجال الاعتماد والتميز: ساهمت عمادة التطوير والجودة في مجال الاعتماد والتميز بمساعدة الكليات المختلفة من خلال :

جدول رقم (7) المجموع، الوسيط، قيمة كا تربيع، درجة الحرية، القيمة الاحتمالية، الدلالة الاحصائية، واتجاه العبارة.التي تكون المحور الثاني وتلخصت في الآتي:

الرقم	العبارة	المجموع	الوسيط	قيمة كا تربيع	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية	اتجاه العبارة
21	تقديم الدعم اللازم للكليات للتواصل مع هيئات الاعتماد الاكاديمي المحلي	20	3.00	1.500	4	.827	غير دالة	غير موافق
22	وضع جدول زمني لزيارة فريق الاعتماد الداخلي	20	3.00	5.500	4	.240	غير دالة	موافق
23	تقديم الاستشارات للكليات في قضايا الاعتماد الاكاديمي	20	4.00	7.500	4	.112	غير دالة	موافق
24	تشجيع الكليات علي المبادرة للحصول علي الاعتماد الاكاديمي والمهني من الهيئات العالمية	20	4.00	12.50	4	.014	دالة	موافق
25	الاسهام في بناء الخبرات المتميزة في مجال تطبيقات الجودة بالكليات	20	4.00	12.50	4	.014	دالة	موافق

يبين الجدول رقم (7) قيم اختبار (Chi square -Test) لعبارات المحور الثاني: اسهامات عمادة الجودة والتطوير في مجال الاعتماد والتميز، قيم كا تربيع لعبارات المحور الثاني معظمها غير دالة احصائياً و القيم الاحتمالية أكبر من (0.05)، العبارتان (24،25) جاءت دالة احصائياً والقيم الاحتمالية أصغر من (0.05) مضمون الفقرتان هو: تشجيع الكليات علي المبادرة للحصول علي الاعتماد الاكاديمي والمهني من الهيئات العالمية، الاسهام في بناء الخبرات المتميزة في مجال تطبيقات الجودة بالكليات، من النتائج التي ظهرت من الجدول (7) يمكن القول أن عمادة الجودة والتطوير لم تساهم في تلبية احتياجات الكليات المختلفة بالجامعه في مجال الاعتماد والتميز.

رابعا : في مجال توفير المعلومات والبيانات الخاصة بالكليات: سعت عمادة التطوير بالجودة معاونة كليات الجامعة المختلفة بتوفير الاتي:

جدول رقم (8) يبين المجموع، الوسيط، قيمة كا تربيع، درجة الحرية، القيمة الاحتمالية، الدلالة الاحصائية، واتجاه العبارة. التي تكون المحور الثاني وتلخصت في الآتي:

الرقم	العبـارة	المجموع	الوسيط	قيمة كا تربيع	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية	اتجاه العبارة
26	الاحصائيات اللازمة التي تعين الكليات في اتخاذ القرارات المناسبة	20	3.00	2.500	4	.645	غير دالة	محايد
27	نسخة من الكتيبات الخاصة للكليات من نتائج طلاب بيانات اساتذة، بيانات كليات	20	3.00	6.500	4	.165	غير دالة	غير موافق
28	البيانات وتحليلها لرسم الخطط والبرامج للكليات المختلفة علي اسس علمية	20	3.50	11.00	4	.027	دالة	غير موافق
29	الاحصائيات الحديثة وجعلها صالحة للاستخدام	20	3.00	1.500	4	.827	غير دالة	موافق
30	المعلومات الخاصة بالكليات والاقسام الكترونياً	20	3.00	6.000	4	.199	غير دالة	غير موافق

يبين الجدول رقم (8) قيم اختبار (Chi square -Test) لعبارات المحور الثاني: اسهامات عمادة الجودة والتطوير في مجال توفير المعلومات والبيانات الخاصة بالكليات، قيم كا تربيع لعبارات المحور الثاني معظمها غير دالة احصائياً و القيم الاحتمالية أكبر من (0.05)، العبارة (28) جاءت دالة احصائياً والقيمة الاحتمالية أصغر من (0.05) مضمون الفقرة هو: البيانات وتحليلها لرسم الخطط والبرامج للكليات المختلفة علي اسس علمية، من النتائج التي ظهرت من الجدول (8) يمكن القول أن عمادة الجودة والتطوير لا تساهم في توفير المعلومات والبيانات الخاصة بالكليات.

خامسا : في مجال تطوير الكليات اكاديمياً: ركزت عمادة التطوير الجودة في مجال التطوير الاكاديمي للكليات علي :

جدول رقم (9) يبين المجموع، الوسيط، قيمة كا تربيع، درجة الحرية، القيمة الاحتمالية، الدلالة الاحصائية، واتجاه العبارة. التي تكون المحور الثاني وتلخصت في الآتي:

الرقم	العبـارة	المجموع	الوسيط	قيمة كا تربيع	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية	اتجاه العبارة
31	البدء في تكوين اللجان وفريق العمل لتطبيق الجودة	20	4.00	21.00	4	.000	دالة	موافق بشدة
32	إجراء مراجعات تقييمية على فترات زمنية للبرامج الأكاديمية	20	4.00	11.00	4	.027	دالة	موافق بشدة
33	إقتراح وسائل لرفع كفاءة الأداء الأكاديمي	20	3.50	4.000	4	.406	غير دالة	موافق
34	وضع المعايير والمؤشرات التي على ضوئها تعتمد الكليات عليها في برامجها الأكاديمية.	20	4.00	10.00	4	.040	دالة	موافق
35	مساعدة الكليات المختلفة في نيل الاعتماد الاكاديمي	20	3.00	5.500	4	.240	غير دالة	محايد
36	الإرتقاء بكفاءة أعضاء هيئة التدريس بالكليات في اعمالهم الاكاديمية	20	4.00	8.500	4	.075	غير دالة	موافق
37	توصيف البرامج والمقررات الدراسية	20	4.00	16.00	4	.003	دالة	موافق
38	استيفاء أعمال ووثائق الجودة على مستوى البرامج الاكاديمية	20	4.00	5.500	4	.240	غير دالة	موافق
39	مراجعة تقارير المقررات بعد الانتهاء من تدريسها	20	3.50	4.000	4	.406	غير دالة	موافق
40	مقارنة أداء الكليات المختلفة من خلال التقارير الذاتية للكليات	20	3.00	.500	4	.974	غير دالة	موافق
41	مناقشة النتائج مع الكليات ووضع الملاحظات والتعديلات اللازمة	20	3.00	2.000	4	.736	غير دالة	موافق بشدة
42	تأسيس نظام تقويم الأداء مع المستفيدين من كليات الجامعة المختلفة	20	3.00	6.000	4	.199	غير دالة	محايد
43	النقلة النوعية في المستوى الأكاديمي للطلاب	20	3.00	6.000	4	.199	غير دالة	محايد
44	تنمية القدرات البحثية العالية لأعضاء هيئة التدريس	20	3.00	2.500	4	.645	غير دالة	موافق
45	تطوير البيئة الأكاديمية	20	3.00	7.500	4	.112	غير دالة	محايد
46	منح فرص للتميز والابداع التي تساعد على التعزيز الاكاديمي	20	3.00	9.500	4	.050	دالة	محايد
47	مراجعة وتحديث رؤية الكليات وأهدافها في ضوء المستجدات	20	4.00	5.000	4	.287	غير دالة	موافق
48	مساعدة الكليات وأقسامها في انشاء أنظمتها الداخلية لضمان الجودة	20	3.50	3.000	4	.558	دالة	موافق
49	الاستشارات والدراسات التطويرية للكليات	20	3.00	4.000	4	.406	غير دالة	موافق

يبين الجدول رقم (9) قيم اختبار (Chi square -Test) لعبارات المحور الثاني: اسهامات عمادة الجودة والتطوير في مجال في تطوير الكليات اكاديمياً، قيم كا تربيع لعبارات المحور الثاني معظمها غير دالة احصائياً والقيم الاحتمالية أكبر من (0.05)، العبارات (37،34،32،31) جاءت دالة احصائياً والقيمة الاحتمالية أصغر من (0.05) مضمون الفقرات هو: البدء في تكوين اللجان وفريق العمل لتطبيق الجودة، إجراء مراجعات تقييمية على فترات زمنية للبرامج الأكاديمية، وضع المعايير والمؤشرات التي على ضوئها تعتمد الكليات عليها في برامجها الأكاديمية، توصيف البرامج والمقررات الدراسية.

من النتائج التي ظهرت من الجدول (9) يمكن القول أن عمادة الجودة والتطوير لا تساهم في تطوير الكليات اكاديمياً.

سادساً: في مجال التطوير الإداري: تبنت عمادة التطوير والجودة في مجال التطوير الإداري للكليات برامج في:

جدول رقم (10) يبين المجموع، الوسيط، قيمة كا تربيع، درجة الحرية، القيمة الاحتمالية، الدلالة الاحصائية، واتجاه العبارة، التي تكون المحور الثاني وتلخصت في الآتي:

الرقم	العبارة	المجموع	الوسيط	قيمة كا تربيع	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية	اتجاه العبارة
50	متابعة العمليات والإجراءات المتبعة في ضمان الجودة.	20	4.00	8.500	4	.075	غير دالة	موافق
51	عمليات الإرتقاء والتحسين المستمر للعمل المؤسسي	20	4.00	2.500	4	.645	غير دالة	موافق
52	تقييم الأداء في ضوء الغايات والأهداف	20	4.00	4.000	4	.406	غير دالة	موافق
53	إقرار نظام المحاسبة	20	3.00	3.500	4	.478	غير دالة	محايد
54	التخطيط في كافة المستويات الإدارية وتعزيز روح التعاون بين الكليات المختلفة	20	3.00	3.000	4	.558	غير دالة	محايد
55	رفع المستوى الإداري لتحقيق متطلبات الجودة والاعتماد	20	3.00	2.500	4	.645	غير دالة	غير موافق
56	التميز والإبداع التي تساعد على التعزيز الإداري	20	3.50	3.500	4	.478	غير دالة	موافق
57	تطوير القيادات الإدارية بالكليات المختلفة	20	4.00	5.500	4	.240	غير دالة	موافق

يبين الجدول رقم (10) قيم اختبار (Chi square -Test) لعبارات المحور الثاني: اسهامات عمادة الجودة والتطوير في مجال برامج التطوير الإداري، قيم كا تربيع لعبارات المحور الثاني كلها جاءت غير دالة احصائياً والقيم الاحتمالية أكبر من (0.05)، من النتائج التي ظهرت من الجدول (10) يمكن القول أن عمادة الجودة والتطوير لا تساهم في برامج التطوير الإداري للكليات.

الدلالة الاحصائية لآراء المبحوثين حول عبارات المحور الثاني وفقاً لبعض لخصائصهم:

جدول رقم (11) يبين الدلالة الاحصائية لآراء المبحوثين حول عبارات المحور الثاني وفقاً لبعض لخصائصهم

المتغير	قيمة كا تربيع	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالةالاحصائية
النوع	7.200	1	.007	دالة
الكلية	.800	1	.371	غير دالة
الدرجة الوظيفية	.800	1	.371	غير دالة
مستوى الخبرة	7.200	1	.007	دالة

من الجدول يتضح أن هناك فروق ذات دلالة احصائية تعزى للنوع ومستوى الخبرة،بينما الدرجة الوظيفية والكلية لم تظهر ذات فروق احصائية نحو دور مساهمة عمادة التطوير والجودة في تلبية احتياجات الكليات المختلفة بالجامعة وتفسر هذه النتيجة بأن عمادة التطوير والجودة كان من المأمول منها دعم ومساعدة كليات الجامعة المختلفة غير أن قدرة ومساهمة هذه العمادة على تحقيق ذلك يحتاج إلى عدة أمور منها إعادة هيكلة العمادة ومسؤولياتها وإضافة ترسيم وتحديد ومهام للوحدات. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة عبدالله عبدالرحيم إدريس (2013م) التي تشير إلى أن العديد من الجامعات لا تعمل وفق خطط إستراتيجية وتحول إلى برامج ومشروعات بفترات زمنية معينة.

المحور الثالث: متطلبات معايير تطبيق الجودة بكليات الجامعة المختلفة: وفرت عمادة التطوير والجودة متطلبات معايير تطبيق الجودة التي تظهر من خلال:

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على (ما متطلبات معايير تطبيق الجودة بكليات الجامعة المختلفة التي وفرتها عمادة التطوير والجودة من خلال أهدافها؟) وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المجموع، الوسيط، قيمة كا تربيع، درجة الحرية، القيمة الاحتمالية، الدلالة الاحصائية، واتجاه العبارة:

جدول رقم **(12) يبين المجموع، الوسيط ، قيمة كا تربيع، درجة الحرية، القيمة الاحتمالية، الدلالة الاحصائية**

الرقم	العبارة	المجموع	الوسيط	قيمة كا تربيع	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية	اتجاه العبارة
58	التمهيد لعمداء الكليات بضرورة تبني مفاهيم الجودة	20	4.00	21.50	4	.000	دالة	موافق
59	الحث على توفير البيئة التي تساعد على التغيير	20	4.00	10.00	4	.040	دالة	موافق
60	مراجعة الهياكل الإدارية للكليات بإعتماد وحدات التطوير والجودة	20	3.50	1.000	4	.910	غير دالة	موافق بشدة
61	التركيز على تطبيق مراحل الجودة في العمل	20	3.00	2.500	4	.645	غير دالة	موافق
62	إرساء نظام التحسين المستمر لأداء الأعمال	20	3.00	3.500	4	.478	غير دالة	محايد
63	تبني نظام متابعة تنفيذ إجراءات التطوير في الكليات	20	4.00	8.500	4	.075	غير دالة	موافق
64	وضع خطة عامة على مستوى كليات الجامعة المختلفة للوفاء بمتطلبات معايير الجودة	20	4.00	8.000	4	.092	غير دالة	موافق
65	التنسيق بين الكليات وأقسامها وبين الجهات المختصة لتوكيد الجودة	20	3.00	3.500	4	.478	غير دالة	موافق
66	وضع اللوائح والاجراءات التنظيمية الداخلية اللازمة لتنفيذ أهداف	20	4.00	8.500	4	.075	غير دالة	موافق

	الجامعة المتعلقة بقضايا الجودة								
67	تطبيق المنهج العلمي في تحليل المشكلات من أجل التحسين المستمر	20	3.00	2.500	4	.645	غير دالة	غير موافق
68	العمل على زيادة الوعي بآليات ضمان الجودة بين الكليات المختلفة	20	4.00	3.500	4	.478	غير دالة	موافق بشدة

يبين الجدول رقم (12) قيم اختبار (Chi square -Test) لعبارات المحور الثالث: متطلبات معايير تطبيق الجودة بكليات الجامعة المختلفة، قيم كا تربيع لعبارات المحور الثالث معظمها جاءت غير دالة احصائياً و القيم الاحتمالية أكبر من (0.05)، العبارتان (58،59) جاءت دالة احصائياً و القيم الاحتمالية أصغر من (0.05) ومضمونها: التمهيد لعمداء الكليات بضرورة تبني مفاهيم الجودة، الحث على توفير البيئة التي تساعد على التغيير، من النتائج التي ظهرت من الجدول (11) يمكن القول أن متطلبات معايير تطبيق الجودة بكليات الجامعة المختلفة لم تتوفر بعد لاحداث التطوير والجودة وتفسر هذه النتيجة أن متطلبات معايير تطبيق الجودة تحتاج الى كثير من الإجراءات التنظيمية الداخلية اللازمة لنفيذها كما تحتاج الى زيادة الوعي بآليات ضمان الجودة بين الكليات المختلفة حتى يتم إرساء نظام التحسين المستمر لآداء الأعمال والتركيز على تطبيق مراحل الجودة في العمل وهذه النتيجة تختلف مع دراسة على حمدان حمد (2013م) التي أشارت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين معايير الجودة الشاملة والتطوير الإدارى والأكاديمي.

المحور الرابع:الدور المستقبلي لعمادة التطوير والجودة في تطوير الكليات المختلفة يتجه نحو:

نتائج الإجابة عن السؤال الرابع الذي ينص على (ما الدور المستقبلي لعمادة التطوير والجودة في مساعدة الكليات وتطوير الوحدات الخاصة بمقرها؟) وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المجموع، الوسيط، قيمة كا تربيع، درجة الحرية، القيمة الاحتمالية ، الدلالة الاحصائية، واتجاه العبارة:

جدول رقم (13) يبين المجموع، الوسيط ، قيمة كا تربيع، درجة الحرية، القيمة الاحتمالية ، الدلالة الاحصائية

الرقم	العبارة	المجموع	الوسيط	قيمة كا تربيع	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية	اتجاه العبارة
69	تفعيل مسؤولي التطوير بالجامعة	20	4.00	8.000	4	.092	غير دالة	موافق بشدة
70	توحيد الهيكل التنظيمي الخاص بوحدات التطوير والجودة بالكليات	20	4.00	6.500	4	.165	غير دالة	موافق
71	مشاركة مسؤولين التطوير بشكل أساسي في اللجان الرسمية في الخطة الإستراتيجية	20	4.00	4.000	4	.406	غير دالة	موافق
72	إعتماد اللقاءات الخاصة لمسؤولي الجودة والتطوير في الكليات مع وزارة التعليم العالي	20	3.50	4.000	4	.406	غير دالة	محايد
73	التعاون بين وزارة التعليم العالي وجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا في جوانب التخطيط ودعم الجامعات الأخرى	20	3.50	4.000	4	.406	غير دالة	موافق بشدة
74	إقامة يوم للجودة في الجامعة	20	3.00	2.500	4	.645	غير دالة	محايد
75	تنفيذ برنامج التميز والإبداع لأعضاء هيئة التدريس	20	4.00	6.000	4	.199	غير دالة	موافق بشدة
76	الإستفادة من الخبرات الدولية	20	4.00	13.50	4	.009	دالة	موافق بشدة
77	تنفيذ مشروع التميز المؤسسي	20	4.00	14.00	4	.007	دالة	موافق
78	عرض الخبرات والمشاركات في تحديد نقاط القوة والفرص للتعليم الجامعي في السودان	20	4.00	6.500	4	.165	غير دالة	موافق بشدة
79	تكوين جهاز مختص لتطبيق الجودة من مجموعة من الأكاديميين من ذوي الخبرة والإختصاص	20	4.00	11.50	4	.021	دالة	موافق بشدة
80	إمداد الكليات بالخبرات المطلوبة لمساعدتهم من أجل التجويد لتطبيق الجودة	20	4.00	9.500	4	.050	دالة	موافق بشدة
81	منح جوائز مادية ومعنوية للكليات والأفراد الذين يسهمون في تطبيق الجودة	20	4.00	3.500	4	.478	غير دالة	موافق
82	إنشاء قسم توكيد الجودة لوضع معايير الأداء	20	4.00	5.500	4	.240	غير دالة	موافق بشدة
83	إنشاء قسم التقارير ودراسات المستقبل لتزويد صُنّاع القرار برؤية علمية دقيقة في مجالات التطوير الإداري والأكاديمي	20	4.00	6.500	4	.165	غير دالة	موافق
84	تفعيل دور الجامعة في خدمة المجتمع من خلال المنتجات البحثية	20	4.50	13.50	4	.009	دالة	موافق بشدة
85	الحصول على الاعتماد الاكاديمي والبرامج الدراسية	20	4.50	18.00	4	.001	دالة	موافق بشدة
86	تعزيز ثقة المجتمع ببرامج الكليات التي تقدمها	20	4.00	5.500	4	.240	غير دالة	موافق
87	التأكيد على تطبيق الجودة في رفع كفاءة انتاجية الكليات	20	4.00	7.500	4	.112	غير دالة	موافق بشدة
88	تحديد الاحتياجات المطلوبة لانجاز البرامج المستقبلية	20	4.00	6.500	4	.165	غير دالة	موافق بشدة
89	رصد التغييرات العالمية والمحلية للتعليم الجامعي	20	4.50	14.50	4	.006	دالة	موافق بشدة
90	اعداد خطط التقويم الذاتي ومتابعتها	20	4.00	13.50	4	.009	دالة	موافق
91	السعي لجعل العمادة مركز يتميز بمنح شهادة الجودة	20	4.00	10.00	4	.040	دالة	موافق بشدة
92	إعداد الكليات المختلفة بالجامعة للتقويم الداخلي والخارجي	20	4.00	8.500	4	.075	غير دالة	موافق بشدة

يبين الجدول رقم (13) قيم اختبار (Chi square -Test) لعبارات المحور الرابع: اتجاه الدور المستقبلي لعمادة التطوير والجودة في تطوير الكليات المختلفة، قيم كا تربيع لعبارات المحور الرابع الثلثين منها جاءت غير دالة احصائياً والقيم الاحتمالية أكبر من (0.05)، العبارات:

(76،77،79،80،84،85،89،90،91) جاءت دالة احصائياً والقيم الاحتمالية أصغر من (0.05) ومضمونها: الإستفادة من الخبرات الدولية، تنفيذ مشروع التميز المؤسسي، تكوين جهاز مختص لتطبيق الجودة من مجموعة من الأكاديميين من ذوي الخبرة والإختصاص، إمداد الكليات بالخبرات المطلوبة لمساعدتهم من أجل التجويد لتطبيق الجودة، تفعيل دور الجامعة في خدمة المجتمع من خلال المنتجات البحثية، الحصول على الاعتماد الاكاديمي والبرامج الدراسية، رصد التغييرات العالمية والمحلية للتعليم الجامعي، اعداد خطط التقويم الذاتي ومتابعتها، السعي لجعل العمادة مركز يتميز بمنح شهادة الجودة.

من النتائج التي ظهرت من الجدول (13) يمكن القول أن اتجاه الدور المستقبلي لعمادة التطوير والجودة في تطوير الكليات المختلفة غير واضح الأسس والمعالم وتعزى الباحثة هذه النتيجة الى أن العمادة مازالت حديثة عهد في الإنشاء وأن هيكلها الإداري يتطلب المزيد من الوحدات التي تساعد على رسم وبناء الرؤية المستقبلية من خلال تبني نظام إداري يتناسب مع رؤية الجامعة وأهدافها ومن خلال التخطيط الجيد بوضع السياسات والخطط والبرامج ومناقشة النتائج التي يتم التوصل اليها ووضع الملاحظات والتعديلات اللازمة وهذه النتيجة تتفق مع دراسة عبدالله عبدالرحيم التي تشير إلى أن الجامعات السودانية لا تولي أهمية لقضية الجودة لغياب آليات الرصد والمتابعة للآداء.

المحور الخامس: العقبات التي تحد من قدرة العمادة في تطوير كليات الجامعة المختلفة وتنميتها تتمثل في عدم: نتائج الإجابة عن السؤال الخامس الذي ينص على (ما العقبات التي تحد من قدرة العمادة في تطوير وتنمية كليات الجامعة المختلفة؟) وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المجموع، الوسيط ، قيمة كا تربيع، درجة الحرية، القيمة الاحتمالية، الدلالة الاحصائية، واتجاه العبارة:

جدول رقم (14) يبين المجموع، الوسيط ، قيمة كا تربيع، درجة الحرية، القيمة الاحتمالية ، الدلالة الاحصائية

الرقم	العبـارة	المجموع	الوسيط	قيمة كا تربيع	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية	اتجاه العبارة
93	ملائمة الأوضاع الأكاديمية السائدة لمتطلبات تطوير الكليات	20	4.00	17.50	4	.002	دالة	موافق
94	تضمين وحدة التطوير والجودة في بعض الهياكل الإدارية للكليات	20	4.00	9.500	4	.050	دالة	موافق بشدة
95	الإهتمام من قِبل عُمداء الكليات في تطبيق الجودة	20	4.00	8.500	4	.075	غير دالة	موافق
96	توفر الخبرات المتاحة في مجال الجودة	20	4.00	8.000	4	.092	غير دالة	موافق بشدة
97	توفر الدعم المناسب المقدم من الجامعة	20	5.00	17.00	4	.002	دالة	موافق بشدة
98	توفر الأطر المدربة في مجال الجودة بالكليات	20	4.50	19.50	4	.001	دالة	موافق بشدة
99	توفر آليات التقويم الذاتي	20	4.00	16.50	4	.002	دالة	موافق بشدة
100	الوعي بأهمية الجودة بين العاملين	20	4.00	4.500	4	.343	غير دالة	موافق
101	الرغبة في التغيير ومقاومته	20	4.00	3.500	4	.478	غير دالة	موافق
102	فعالية إجراءات التصحيح	20	3.50	6.000	4	.199	غير دالة	موافق بشدة
103	توفر المناخ المناسب للتطبيق	20	4.00	13.50	4	.009	دالة	موافق
104	توفر تطبيق نظام الجودة في كافة البُنى التنظيمية	20	4.00	15.50	4	.004	دالة	موافق
105	التواصل مع المؤسسات العالمية والإستفادة من خبراتها	20	4.50	14.50	4	.006	دالة	موافق بشدة
106	الرؤية والفهم الصحيح لنتائج الجودة المستقبلية	20	4.00	14.00	4	.007	دالة	موافق بشدة
107	إلتزام بعض الإدارات لمعايير الجودة	20	4.00	3.500	4	.478	غير دالة	موافق
108	كفاءة الهيكل الإداري وإكتماله	20	3.00	.000	4	1.000	غير دالة	تساوت اتجاهات الرأي

يبين الجدول رقم (14) قيم اختبار (Chi square -Test) لعبارات المحور الخامس: المعوقات التي تحد من قدرة العمادة في تطوير كليات الجامعة المختلفة ، قيم كا تربيع لعبارات المحور الخامس نصفها جاءت غير دالة احصائياً و القيم الاحتمالية أكبر من (0.05)، العبارات (93،94،97،98،99،103،104،105،106) جاءت دالة احصائياً و القيم الاحتمالية أصغر من (0.05) ومضمونها عدم: ملائمة الأوضاع الأكاديمية السائدة لمتطلبات تطوير الكليات، تضمين وحدة التطوير والجودة في بعض الهياكل الإدارية للكليات، توفر الدعم المناسب المقدم من الجامعة، توفر الأُطُر المدربة في مجال الجودة بالكليات، توفر آليات التقويم الذاتي، توفر المناخ المناسب للتطبيق، توفر تطبيق نظام الجودة في كافة البُنى التنظيمية، التواصل مع المؤسسات العالمية والإستفادة من خبراتها، الرؤية والفهم الصحيح لنتائج الجودة المستقبلية.

من النتائج التي ظهرت من الجدول (14) يمكن القول أن المعوقات التي تحد من قدرة العمادة في تطوير كليات الجامعة المختلفة كثيرة تحتاج لمزيد من التخطيط والمثابرة لحلها وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبدالله عبدالرحيم (2013م) أن الهيئة العليا للتقويم والإعتماد بجمهورية السودان لا تقوم بمراجعة دورية لآداء الجامعات.

النتائج

1. أن الدوافع من وراء إنشاء عمادة التطوير والجودة المُساعدة في تحقيق المتطلبات المتعلقة بترسيخ نظم جودة الأداء في جميع التعاملات بالجامعة.
2. أن مساهمة عمادة التطوير والجودة في تلبية احتياجات الكليات المختلفة بالجامعه مُتفاوتة بحسب المجالات:
   أ. تساهم العمادة في تلبية احتياجات الكليات المختلفة بالجامعه في مجال تحقيق الاهداف.
   ب. تعمل العمادة علي مساعدة الكليات في تجويد الاداء في مجال التدريب وبناء القدرات.
   ج. عمادة الجودة والتطوير لم تساهم في تلبية احتياجات الكليات المختلفة بالجامعه في مجال الاعتماد والتميز.
   د. عمادة الجودة والتطوير لا تساهم في توفير المعلومات والبيانات الخاصة بالكليات.
   ه. عمادة الجودة والتطوير لم تساهم في تطوير الكليات اكاديمياً.
   و. برامج التطوير الإداري للكليات عمادة الجودة والتطوير لم تساهم فيها بالقدر الذي يمكن من متابعة العمليات والإجراءات المتبعة في ضمان الجودة.
3. أن هناك فروق ذات دلالة احصائية تعزى للنوع ومستوى الخبرة نحو دور مساهمة عمادة التطوير والجودة في تلبية احتياجات الكليات المختلفة بالجامعة.
4. متطلبات معايير تطبيق الجودة بكليات الجامعة المختلفة لم تتوفر بعد لاحداث التطوير والجودة.
5. عدم وضوح الرؤية والفهم الصحيح للدور المستقبلي لعمادة التطوير والجودة في تطوير الكليات المختلفة.
6. أن المعوقات التي تحد من قدرة العمادة في تطوير كليات الجامعة المختلفة كثيرة تتمثل في: عدم توفر الأُطُر المدربة في مجال الجودة بالكليات، عدم توفر المناخ المناسب للتطبيق،عدم توفر تطبيق نظام الجودة في كافة البُنى التنظيمية، عدم ملائمة الأوضاع الأكاديمية السائدة لمتطلبات تطوير الكليات، عدم توفر الدعم المناسب المقدم من الجامعة

التوصيات :

أولاً توصيات خاصة بالعمادة

1. ترسيخ ثقافة الجودة بين جميع العاملين
2. إجراء تعديلات في هيكلة العمادة و اضافة وحدات واقسام جديدة مثل توكيد الجودة والتقارير والدراسات المستقبلية ووحدة التخطيط الاستراتيجي
3. تشكيل لجان اعتماد موحدة علي مستوي الكليات
4. الاهتمام بنوعية الجودة العالية
5. تفعيل دور وحدات التطوير بالكليات لتقوم بدورها المطلوب
6. اجراء عمليات التقييم الذاتي للكليات بصورة دورية
7. انشاء مركز منوط بالتطوير والتنمية لتطوير العمل المهني والمؤسسي بالجامعه
8. ضرورة الاستمرار في دعم كافة انشطة ثقافة الجودة بكافة

ثانيا توصيات خاصة بالعمداء :

1. العمل علي تفعيل وحدة ضمان الجودة وتطوير الاداء بكليات الجامعة في ضوء المعايير الدولية
2. اشراك وانخراط جميع العمداء في تعزيز مبداء تقويم وضبط الجودة وتطبيقها
3. وضع تصميم كامل لبرنامج ضبط الجودة والاعتماد والتطوير ويحدد ملامح وخطوات العمل وفقا لمبادئ الجودة.
4. انشاء انظمة للمتابعه الداخلية لضمان تنفيذ المشروعات التطويرية بالكليات

ثالثا : توصيات خاصة بوازرة التعليم العالي :

1- تطوير نظم صارمة لضمان الجودة التطوير في التعليم العالي
2- انشاء هيئات مستقلة تقوم بمراجعه مدي تطبيق انظمة ضمان الجودة في الجامعات السودانية
3- تطوير أليات فعالة لرصد وتقويم اداء الجامعات والكليات تقوم برفع تقاريرها للمجلس القومي للتعليم العالي والجهات ذات الصلة
4- الزام الجامعات بصياغة خطط استراتيجية تحول البرامج ومشروعات محددة لفترات زمنية معينة متسقة مع استراتيجية التعليم العالي ورصد متابعة الجامعات وفق هذه الخطط .

رابعاً توصيات عامة

1. نشر ثقافة الجودة عن طريق التطبيق.
2. التواصل مع المؤسسات العالمية والإستفادة من خبراتها.
3. الإهتمام من قِبل عُمداء الكليات في تطبيق الجودة.
4. وضع خطة عامة على مستوى كليات الجامعة المختلفة للوفاء بمتطلبات معايير الجودة.

المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر:

1. حسن شحاتة (2001): التعليم الجامعي والتقويم الجامعي بين النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى، مدينة نصر.
2. فوزية مسعد وعبدالعزيز أونبعة (1998م) إدارة الجودة في

مؤسسات التعليم العالي، بحث مقدم إلى مؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي في ضوء متغيرات العصر، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العين، من 13 – 15 ديسمبر 1998م.

3. أمانة الشئون العلمية (2012م) قرار انشاء عمادة التطوير والجودة، الخرطوم – جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
4. http://quality.sustech.edu/?lang=ar
موقع العمادة على الإنترنت.
5. موقع جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا على الانترنت /http://www.sustech.edu/sudannewar
6. أمانة الشئون العلمية (2009م) وثائق التقويم الذاتي الأولي لعمادة التطوير والجودة جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
7. لجنة التقويم والإعتماد (2013م) وثائق التقييم الذاتي الأول للبرامج بعمادة التطوير والجودة، الخرطوم – جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
8. الخطة الإستراتيجية لعمادة التطوير والجودة (2016م)، الخرطوم – جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا
9. مركز التدريب وبناء القدرات (23012م) قائمة الورش والدورات والمشاريع التنفيذية لعمادة التطوير والجودة، الخرطوم – جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
10. إتحاد الجامعات العربية (2013م) دليل ضمان جودة البرامج الأكاديمية في كليات الجامعات العربية (المجلد الثاني). عمان، الأردن – إتحاد الجامعات العربية.
11. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2012م) دليل المعايير الوطنية لضمان جودة التعليم العالي في السودان، الخرطوم – وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الهيئة العليا للتقويم والإعتماد.

ثانياً: الرسائل العلمية:

1. دراسة معهد الأمير نايف للبحوث والخدمات الإستشارية (2006)، عمادات التطوير الجامعي في الجامعات السعودية دراسة إستطلاعية.
2. علي حمدان حمد أبوبرهم (2013)، العلاقة بين معايير وإدارة الجودة الشاملة والتطوير الإداري والأكاديمي وأثرهما في تحقيق الأمن الوظيفي في الجامعات الأردنية من وجهة نظر العاملين، رسالة دكتوراة غير منشورة جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية الدراسات التجارية، قسم إدارة الأعمال.
3. عبدالله عبدالرحيم إدريس (2013) ضمان الجودة والإعتماد في التعليم العالي في السودان، مراجعة نقدية، مجلة النيل الأبيض للدراسات والبحوث، مجلة علمية محكمة، العدد الأول، مارس 2013م

متطلبات جودة أداء عضو هيئة التدريس وأثرها على مخرجات أقسام المحاسبة
"دراسة تطبيقية تحليلية على جامعة سرت"

أ. صالح عبد الجليل اغنية
عضو هيئة تدريس بكلية إدارة الأعمال– قسم المحاسبة – جامعة سرت
ورئيس قسم الجودة وتقييم الأداء بالكلية
salahagnia81@gmail.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على متطلبات جودة أداء عضو هيئة التدريس وأثرها على مخرجات أقسام المحاسبة في الجامعات الليبية، من خلال مجموعة من المتغيرات المستقلة المعبرة عن متطلبات جودة الأداء لدى عضو الهيئة التدريسية وهي: المحتوى التدريسي، الخبرة في مجال البحث العلمي والأساليب والوسائل التعليمية المستخدمة في عرض المادة العلمية، والمتغير التابع (مخرجات أقسام المحاسبة) وقد تم الاعتماد في تجميع بيانات الدراسة على استمارة الاستبانة التي تم تقسيمها إلى قسمين :-

القسم الأول: بيانات أفراد العينة، وتشمل جميع أعضاء الهيئة التدريسية لأقسام المحاسبة بكليتي الاقتصاد وإدارة الأعمال بجامعة سرت، القسم الثاني: تم تجزئته إلي أربعة محاور تناولت مكونات المتغيرات المستقلة للدراسة والمتغير التابع.

وبالاعتماد علي البرنامج الإحصائي (Spss) تم قياس أثر متغيرات الدراسة المستقلة علي المتغير التابع من خلال (المصفوفة الارتباطية، تحليل الانحدار المتعدد) ، وتوصلت الدراسة إلي مجموعة من النتائج أهمها :

وجود علاقة طردية قوية ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات المستقلة للدراسة والمتغير التابع، أن المتغيرات المستقلة تفسر ما نسبة (60%) من التغييرات التي تطرأ علي المتغير التابع، أن أغلب المبحوثين لا يحملون درجات علمية عالية ولا يملكون الخبرة الكافية، رفض الفرضيات الفرعية الصفرية للدراسة وقبول الفرضيات الفرعية البديلة، وأوصت الدراسة بالتركيز علي متغيرات الدراسة المستقلة لما لها من أثر في تحسين جودة مخرجات أقسام المحاسبة.

الكلمات المفتاحية: *متطلبات الجودة، الاداء، عضو هيئة التدريس، جامعة سرت، مخرجات أقسام المحاسبة.*

مقدمة:

ان تحقيق جودة مؤسسات التعليم العالي وبرامجه يتطلب تضافر جهود مجموعات متنوعة، إلا أن مجتمع التعليم العالي يجمع على الدور المحوري الذي يؤديه أعضاء هيئات التدريس في هذه الجودة، من حيث أن هؤلاء يشكِّلون الموارد الأساسية التي تدور حولها مجمل عمليات التعليم العالي ونواتجه. فهيئات التدريس هي التي تقرر مناهج التعليم ومعايير أداء الطلبة، وجودة هذا الأداء. كما أنها تسهم بقدر كبير بتحديد البرامج التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي لمواكبة التقدم العلمي واحتياجات التنمية وأسواق العمل[1].

من هنا يتوجب على الجامعات وضع الأساليب والادوات اللازمة لتأهيل أعضاء الهيئات التدريسية وان تمنحهم الفرص لتطوير وتوسيع قدراتهم وتشجيعهم على ذلك كي يتم صقلهم وتأهيلهم للقيام بمهامهم التدريسية على الوجه المطلوب، الأمر الذي سيكون له الأثر الايجابي على تفهمهم ومعرفتهم للموضوعات التي يقومون بتدريسها ونقل هذه المعرفة للطلاب بصورة مكتملة.

مشكلة الدراسة :

يعتبر عضو هيئة التدريس العنصر الحركي في معايير ضمان الجودة فهو بالتالي العنصر الذي يستطيع نقل وتنفيذ الأهداف والخطط المحددة إلى واقع عملي، ولكي يتسم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعات بالجودة والإتقان لا بد له من تركيز الاهتمام باتجاه التطوير المستمر في مجالات البحث العلمي وطرائق أدائه للمنهج التدريسي وتطويره للمحتوى الذي يتضمنه هذا المنهج. وبالتالي هذا الأمر سينعكس على مخرجات العملية التعليمية .

من هنا جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على الأثر الذي يمكن أن يحدثه التزام عضو هيئة التدريس بالمعايير المطلوبة لضمان الجودة من خلال، تطوير المحتوى التدريسي، خبرته في المجال البحثي والوسائل التعليمية المستخدمة .

وبعد هذا الطرح يمكن تلخيص مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي الأتي :

- هل هنالك أثر لمتطلبات جودة أداء عضو هيئة التدريس على مخرجات أقسام المحاسبة بالجامعات الليبية ؟

- ومن خلال هذا التساؤل أمكن اشتقاق مجموعة من الأسئلة الفرعية على النحو التالي :
- هل هنالك أثر على تطوير المحتوى التدريسي للمقرر على مخرجات أقسام المحاسبة بالجامعات الليبية ؟
- هل هنالك أثر لخبرة عضو هيئة التدريس في مجال البحث العلمي على مخرجات أقسام المحاسبة بالجامعات الليبية ؟
- هل هنالك أثر للوسائل التعلمية المستخدمة من عضو هيئة التدريس على مخرجات أقسام المحاسبة بالجامعات الليبية ؟

أهداف الدراسة :

تتمثل أهداف الدراسة في التعرف على معايير جودة أعضاء هيئة التدريس من خلال :

1) التعرف على أثر المحتوى التدريس لمقدم من عضو هيئة التدريس على مخرجات أقسام المحاسبة بالجامعات الليبية .
2) التعرف على أثر خبرة البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس على مخرجات أقسام المحاسبة بالجامعات الليبية .
3) التعرف على أثر الوسائل التعليمية المستخدمة من عضو هيئة التدريس على مخرجات أقسام المحاسبة بالجامعات الليبية .
4) الوصول الى معادلات رياضية يمكن من خلالها التنبؤ بمؤشرات جودة مخرجات أقسام المحاسبة من خلال التعرف على أهم المتغيرات المؤثرة فيها.

أهمية الدراسة :

تنبع أهمية هذه الدراسة من الدور الذي يلعبه عضو هيئة التدريس بالجامعات الليبية في تطوير العلمية التدريس من خلال الالتزام بالمعايير والمتطلبات التي حددها مركز ضمان جودة التعليم العالي الأمر الذي سيعمل على تحسين مستوى مخرجات الجامعات الليبية بأقسام المحاسبة ، فضلاً عن تسليط الضوء على مثل هذه الدراسات المعنية بتطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي التي تفتقر إليها مؤسساتنا في وقتنا الحاضر .

فرضيات الدراسة :

للإجابة على تساؤلات مشكلة الدراسة ووصولاً إلى الأهداف المرجوة تم الاعتماد على الفرضية الرئيسية الآتية :

"**لا يوجد أثر لتطبيق معايير جودة أعضاء هيئة التدريس على مخرجات أقسام المحاسبة بالجامعات الليبية** ".

ولاختبار هذه الفرضية الرئيسية أمكن اشتقاق الفرضيات الفرعية التالية :

الفرضية الفرعية الأولى الصفرية : لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تطوير المحتوى التدريسي ومخرجات أقسام المحاسبة بالجامعات الليبية .

الفرضية الفرعية الأولى البديلة : توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تطوير المحتوى التدريسي ومخرجات أقسام المحاسبة بالجامعات الليبية .

الفرضية الفرعية الثانية الصفرية : لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين خبرة عضو هيئة التدريس في مجال البحث العلمي ومخرجات أقسام المحاسبة بالجامعات الليبية .

الفرضية الفرعية الثانية البديلة : توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين خبرة عضو هيئة التدريس في مجال البحث العلمي ومخرجات أقسام المحاسبة بالجامعات الليبية .

الفرضية الفرعية الثالثة الصفرية : لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأساليب والوسائل التعليمية المستخدمة من عضو هيئة التدريس ومخرجات أقسام المحاسبة .

الفرضية الفرعية الثالثة البديلة : توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأساليب والوسائل التعليمية المستخدمة من عضو هيئة التدريس ومخرجات أقسام المحاسبة .

منهجية الدراسة :

اعتمدت الدراسة المنهج الاستقرائي وذلك بمراجعة ادبيات الدراسة والمتمثلة في الادب النظري والدراسات السابقة التي تناولت موضوع هذه الدراسة وصولا إلى المتغيرات التي تم الاعتماد عليها في صياغة الفرضيات، كما اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي من أجل تحليل وتفسير المعلومات التي تم الحصول عليها من اداة الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

أداة الدراسة :

تم الاعتماد في هذه الدراسة على استمارة الاستبانة ، والتي تم تقسيمها إلى جزئين، الجزء الأول : يوضح الخصائص الديموغرافية لأفراد العينة ، أما الجزء الثاني فقد تم تقسيمه إلى أربعة محاور حسب متغيرات الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة :

يمثل مجتمع الدراسة جميع أعضاء الهيئة التدريسية بأقسام المحاسبة بالجامعات الليبية، بينما تمثل عينة الدراسة "دراسة حالة" جميع أعضاء الهيئة التدريسية بأقسام المحاسبة في كليتي الاقتصاد وادارة الاعمال بجامعة سرت .

الأسلوب المستخدم في الدراسة :

اعتمدت الدراسة على أسلوب التحليل الإحصائي الوصفي لتحليل بياناتها الأولية باستخدام البرنامج الإحصائي (Spss) للوصول إلى نتائج الدراسة واختبار فرضياتها من خلال مصفوفة الارتباط وتحليل الانحدار.

الدراسات السابقة :

1- (دراسة الصقع ،2014)[2]

هدفت هذه الدراسة إلى تقديم نموذج مقترح لتطوير برنامج التعليم المحاسبي في الجامعات الليبية للرفع من كفاءة المخرجات، من خلال دراسة وتحليل أراء أعضاء هيئة التدريس وطلبة أقسام المحاسبة، ولتحقيق هذا الهدف تم تحديد اربعة متغيرات مستقلة هي: شروط القبول، محتويات مناهج التعليم المحاسبي، استخدام الوسائل التعليمية المتطورة والمزاوجة بين التعليم الاكاديمي والتدريب المهني، فضلا عن المتغير التابع وهو كفاءة المخرجات، حيث تم الاعتماد على المنهج التحليلي لتحليل وتفسير المعلومات المتحصل عليها من استمارة الاستبيان التي استهدفت أعضاء هيئة التدريس بأقسام المحاسبة والطلبة التابعين لهذه الاقسام في جامعة المرقب والجامعة الاسمرية، وللتعرف على العلاقة بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع تم استخدام البرنامج الإحصائي spss، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين متغيرات الدراسة المستقلة مع المتغير التابع وقبول فرضيات الدراسة الصفرية المتعلقة بهذه المتغيرات.

2- (دراسة الرفاعي وآخرون ، 2013)[3]

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في قسم المحاسبة وتحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة في أقسام المحاسبة بالجامعات الحكومية الأردنية من خلال مجموعة من المحاور، وهي: (التنظيمية، القيادية، التعليمية والمعرفية، خبرة البحث العلمي وخدمة المجتم) وقد توصلت الدراسة إلى أن ضعف الدعم المالي المقدم للأبحاث العلمية، والافتقار إلى معايير موضوعية لقياس الأداء، وضعف قنوات الاتصال بين الأقسام وإدارات الجامعة كانت من أبرز المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة في أقسام المحاسبة بالجامعات الحكومية.

3 - (دراسة السرحان ، 2013)[4]

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر تطبيقات معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي على تسويق مخرجات التعليم في الجامعات السعودية، حيث تم اختبار فرضيات رئيسية في هذه الدراسة تعتمد على المعايير التالية: (الرسالة والأهداف، السلطات والإدارة، إدارة ضمان الجودة وتحسينها، التعليم والتعلم، إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة، مصادر التعليم، المرافق والمعدات، التخطيط المالي والإدارة المالية، عمليات توظيف الهيئة الإدارية والتدريسية، البحث العلمي ، علاقة المؤسسة مع المجتمع).

وقد تم استخدام أسلوب الاستبانة لجمع البيانات من خلال عينة مكونة من (82) من أعضاء الهيئة التدريسية والهيئة الإدارية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الجامعات السعودية تولي اهتماماً جوهرياً بالمعايير السابقة . كما أشارت النتائج وجود اهتمام واضح للجامعات السعودية إلى ثلاثة عناصر من عناصر إدارة الجودة الشاملة، وهي الثقافة التنظيمية، تطوير العملية التعليمية، تبني مفهوم إدارة الجودة الشاملة .

4 - (دراسة Ayeboafo , 2012)[5]

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الأساليب التي يتوجب على أعضاء هيئة التدريس اعتمادها في برنامج التعليم المحاسبي من أجل تحسين المخرجات بما يتلاءم مع احتياجات سوق العمل، وتمثلت عينة الدراسة في أعضاء الهيئات التدريسية بأقسام المحاسبة والمهنيين في مجال سوق العمل، وخلصت الدراسة الي مجموعة من النتائج منها: اهمال جانب المحاسبة الالكترونية في البرامج المحاسبية المعتمدة وعدم التركيز على التطورات الحديثة في مجال المحاسبة والمواكبة لمتطلبات سوق العمل، وجود فجوة بين الجانب النظري والعملي في المحاسبة.

5- (Babalola & Tiamiyu, 2012) [6]

هدفت هذه الدراسة الى تقييم نظام التعليم في مؤسسات التعليم العالي والمهني في نيجيريا، واسفرت نتائج هذه الدراسة الى وجود ضعف في قنوات الاتصال بين مؤسسات التعليم العالي والمراكز المهنية المرتبطة بمجال المحاسبة، وجود علاقة طردية بين تطوير مؤسسات التعليم العالي والتطوير المهني لمهنة المحاسبة وافتقار المناهج العلمية بأقسام المحاسبة للتطوير بما يلبي احتياجات سوق العمل.

6 - (دراسة قطناني، وعويس، 2010)[7]

تمحورت هذه الدراسة في التعرف على مدى ملائمة برامج التعليم المعتمدة حاليا بأقسام المحاسبة في الجامعات العمانية لمتطلبات سوق العمل وإمكانية تحديد الوسائل المناسبة لتطويرها، حيث اشتملت عينة الدراسة على الطلبة الخريجين وأعضاء الهيئة التدريسية وبعض الإدارات التي قامت بتوظيف بعض من خريجي اقسام المحاسبة، وخلصت الدراسة الى أن برامج المحاسبة المعتمدة حاليا في الجامعات العمانية تمكن الخريج بنسبة 80% من المعارف والمهارات المطلوبة في سوق العمل، كما أوصت الدراسة بضرورة العمل على تطوير مدخلات ومخرجات التعليم المحاسبي.

7- (دراسة مصلي، 2010)[8]

تمثل الهدف من هذه الدراسة تحليل واقع التعليم المحاسبي في ليبيا والتعرف على العوامل المؤثرة على كفاءته ومدى ملائمته لمتطلبات سوق العمل، واشتملت عينة الدراسة على الطلبة الخريجين من اقسام المحاسبة وأعضاء الهيئة التدريسية بهذه الاقسام وعينة من الخريجين الذين التحقوا بسوق العمل، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: عدم الاستفادة من بحوث التخرج في معالجة المشاكل التي ترتبط بمجال المحاسبة وتوجيهها الى هذا

النحو، افتقار المناهج المحاسبية الي الجانب العملي واعتماد أعضاء هيئة التدريس على الجانب النظري فقط، كما اوصت الدراسة بضرورة العمل على تطوير المحتوى التدريسي لمناهج التعليم المحاسبي ، تطوير الأداء المهني لأعضاء الهيئة التدريسية من خلال تشجيعهم وتحفيزهم على المشاركة في الندوات والمؤتمرات العلمية.

8- (دراسة أبو الرب وآخرون ، 2008)[9]

هدفت هذه الدراسة إلى تقديم إطار نموذج لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريسية في مؤسسات التعليم العالي ، حيث أشتمل هذا النموذج كافة واجبات عضو هيئة التدريس من تدريس وبحث علمي وخدمة المجتمع ، وتوصلت هذه الدراسة إلى إمكانية تطبيق هذا النموذج وذلك لاعتماده على الوضوح من خلال استخدام معايير رقمية واضحة ومحددة مسبقاً. إضافة إلى الموضوعية والمشاركة من خلال شريحة واسعة من المعنيين بالعملية التدريسية ، فضلاً عن إمكانية تكييفه تبعاً لأهداف المؤسسة التي تنبثق منها واجبات عضو هيئة التدريس .

9- (خلاط واخرون،2007)[10]

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم مناهج التعليم المحاسبي بالجامعات الليبية من خلال وجهة نظر خريجي أقسام المحاسبة، بالاعتماد على استبانة الدراسة التي وزعت على عدد (150) من خريجي اقسام المحاسبة، وتوصلت الدراسة الي مجموعة من النتائج أهمها: أن مناهج التعليم المحاسبي المطبق حالياً بالجامعات الليبية لم تعد ملائمة لمتطلبات سوق العمل في ظل الطلب المتزايد على خدمات المحاسبة ، وأوصت الدراسة بضرورة اعادة هيكلة مناهج التعليم المحاسبي، وتطوير أساليب التدريس بما يواكب المتغيرات الحالية.

10- (دراسة خليفة، والدالي،2007)[11]

هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على واقع التعليم المحاسبي في ليبيا ودراسة وتحليل عناصره والرفع من كفاءة خريجيه، وتمثلت عينة الدراسة في عينة عشوائية من طلاب قسم المحاسبة وأعضاء هيئة التدريس بعدد ست جامعات ليبية، كما تم تحديد ثلاثة متغيرات مستقلة للدراسة وهي: المناهج التعليمية وأعضاء هيئة التدريس والادارة التعليمية للتعليم المحاسبي للتعرف على العلاقة بين هذه المتغيرات والمتغير التابع (كفاءة الخريجين)، وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة قوية بين متغيرات الدراسة المستقلة والمتغير التابع .

11- (Lin & at el, 2005) [12]

هدفت هذه الدراسة الى الوقوف على متطلبات المعرفة والمهارة التي يستخدمها عضو هيئة التدريس في تقديم المادة العلمية وذلك من وجهة نظر اعضاء الهيئة التدريسية والطلاب، فضلا عن تحديد أهم المعارف والخبرات التي يجب أن يتمتع بها الطلبة الخريجين، وقد توصلت الدراسة في نتائجها الى عدم رضا الطلاب واعضاء هيئة التدريس عن طرق التدريس المتبعة في تقديم المنهج الدراسي بأقسام المحاسبة في الصين.

خلاصة الدراسات السابقة:

من خلال التعمق في نتائج الدراسات السابقة يتضح ان أغلب هذه الدراسات تطرقت الي التعرف على تطوير مناهج التعليم المحاسبي والأساليب التي يتوجب على أعضاء هيئة التدريس بقسم المحاسبة اعتمادها بما يتماشى مع معايير الجودة والاعتماد الاكاديمي في مؤسسات التعليم العالي ومدى ملائمتها الى احتياجات سوق العمل، لكنها لم تركز بشكل واضح على متطلبات الجودة في أداء عضو الهيئة التدريسية.

بينما تميزت هذه الدراسة بتحديد المتغيرات (من وجهة نظر الباحث) التي يمكن أن تعبر عن متطلبات الجودة في أداء وكفاءة عضو هيئة التدريس والمتمثلة في (المحتوى التدريسي، الخبرة في مجال البحث العلمي والأساليب المستخدمة في عرض المادة العلمية) وأثر هذه المتغيرات على مخرجات أقسام المحاسبة من خلال تحديد نوع ودرجة العلاقة الارتباطية وكذلك القوة التفسيرية لهذه المتغيرات، باستخدام الاحصاء التحليلي(مصفوفة الارتباط، الانحدار المتعدد).

المدخل النظري للدراسة:

اولا: التعريف بالمصطلحات الإجرائية للدراسة

عضو هيئة التدريس : هو الشخص الذي يشغل وظيفة (أستاذ – أستاذ مشارك – أستاذ مساعد – محاضر – محاضر مساعد) في كليات الجامعة، والذين شملتهم عينة الدراسة.

الجودة :عرفها (معجم الوسيط) لغة من كلمة اجاد اي اتى بالجيد من قول او عمل واجاد الشيء صيره جيدا ، والجيد نقيض الرديء ، وجاد الشيء جوده بمعنى صار جيدا.

وعرفت بأنها المطابقة لمتطلبات او مواصفات معينة .

وعرفها المعهد الامريكي للمعايير American National Standards Institute بانها جملة السمات والخصائص للمنتج او الخدمة التي تجعله قادرا على الوفاء باحتياجات معينة[13].

إدارة الجودة الشاملة في التعليم: هو أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع الجامعة وكلياتها ،ليوفر الفرصة لإرضاء الطلاب والمستفيدين من التعليم، وهي فعالية تحقق أفضل خدمات تعليمية بحثية بأكفأ الأساليب، تبث نجاحها لتخطيط الأنشطة التعليمية وإدارتها[14].

مفهوم الأداء: المخرجات والأهداف التي تسعى المنظمة إلى تحقيقها عن طريق العاملين فيها, ولذا فهو مفهوم يعكس كلً من الأهداف والوسائل اللازمة لتحقيقها، أي أنه مفهوم يربط بين أوجه

النشاط وبين الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها المنظمات عن طريق مهام وواجبات يقوم بها العاملين داخل تلك المنظمات[15].

جامعة سرت: هي جامعة ليبية عامة تأسست سنة 1991 في مدينة سرت – ليبيا، وتمنح درجة البكالوريوس والماجستير وفق نظام التعليم المعتمد من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

قسم المحاسبة: احد الاقسام العلمية المعتمدة في كلية الاقتصاد بمدينة سرت وكلية ادارة الاعمال بمدينة الجفرة والتي تبعد عن مدينة سرت 240 كم، وتعد هاتين الكليتين من ضمن اربعة عشر كلية معتمدة في هيكلية جامعة سرت.

المخرجات: الطلبة الخريجين الذين استكملوا متطلبات التخرج لنيل شهادة البكالوريوس في المحاسبة.

الطلبة المتوقع تخرجهم: وتشمل هذه الفئة الطلاب التابعين للقسم العلمي والذين اجتازوا اكثر من 100 ساعة دراسية من اجمالي 131 ساعة يشترط نظام اللائحة الدراسية بالكلية على الطالب انجازها للحصول على درجة البكالوريوس في أي تخصص علمي.

المحتوى التدريسي: ويقصد به مفردات المنهج الدراسي في مقرر معين والتي يلتزم عضو الهيئة التدريسية بإنجازها خلال فصل دراسي معين.

خبرة البحث العلمي: وهي رصيد عضو الهيئة التدريسية في هذا المجال من بحوث علمية منجزة ومنشورة وتحث النشر في مجال تخصصه من خلال مشاركته في المؤتمرات العلمية والمجلات المحكمة وإشرافه على بحوث التخرج وكذلك التأليفات من الكتب.

الوسائل والأساليب التعليمية: ويتعلق هذا العنصر بالورش والمعامل والتقنيات المتقدمة والوسائل والأدوات التي تساعد في عرض المادة العلمية داخل القاعات الدراسية والقدرة على تنمية المهارات الفكرية والتنافسية للطلاب.

ثانيا: متطلبات جودة التعليم وعلاقتها بأدوار أعضاء هيئة التدريس في الجامعات

تشتمل متطلبات جودة التعليم في مؤسسات التعليم العالي على مجموعة من العناصر التي اتفقت في تحديدها أغلب مراكز ضمان الجودة في الدول العربية وتتلخص هذه العناصر في: الإطار المؤسسي، والحوكمة والإدارة، والبرامج والمناهج الدراسية، والبحث العلمي، والموارد البشرية (الهيئة التدريسية، العاملين) والموارد المالية والبنى التحتية الجامعية، وخدمات دعم ومساندة الطلاب، والشؤون الطلابية وخدمة المجتمع، وعمليات التقويم وضمان الجودة والتحسين المستمر والتغذية الراجعة، ولعل عنصر الموارد البشرية يتحمل العبء الاساسي في تطبيق هذه المعايير والذي يرتكز على جهد عضو الهيئة التدريسية ومدى دافعيتهم وايمانهم بما يقومون به حيث يقع على عاتقهم مسؤولية تطبيق وتحقيق العديد من معايير جودة التعليم العالي.

تتركز أدوار عضو هيئة التدريس في الجامعات في عدة مجالات هي: التدريس، والبحث العلمي والتأليف والترجمة، وتقديم الخدمات للمجتمع من خلال المراكز والمعاهد والمؤسسات المتخصصة، كما أنه يمارس أدوارًا إدارية من خلال قيادته للمؤسسات الجامعية ومن خلال مشاركته في المجالس واللجان المختلفة في الجامعة، ومن خلال تقديم المشورة لمؤسسات الدولة والمجتمع وللطلاب. ويرى ماكنزي ورفاقه أن عضو هيئة التدريس لابد أن تتوافر فيه كفايات التدريس الجامعي، ومواصلة البحث العلمي والاهتمام بالأمور الإدارية والتأليف في مجال اختصاصه وقدرته على القيام بدور الموجه والمرشد والمستشار لطلبته وتقديم الاستشارات لمؤسسات. الدولة والمجتمع[16] .

تشير العديد من معايير جودة النوعية في التعليم العالي إلى المعايير المتعلقة بجودة الهيئات التدريسية، ومنها:

1. مستوى الأطر الأكاديمية والإدارية وسمعتها وشهرتها.
2. نسبة عدد الطلبة إلى أعضاء هيئة التدريس.
3. مدى توفر أعضاء هيئة التدريس للعمل في مختلف برامج الجامعة وتخصصاتها.
4. مستوى التدريب المهني والأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس.
5. مدى مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الجمعيات واللجان والمجالس المهنية والعلمية.
6. الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس، وطبيعة الدراسات التي يقومون بها لخدمة الجامعة والمجتمع المحلي[17].

متطلبات ضمان الجودة في عضو هيئة التدريس:

تعددت الدراسات والبحوث التي اهتمت بمتطلبات جودة الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس من أجل تطوير دور الجامعات في تحقيق التنمية حيث أشارت أغلب الدراسات في هذا المجال إلى أن الجانب الوحيد الذي حصل على نتائج ايجابية في مستوى الأداء والإنتاجية هو الجانب المتعلق بجودة الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس حيث قدمت مجموعة من المعايير التي يمكن التعويل عليها للإيفاء بمتطلبات جودة ادائه والتي من أهمها: مقالاته المنشورة ونشاطاته البحثية والتدريسية ومشاركته في الإدارة الجامعية [18].

كما أشارت بعض الدراسات إلى أن أهم متطلبات ضمان الجودة في عضو هيئة التدريس بالجامعات هي:

1. أن يكون أعضاء هيئة التدريس مؤهلين وذلك بأن يكون الأساتذة متحصلين علي مؤهل الدكتوراه إذ يعتبر هذا شرط متفق عليه للحصول علي العضوية في المجتمع الدولي للمنح

الدراسية، بالإضافة إلي المعرفة الجيدة بالمادة الدراسية وتوفر الحماس للتدريس وعلاوة علي ذلك مطلوب أيضا معرفة الطرق اللازمة لصقل هذه المعرفة.

2. أن يتفرغ أعضاء هيئة التدريس للعمل طوال الوقت في جامعة واحدة إذ يمكنهم اكتساب دخل إضافي من تقديم استشارة لإحدى المنظمات أو إلقاء محاضرات كجزء من خدمة المجتمع. أما إذا اضطر عضو هيئة التدريس للعمل في أكثر من جامعة لزيادة دخله فهذا خصما علي ضمان الجودة.
3. أن يتوفر لعضو هيئة التدريس خدمات إدارية وإلكترونية وطبيعية معاونة، مثلا: المعامل جيدة التجهيز والمكتبات عالية الجودة، وتوفير مكاتب فردية أو جماعية تمكنهم من إعداد المواد التدريسية وتقديم الاستشارات للطلاب واجراء المناقشات العلمية مع الزملاء، كما ينبغي أن يستخدم أعضاء هيئة التدريس الخدمات الإلكترونية من إنترنت وبريد إلكتروني بفاعلية.
4. أن يفهم قادة الجامعة وأداريها الأسباب وراء ضرورة ضمان الجودة وإقناع أعضاء هيئة التدريس للمشاركة والتأثير في نتائج عملية التغيير فمثلا رسالة الجامعة يجب تطويرها عن طريق مشاركة جميع أعضاء مجتمع الجامعة وعلي رأسهم هيئة التدريس.
5. أن يعتمد نظام التعيين والترقية والعلاوة الدورية وتجديد العقد في الجامعة، علي السمعة الأكاديمية ليس علي اعتبارات سياسية أو اجتماعية.
6. أن توضع معايير واضحة للأساتذة الذين يراد تعيينهم في مناصب قيادية بالجامعة، وأن توضح الإجراءات المستخدمة، وتنشر بصورة واسعة في وقت معلوم، وتطبق بشفافية وبطريقة لا لبس فيها ولا غموض.
7. أن يكون التعيين في الوظائف القيادية من خلال الإنجاز الأكاديمي بالنظر إلي السيرة الذاتية، ومدي نجاحه.
8. الاضطلاع بوظائف التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع[19].

الجزء التطبيقي للدراسة:

اعتمدت الدراسة على البيانات التي تم الحصول عليها من أداة الدراسة (استمارة الاستبانة) والتي تم توزيعها على أفراد عينة الدراسة والمتمثلة في جميع أعضاء هيئة التدريس التابعين لقسم المحاسبة (القارين والمتعاونين والمغتربين) في كلية الاقتصاد وكلية ادارة الأعمال بجامعة سرت، وذلك وفقاً لطريقة المسح الشامل وقد بلغ عدد الاستمارات التي تم توزيعها على أفراد العينة عدد (60) استمارة استرجع منها عدد (54) استمارة صالحة للتحليل أي بنسبة (90%)، ، وتم تقسيم استمارة الدراسة إلى قسمين وهما:

القسم الأول / الخصائص الديموغرافية لأفراد العينة والتي تشمل الجنس، العمر، الدرجة العلمية، عدد سنوات الخبرة.

القسم الثاني / ويشتمل على اربعة محاور، حيت تناول المحور الأول: المتغير التابع للدراسة وهو مخرجات اقسام المحاسبة ويحتوي على 6 فقرات، بينما تناول المحور الثاني المتغير المستقل (المحتوى التدريسي) ويحتوي على 6 فقرات، أما المحور الثالث فهو يمثل المتغير المستقل (مجال البحث العلمي) ويحتوي على 8 فقرات، وتناول المحور الرابع المتغير المستقل (الأساليب والوسائل التعليمية المستخدمة في عرض المنهج الدراسي) ويحتوي على 6 فقرات.

وقد كانت الإجابات على أسئلة استمارة الاستبيانات وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي ، كما تم تحديد أوزان للإجابات وفقاً لهذا المقياس على النحو التالي :

– موافق بشدة 5، موافق 4 ، محايد 3 ، لا أوافق 2 ، لا أوافق بشدة 1.

صدق الاستبانة:

للتأكد من صدق الاستبانة تم الاعتماد على الطريقتين الاتيتين:

1- صدق المحكمين: بعد أن تم اعداد الاستبانة قام الباحث بعرضها على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال المحاسبة، الإحصاء، وجدت بعض التعديلات والملاحظات من حذف واضافة لبعض فقرات الاستمارة تم اخذها بعين الاعتبار.
2- صدق المقياس: تم الاعتماد على مقياس ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات الاستبانة، وكانت نتيجة هذا المقياس 77.3% وهذه النتيجة تقع داخل الفئة المفضلة مابين (70%-80%)، الأمر الذي يؤكد صدق وثبات الاستبانة وصلاحيتها للتحليل الإحصائي.

الأدوات الإحصائية التي اعتمد عليها الباحث في تحليل البيانات واختبار فرضيات الدراسة :

- التكرارات والنسبة المئوية والمتوسط الحسابي والنسبي والانحراف المعياري.
- معامل ارتباط بيرسون لقياس نوع ودرجة العلاقة الارتباطية بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع.
- تحليل الانحدار المتعدد لمعرفة الأثر الذي يمكن ان تحدثه المتغيرات المستقلة على المتغير التابع والقوة التفسيرية لهذه

المتغيرات وصولا إلى النموذج الأمثل من خلال معادلة الانحدار.

متغيرات الدراسة وأساليب قياسها:

قام الباحث بتحديد متغيرات الدراسة في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها وأهميتها والفروض التي يسعى إلى اختبار صحتها، وذلك في محاولة للتوصل إلى نموذج إحصائي يفسر العلاقة بين متطلبات جودة أداء عضو هيئة التدريس ومخرجات أقسام المحاسبة في كليتي الاقتصاد وادارة الأعمال.

وقد اعتمد الباحث في اختيار متغيرات الدراسة على عدة معايير منها: أن تكون هذه المتغيرات ذات معنى ودلالة بموضوع الدراسة، ونتائج الدراسات السابقة التي تعاملت مع هذه المتغيرات.

أولا: المتغير التابع للدراسة (y) ويمثل مخرجات أقسام المحاسبة.

ثانيا: المتغيرات المستقلة للدراسة (x_1، x_2، x_3) حيث يعبر المتغير المستقل (x_1) عن المحتوى التدريسي، بينما يعبر المتغير المستقل(x_2) عن خبرة عضو هيئة التدريس في المجال العلمي، أما المتغير المستقل(x_3) فيعبر عن الأساليب والوسائل التعليمية المستخدمة في عرض المادة العلمية. حيث تم قياس هذه المتغيرات بعد أن تم تجهيزها لمتطلبات التحليل الإحصائي باستخدام المقاييس الإحصائية الوصفية (المتوسط الحسابي)، وذلك باحتساب هذا المتوسط لكل فقرة من فقرات محاور الدراسة على حدا والمتوسط الحسابي لكل فقرات المحور مجتمعة بالاعتماد على البرنامج الإحصائي SPSS.

نتائج التحليل الإحصائي

1- الخصائص الديموغرافية لأفراد العينة:

أشارت نتائج التحليل الإحصائي المتعلقة بالخصائص الديموغرافية لأفراد العينة أن نسبة الذكور من المبحوثين كانت أعلى من نسبة الإناث حيث شكلت نسبتهم (73%) من عدد المبحوثين، كما أن نسبة الذين تجاوزت أعمارهم من 30 سنه إلي أقل من 40 سنه كانت (68.9%) حيث شكلت النسبة الأكبر في متغير العمر مقارنة بالفئات العمرية الأخرى أما متغير الدرجة العلمية فكانت نسبة المتحصلين على الدرجة العلمية (محاضر، محاضر مساعد) النسبة الأعلى (88,5%) من النسبة الإجمالية للمبحوثين، الأمر الذي يشير إلي أن أغلب المستجيبين على الاستمارة لا يحملون الدرجات العلمية العالية التي تؤهلهم في التمكن من المادة العلمية بالشكل المطلوب، كما شكلت نسبة المبحوثين نسب متقاربة للذين كانت خبرتهم العلمية من 5-15 سنة في حين لم تتعدى نسبة أعضاء هيئة التدريس الذين لديهم خبرات علمية أكثر من 15 سنة (13%)، ما يعني ضعف الخبرات العلمية لأغلب أعضاء الهيئة التدريسية في أقسام المحاسبة وهذا الأمر يرجعه الباحث إلى (المتغير السابق) انخفاض الدرجة العلمية، حيث أشارت النتائج إلى أن الذين يملكون الدرجة العلمية (أستاذ، أستاذ مشارك، استاذ مساعد) لم تتعدى نسبتهم (14%) من اجمالي المبحوثين.

2- القيمة المحسوبة لمتغيرات الدراسة:

تم في هذا الجزء تحديد القيم المحسوبة لمتغيرات الدراسة من خلال الاعتماد على النتائج التي أظهرها الحاسب الألي باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS حيث تم تحديد المتوسط الحسابي لكل محور من محاور الدراسة استنادا على المتوسطات الحسابية التي تم تحديدها لكل فقرة من فقرات هذه المحاور، والجدول رقم (1) يوضح ما أسفرت عنه نتائج البرنامج الإحصائي المرتبطة بالمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل محور من محاور الدراسة.

جدول رقم (1)

يوضح القيمة المحسوبة لمتغيرات الدراسة

متغيرات الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
مخرجات أقسام المحاسبة(Y)	20.202	4.391	0.510
المحتوى التدريسي(x_1)	18.662	4.806	0.558
مجال البحث العلمي(x_2)	20.270	4.275	0.497
الأساليب والوسائل التعليمية(x_3)	17.310	4.444	0.516

3- نتائج المعالجة الإحصائية للبيانات

تم في هذا الجزء التعرف على تحليل نتائج مصفوفة معاملات الارتباط بين مخرجات اقسام المحاسبة (y) في كليتي الاقتصاد وادارة الأعمال والمتغيرات المستقلة (x_1، x_2، x_3) (المحتوى التدريسي، مجال البحث العلمي، الأساليب والوسائل التعليمية المستخدمة في عرض المنهج الدراسي) على التوالي، واختبار فرضيات الدراسة وذلك من خلال النتائج الإحصائية المتعلقة بكل فرضية.

أولاً: تحليل نتائج مصفوفة معاملات الارتباط:

تم احتساب معاملات الارتباط بين المتغير التابع (y) وكلاً من المتغيرات المستقلة (x_1، x_2، x_3) لتحديد نوع العلاقة ودرجة ارتباطها وذلك بعد أن تم احتساب متوسط كل متغير من متغيرات الدراسة، وقد أسفرت نتائج مصفوفة معاملات الارتباط عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة معنوية كما هو واضح بالجدول رقم (2)

.

جدول رقم (2)

معاملات الارتباط بين المتغير التابع والمتغيرات المستقلة للدراسة

المتغيرات	ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
1. مخرجات اقسام المحاسبة(y) 2. المحتوى التدريسي(x_1)	0.611**	0.000	الارتباط دال إحصائيا
1 . مخرجات اقسام المحاسبة(y) 2. مجال البحث العلمي(x_2)	0.744**	0.000	الارتباط دال إحصائيا
1. مخرجات اقسام المحاسبة(y) 2. الأساليب والوسائل التعليمية(x_3)	0.551**	0.000	الارتباط دال إحصائيا

(*) تشير إلى معنوية الارتباط عند مستوى 0.05

من خلال مقارنة النتائج الواردة في الجدول رقم (2) والمتعلقة بمعاملات الارتباط بين المتغير التابع (مخرجات أقسام المحاسبة) والمتغيرات المستقلة (المحتوى التدريسي، مجال البحث العلمي، الأساليب والوسائل التعليمية) يتضح ما يلي:

- وجود علاقة ارتباط قوية في الاتجاه الموجب ذات دلالة إحصائية (0.611**) بين مخرجات اقسام المحاسبة(y) وتطوير المحتوى التدريسي المقدم من عضو هيئة التدريس (x_1) ، ما يشير إلى ان اهتمام الأستاذ الجامعي بمواكبة المستجدات التي تطرأ على تحديث وتطوير المنهج الدراسي سيكون له أثر ايجابي على تحسين المخرجات.
- وجود علاقة ارتباط قوية في الاتجاه الموجب ذات دلالة إحصائية (0.744**) بين مخرجات اقسام المحاسبة (y) وخبرة عضو هيئة التدريس في مجال البحث العلمي(x_2)، ما يعني أن رصيد الأستاذ الجامعي من خبرات في مجال البحث العلمي من خلال زيادة مشاركاته في المؤتمرات العلمية وورش العمل ونشر البحوث في المجلات العلمية المحكمة من شأنه سيسهم في تحسين وجودة مخرجات أقسام المحاسبة.
- وجود علاقة ارتباط قوية في الاتجاه الموجب ذات دلالة إحصائية (0.551**) بين مخرجات اقسام المحاسبة(y) والأساليب والوسائل التعليمية التي يعتمد عليها الأستاذ الجامعي في عرض مادته العلمية(x_3)، ما يدل على أن اهتمام عضو هيئة التدريس بتقديم المادة العلمية بالاعتماد على الأساليب والتقنيات المتقدمة وابتعاده عن أسلوب التلقين ومواكبة الوسائل التدريسية الحديثة سيسهم في تحسين وتجويد مخرجات أقسام المحاسبة.

ثانيا: اختبار فرضيات الدراسة:

تم في هذا الجانب اختبار فرضيات الدراسة بناءً على البيانات التي تم الحصول عليها باستخدام أسلوب تحليل الانحدار المتعدد الذي سيساعد في التعرف على الأثر الذي يمكن ان تحدثه المتغيرات المستقلة للدراسة (المحتوى التدريسي (x_1)، مجال البحث العلمي(x_2)، الأساليب والوسائل التعليمية (x_3)) على المتغير التابع (y) (مخرجات أقسام المحاسبة)، فضلا عن القوة التفسيرية من خلال معامل التحديد R^2 الذي يبين نسبة التغيرات التي تحدثها المتغيرات المستقلة في التغييرات التي تطرأ على المتغير التابع، كما تم الاعتماد على قيمة اختبار T التي تم الحصول عليها من خلال تحليل التباين لكل متغير مستقل في قبول صحة الفرضية من عدمها، بالإضافة لقيمة F ودرجات الحرية للنموذج ككل بعد الأخذ بالاعتبار الترجيح بالخطأ المعياري، والجدول رقم (3) يوضح نتائج تحليل الانحدار المتعدد للنموذج الكامل للدراسة.

اختبار الفرضية الفرعية الأولى:

تم صياغة هذه الفرضية على النحو التالي:-

من خلال النتائج الواردة بالجدول رقم (3) والمرتبطة باختبار الفرضية الفرعية الأولي يتبين وجود علاقة طردية في الاتجاه الموجب (0.186) بين المتغير المستقل الأول (x1) وهو (المحتوى التدريسي) والمتغير التابع للدراسة (y) (مخرجات أقسام المحاسبة)، وتعتبر هذه العلاقة الارتباطية ذات دلالة إحصائية عند درجة ثقة تزيد عن 95% وتقل عن 99%،

جدول رقم (3)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد للنموذج الكامل

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار	قيمة (t)
المحتوى التدريسي (x_1)	0.186	2.122*
مجال البحث العلمي(x_2)	0.540	5.381**
الأساليب والوسائل التعليمية(x_3)	0.186	2.134*
القيمة الثابتة A للنموذج	2.577	
معامل التحديد R^2	0.603	
مستوى الدلالة F	37.904**	

(*) تشير إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة يزيد عن 95 % ويقل عن 99%.

(**) تشير إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة يزيد عن 99 %.

الأمر الذي يدل على أنه كلما تركز اهتمام عضو هيئة التدريس بالجامعة على تطوير المحتوى التدريسي فأن ذلك سيؤدي الي

المزيد في تحسين المخرجات التعليمية لقسم المحاسبة. كما يتضح من نفس الجدول رقم (2) أن قيمة (t) المحسوبة وهي (2.122) كانت أقل من قيمة (t) الجدولية اعتمادا عن ناتج القيمة الاحتمالية (0.037) sig ، ما يسوقنا الى رفض الفرضية الفرعية الأولى الصفرية وقبول الفرضية الفرعية الأولى البديلة القائلة: " توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تطوير المحتوى التدريسي المقدم من عضو هيئة التدريس ومخرجات أقسام المحاسبة بالجامعات الليبية".

اختبار الفرضية الفرعية الثانية:

تم صياغة هذه الفرضية على النحو التالي:-

- الفرضية الفرعية الثانية الصفرية: "لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين خبرة عضو هيئة التدريس في مجال البحث العلمي ومخرجات أقسام المحاسبة بالجامعات الليبية".
- الفرضية الفرعية الثانية البديلة:" توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين خبرة عضو هيئة التدريس في مجال البحث العلمي ومخرجات أقسام المحاسبة بالجامعات الليبية".

يتضح من النتائج الواردة بالجدول رقم (3) والمرتبطة باختبار الفرضية الفرعية الثانية وجود علاقة طردية موجبة كما هو واضح من معامل الانحدار (0.540) بين المتغير المستقل الثاني(x_2) وهو (مجال البحث العلمي) والمتغير التابع للدراسة (y) (مخرجات أقسام المحاسبة) وتعتبر هذه العلاقة الارتباطية ذات دلالة إحصائية عند درجة ثقة تزيد عن 99% ما يشير إلى انه كلما زادت خبرة عضو هيئة التدريس بالجامعة في مجال البحث العلمي من خلال تركيزه على المشاركة في المؤتمرات والندوات وورش العمل واشرافه على بحوث طلبة الدراسات العليا بالتوازي مع تشجيع وتحفيز المؤسسة التعليمية لأعضاء الهيئة التدريسية فان ذلك سيكون له أثر ايجابي في تحسين مخرجات أقسام المحاسبة بحكم نوع العلاقة ودرجتها الارتباطية بين المتغيرين (خبرة عضو هيئة التدريس في المجال البحثي ومخرجات أقسام المحاسبة)، كما يتضح من نفس الجدول رقم (2) أن قيمة (t) المحسوبة وهي (5.381) كانت أقل من قيمة (t) الجدولية اعتمادا عن ناتج القيمة الاحتمالية (0.000) sig ، ما يسوقنا إلى رفض الفرضية الفرعية الثانية الصفرية وقبول الفرضية الفرعية الثانية البديلة القائلة: " توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين خبرة عضو هيئة التدريس في مجال البحث العلمي ومخرجات أقسام المحاسبة بالجامعات الليبية".

اختبار الفرضية الفرعية الثالثة الصفرية:

تم صياغة هذه الفرضية على النحو التالي:-

- الفرضية الفرعية الثالثة الصفرية: "لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأساليب والوسائل التعليمية المستخدمة من عضو هيئة التدريس ومخرجات أقسام المحاسبة ".
- الفرضية الفرعية الثالثة الصفرية:" توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأساليب والوسائل التعليمية المستخدمة من عضو هيئة التدريس ومخرجات أقسام المحاسبة ".

من خلال تفحص البيانات الواردة بالجدول رقم (3) والتي أسفرت عنها نتائج تحليل الانحدار والمرتبطة باختبار الفرضية الفرعية الثالثة يتبين وجود علاقة طردية قوية موجبة كما هو واضح من معامل الانحدار (0.186) بين المتغير المستقل الثالث (x_3) وهو (الأساليب والوسائل التعليمية المستخدمة من عضو هيئة التدريس) والمتغير التابع للدراسة (y) (مخرجات أقسام المحاسبة) وتعتبر هذه العلاقة الارتباطية ذات دلالة إحصائية عند درجة ثقة تزيد عن 95% وتقل عن 99% ، ما يفيد أنه كلما اعتمد عضو هيئة التدريس في عرض مادته العلمية للمقرر على الأساليب الحديثة والتقنيات المتطورة فإن ذلك سيؤدي الي المزيد في تحسين المخرجات التعليمية لقسم المحاسبة. كما يتضح من نفس الجدول رقم (2) أن قيمة (t) المحسوبة وهي (2.134) كانت أقل من قيمة (t) الجدولية اعتمادا عن ناتج القيمة الاحتمالية (0.037) sig ، ما يسوقنا إلى رفض الفرضية الفرعية الثالثة الصفرية وقبول الفرضية الفرعية الثالثة البديلة القائلة: " توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأساليب والوسائل التعليمية المستخدمة من عضو هيئة التدريس ومخرجات أقسام المحاسبة ".

ثالثا: نتائج تحليل الانحدار للنموذج الكامل الدراسة:

تم في هذا الجزء استخدام أسلوب الانحدار المتعدد للنموذج الكامل للدراسة وذلك بتطبيق طريقة المربعات الصغرى للحصول على تقديرات لمعالم النموذج غير المعروفة للتوصل إلى النموذج الذي يحتوي على توليفة المتغيرات المستقلة (x_1، x_2، x_3) (المحتوى التدريسي للمقرر، خبرة عضو الهيئة التدريسية في مجال البحث العلمي، الأساليب والوسائل التعليمية المستخدمة في عرض المادة العلمية) على التوالي المؤثرة على المتغير التابع (y) (مخرجات أقسام المحاسبة) بعد الأخذ بالاعتبار الترجيح بالخطأ المعياري، حيث أشارت نتائج هذا التحليل كما هو واضح بالجدول رقم (3) أن المتغيرات المستقلة للدراسة تفسر ما نسبته (60.3%) من التغير الذي يطرأ على المتغير التابع (مخرجات أقسام المحاسبة) وهو ما أشار إليه معامل التحديد (R2 =0.603)، كما وضحت قيمة (F) المحسوبة أن النموذج ذو دلالة إحصائية عند درجة ثقة تزيد عن 95% ومستوى دلالة $\alpha = 0.05$ كما أمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد لنموذج الدراسة على النحو التالي:

$$y = A_0 + b_1 x_1 + b_2 x_2 + b_3 x_3 + e$$

$$y- =2.577 + 0.186\ x_1 + 0.540\ X_2 + 0.186\ X_3$$

حيث:

$\bar{y}$ = القيمة المقدرة للمتغير التابع (مخرجات أقسام المحاسبة)

x_1= المحتوى التدريسي.

X_2= مجال البحث العلمي.

X_3= الأساليب والوسائل التعليمية.

e= الخطأ المعياري.

النتائج والتوصيات

اولا: النتائج

1- إن أغلب المبحوثين ممن شملتهم الدراسة لا يحملون درجات علمية عالية (أستاذ، استاذ مشارك)، مايعني عدم تمكنهم من تدريس المقررات المعتمدة بالقسم العلمي بالشكل المطلوب، الأمر الذي سيكون له أثر سلبي على جودة مخرجات أقسام المحاسبة بكليات الجامعة.

2- إن أغلب المبحوثين لا يملكون الخبرة الكافية في المجال الأكاديمي، حيث أسفرت النتائج أن النسبة الأكبر لم تتعدى خبرتهم العلمية أكثر من 15 سنة، وهو ما يتفق مع النتيجة الأولى الأمر الذي يرجعه الباحث إلى حداثة تعيينات من شملتهم عينة الدراسة بأقسام المحاسبة بالجامعة.

3- أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية في الاتجاه الموجب بين تطوير المحتوى التدريسي ومخرجات أقسام المحاسبة، ما يشير إلى ان اهتمام الأستاذ الجامعي بمواكبة المستجدات التي تطرأ على تحديث وتطوير المنهج الدراسي سيكون له أثر ايجابي على تحسين المخرجات.

4- كشفت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية في الاتجاه الموجب بين خبرة عضو هيئة التدريس في مجال البحث العلمي ومخرجات أقسام المحاسبة، ما يعني أن رصيد الأستاذ الجامعي من خبرات في مجال البحث العلمي من خلال زيادة مشاركاته في المؤتمرات العلمية وورش العمل ونشر البحوث في المجلات العلمية المحكمة من شأنه سيسهم في تحسين وجودة مخرجات أقسام المحاسبة.

5- كشفت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية في الاتجاه الموجب بين الأساليب والأدوات المستخدمة من عضو هيئة التدريس في عرض مادته العلمية ومخرجات أقسام المحاسبة، ما يشير إلى أنه كلما اعتمد عضو هيئة التدريس في عرض مادته العلمية للمقرر الدراسي على الأساليب الحديثة والتقنيات المتطورة فإن ذلك سيؤدي الي المزيد في تحسين المخرجات التعليمية لقسم المحاسبة.

6- إن المتغيرات المستقلة للدراسة (المحتوى التدريسي، مجال البحث العلمي، الأساليب والوسائل التعليمية المستخدمة في عرض المنهج الدراسي) تساهم في تفسير ما نسبته (60%) من التغيرات التي تطرأ على المتغير التابع (مخرجات أقسام المحاسبة).

7- رفض الفرضيات الفرعية الصفرية للدراسة وقبول الفرضيات البديلة والتي نصت على:

- " توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تطوير المحتوى التدريسي المقدم من عضو هيئة التدريس ومخرجات أقسام المحاسبة بالجامعات الليبية".
- " توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين خبرة عضو هيئة التدريس في مجال البحث العلمي ومخرجات أقسام المحاسبة بالجامعات الليبية".
- " توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأساليب والوسائل التعليمية المستخدمة من عضو هيئة التدريس ومخرجات أقسام المحاسبة ".
-

ثانيا: التوصيات

1- العمل على إيفاد أعضاء هيئة التدريس للدراسة بالخارج ممن يحملون درجة محاضر للحصول على شهادة الدكتوراه في مجال المحاسبة لرفع مستوى تحصيلهم العلمي لتمكينهم من تدريس المقررات الدراسية المعتمدة بالقسم على أكمل وجه.

2- العمل على مواكبة المستجدات المرتبطة بالتعليم المحاسبي والتركيز على الأساليب والوسائل المتطورة في عرض المنهج الدراسي والابتعاد عن أساليب التلقين والحفظ والاعتماد على تقنيات حديثة تحاكي الواقع العملي حتى يتسنى للطلاب إدراك وتفهم المحتوى التدريسي للمقررات الدراسية بالشكل المطلوب.

3- فتح قنوات اتصال بين الجامعات ومؤسسات سوق العمل لمواكبة التغيرات والمشاكل وامكانية تطويع البحوث والدراسات التي يقوم بها أعضاء الهيئة التدريسية التابعين لأقسام المحاسبة لحل هذه المشاكل والصعوبات وتقديم نتائج بحوثهم في تطوير المحتوى التدريسي من أجل تهيئة الطلاب إلى الدخول في سوق العمل بعد تخرجهم.

4- العمل بنتائج الدراسة المرتبطة (بتطوير المحتوى التدريسي للمقررات المعتمدة بالقسم، خبرة عضو الهيئة التدريسية في مجال البحث العلمي وتحديث الأساليب المستخدمة في عرض المادة العلمية) لما له من أثر ايجابي في تحسين جودة مخرجات أقسام المحاسبة بالكلية من خلال إدخال نتائج البحوث والدراسات لأعضاء الهيئة التدريسية بقسم المحاسبة في تطوير المناهج المقررة بالقسم ومراعاة التخصص الدقيق والخبرة عند تكليفهم بتدريس المقررات وإتباع أساليب متقدمة في عرض المنهج الدراسي.

5 - العمل على تشكيل لجنة علمية دائمة مختصة بالقسم تقوم من فترة إلى أخرى بمتابعة وتقييم مفردات المناهج التي يقدمها عضو الهيئة التدريسية بقسم المحاسبة من أجل تحسين جودة الأداء.

6 - تشجيع الجامعة أعضاء الهيئة التدريسية بقسم المحاسبة على المشاركة في المؤتمرات الداخلية والخارجية من خلال توفير المصادر العلمية الحديثة في مجال المحاسبة ومكتب يعنى بمساعدتهم على طباعة بحوثهم ومنح مكافآت مجزية عن البحوث المنجزة والمنشورة.

قائمة المراجع

1- حمود، علي، (2005). رؤية حديثة لأدوار المعلم المتغيرة في ضوء تحديات العولمة. مجلة دراسات تربوية، العدد 11. المركز القومي للمناهج والبحث التربوي، السودان.

2- الصقع، محمد سالم، (2014). تطوير برنامج التعليم المحاسبي للرفع من كفاءة مخرجاته تلبية لمتطلبات سوق العمل من وجهة نطر أعضاء هيئة التدريس وطلبة أقسام المحاسبة. مؤتمر تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص، المملكة الأردنية الهاشمية، 4/28 الى 2014/5/1م.

3- الرفاعي، خليل، والنجداوي، أكرم، والخطيب، خالد، (2013). تحديد معوقات تطبيق أدارة الجودة الشاملة في أقسام المحاسبة في الجامعات الحكومية الأردنية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد السادس، العدد (13).

4- السرحان، عطاالله بن فهد، (2013). أثر تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي على تسويق مخرجات التعليم العالي. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد السادس، العدد (13).

5- Ayeboafo, Boadu, "The Role of Accounting Educators in Bridging The Gap between Accounting Theory and Accounting Practice" Research.

6- Babaloa; Yisau Abiodun & Tiamiyu Rashidat, (2012),"Accounting Education in Nigeria: A need For Synergy", British Journal of Economics, Financl and Management Sciences, February Vol4, No.

7- قطناني، خالد، وعويس، خالد، (2010). مدى ملاءمة مناهج التعليم المحاسبي في الجامعات العمانية لمتطلبات سوق العمل في ظل تداعيات الأزمة المالية. المؤتمر السنوي الخامس عشر تحت عنوان: مخرجات التعليم وسوق العمل في دول مجلس التعاون الخليجي، أبوظبي.

8- مصلي، عبد الحكيم محمد، (2010). مدى مواكبة التعليم العالي المحاسبي في ليبيا للتطورات العلمية المعاصرة وتلبية احتياجات سوق العمل. المؤتمر العربي حول التعليم العالي وسوق العمل من 13 -2010/4/15م.

9- أبوالرب، عماد. و قدادة، عيسى، (2008). تقويم جودة أداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي. المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، المجلد الأول، العدد (1).

10- خلاط، صالح ميلود، والمشاط، عادل عبد الحميد، وموسى، فتحي، (2007). تقييم مناهج التعليم المحاسبي في الجامعات

الليبية من وجهة نظر خريجي أقسام المحاسبة، المؤتمر العلمي الثاني حول التعليم المحاسبي في ليبيا واقعه وإمكانيات تطويره، أكاديمية الدراسات العليا طرابلس، 26-2007/3/27م.

11- خليفة، ميلود، والدالي، محمود، (2007)، دور التعليم المحاسبي في رفع وتطوير الكفاءة المهنية لخريجي أقسام المحاسبة بالجامعات الليبية، المؤتمر العلمي الثاني حول التعليم المحاسبي في ليبيا واقعه وإمكانيات تطويره، أكاديمية الدراسات العليا طرابلس، 26-2007/3/27م.

12- Lin, Jun Z., Xiaoyan Xiong, Min Liu, (2005) Knowledge base and skill development in Accounting Education: evidence from china journal of Accounting Education.

13- المقاييس النوعية والمؤشرات الكمية لضمان الجودة والاعتماد للجامعات العراقية، تاريخ نشر الاصدار 2012/09/26 حرر بواسطة قسم ضمان الجودة والأداء، جامعة بابل، العراق، الموقع الإلكتروني للجامعة.

14- النجار، فريد، (1995)، إدارة الجامعات بالجودة الشاملة، القاهرة: ايتراك للنشر والتوزيع.

15- أحمد كردي، www.kenan.

16- حياوي، موفق، (1987)، دراسة مقارنة لإعداد وتدريب الأستاذ الجامعي، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد 22.

17- أبو فارة، يوسف، (2003)، تقويم جودة الخدمات التعليمية لكليات الاقتصاد والعلوم الإدارية بالجامعات الفلسطينية، دراسة مقدمة لمؤتمر ضمان الجودة والمنعقد في جامعة الزرقاء الأهلية في الفترة 21_2003/10/23م.

18- الدهشان، جمال، والسيسي، جمال، (2014)، تقويم بعض جوانب الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية، مجلة البحوث النفسية والتربوية، جامعة المنوفية، السنة (19)، العدد (3).

19- البهواش، عبد العزيز، والربيعي، سعيد، (2005)، ضمان الجودة في التعليم العالي مفهومها ومبادئها: تجارب عالمية، عالم الكتب، القاهرة.

دور العلاقات العامة والإعلام فى نشر ثقافة الجودة فى الجامعات

رشا سمير محمد
قسم الإعلام/ كلية الآداب – جامعة حلوان
Rosha_star@hotmail.com

الملخص: *يهدف هذا البحث إلى:*

- *التعرف على ثقافة الجودة فى الجامعات.*
- *التعرف على طبيعة عمل العلاقات العامة والإعلام بالجامعات.*
- *التعرف على كيفية الافادة من العلاقات العامة فى نشر ثقافة الجودة.*

واستخدمت الباحثة المنهج الوصفى التحليلى، وتركزت تساؤلات البحث فى:

- *ما فلسفة ثقافة الجودة فى الجامعات ؟*
- *ما طبيعة عمل إدارة العلاقات العامة والإعلام فى الجامعات ؟*
- *كيف يمكن نشر ثقافة الجودة فى الجامعات من خلال إدارة أو وحدة العلاقات العامة والإعلام ؟*

واستعرضت الدراسة عدة دراسات سابقة خاصة بنشر ثقافة الجودة، ودراسات أخرى خاصة بالعلاقات العامة فى الجامعات، ثم استعرضت الدراسة مفهوم الجودة ومبررات اهتمام الجامعات بنشر ثقافة الجودة، والصعوبات التى تواجه نشر ثقافة الجودة فى الجامعات.

واستعرضت الدراسة العلاقات العامة فى الجامعات، والجمهور المستهدف للعلاقات العامة فى الجامعات، ومهام العلاقات العامة فى الجامعات، وأخيرا كيفية الإفادة من العلاقات العامة فى نشر ثقافة الجودة فى الجامعات.

الكلمات المفتاحية: *العلاقات العامة، الإعلام، ثقافة الجودة.*

مقدمة:

تعتبر ثقافة الجودة من المفاهيم الحديثة نسبياً فى المؤسسات التعليمية والتى زاد الاهتمام بها مؤخرا بعد ان اصبحت من العوامل التى يقاس بها نجاح الجامعة والتى ينعكس على اثرها تحسين المناخ التعليمى بالدول، حيث يمثل التعليم المحور الرئيسى فى تطوير وتحسين الاداء التنظيمى الكلى للدولة، ولعل العلاقات العامة وما تمثله من ابعاد وعوامل تساعد على تحقيق مفهوم الجودة باعتبار ان احد مكونات الجودة هو الاتصال المؤسسى والذى يشار اليه فى الاونة الاخيرة بانه من اهم وسائل الاتصال الاعلامى .

ان ثقافة الجودة تعد القوة الدافعة للاداء العالى والانتاجية المستهدفة لأنها تحقق مبدأ الالتزام لدى الأفراد، كما أنها توفر سبل التناغم والتكامل بينهم في العمليات الادائية، فنظام الجودة يعطى فرصة للموارد البشرية في الجامعة لتوظيف خبراتهم، وتنمية مهاراتهم في تطوير أساليب العمل وإجراءاته من خلال التفاعلات القائمة بينهم، استنادا إلى المؤشرات والمعايير والأسس التى تدل على ضمان جودة الأداءومخرجاته [7].

وتستطيع العلاقات العامة بما لها من وسائل وطرق مختلفة للتأثير على الجماهير فى نشر ثقافة الجودة داخل الجامعات ، حيث يمكن للعلاقات العامة احداث تغييرات فى المؤسسات الجامعية .

أهمية البحث:

تنبع أهمية الدراسة الحالية فى النقاط الآتية:

1- الحاجة الملحة لنشر ثقافة الجودة فى الجامعات حيث أصبحت الجودة متطلب رئيسى فى كل دول العالم.
2- تسهم الدراسة فى تبصير المسئولين بالدور الذى تقوم به وحدات وإدارات العلاقات العامة فى الجامعات، ومدى أهمية هذه الإدارات والوحدات، وكيفية استخدامها لنشر ثقافة الجودة فى الجامعات.
3- أهمية إستخدام تقنيات ووسائل حديثة لنشر ثقافة الجودة، حيث ان الوسائل التقليدية لم تنجح فى نشر ثقافة الجودة بالشكل المطلوب فى الجامعات.

أهداف البحث:

تبلورت أهداف البحث فى عدة نقاط أهمها:

1- التعرف على فلسفة ثقافة الجودة فى الجامعات.
2- التعرف على طبيعة عمل إدارة العلاقات العامة والإعلام فى الجامعات.
3- التعرف على كيفية الافادة من العلاقات العامة فى نشر ثقافة الجودة فى الجامعات.

تساؤلات البحث:

1- ما فلسفة ثقافة الجودة فى الجامعات ؟
2- ما طبيعة عمل إدارة العلاقات العامة والإعلام فى الجامعات ؟
3- كيف يمكن نشر ثقافة الجودة فى الجامعات من خلال إدارة أو حدة العلاقات العامة والإعلام ؟

منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفى النظرى التحليلى القائم على جمع المعلومات ودراستها وتفسيرها، ولعله أنسب المناهج للتعرف على مفهوم وفسفة الجودة، والدور الذى تلعبه العلاقات العامة فى نشر ثقافة الجودة فى الجامعات.

الدراسات السابقة:

1- دراسة **رضا بخيت مصطفى** (2012) [11] بعنوان "**الابعاد التربوية لثقافة الجودة والاعتماد لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية**" هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع إدارك أعضاء هيئة التدريس للأبعاد التربوية لثقافة الجودة والاعتماد لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية ووضع تصور مقترح لتنميتها ونشرها بين أعضاء هيئة التدريس. واستخدم الباحث المنهج الوصفى وكانت من أهم النتائج انه يوجد فجوه بين مدركات أعضاء هيئة التدريس لنظام الجودة وواقع التطبيق الفعلى، النقص الشديد فى البيئة المعلوماتية والتدريبية أدى إلى تدني مستوى ثقافة التغير ومنه ثقافة الجودة، ونقص الدعم الطلابى أدى لحدوث مشكلات مثل العزوف والتخلف الدراسى.

2- دراسة **بيومى ضحاوى ورضا السيد** (2010) [6] بعنوان "**دراسة مقارنة لنظم ضمان الجودة والاعتماد المؤسسى للجامعات فى كل من استراليا وألمانيا وإمكانية الإفادة منها فى مصر**" هدفت الدراسة إلى مقارنة نظم ضمان الجودة والاعتماد المؤسسى فى استراليا وألمانيا ثم توضيح إمكانية الإفادة منها فى الجامعات المصرية، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها انه بالرغم من تزايد مجهودات إصلاح التعليم الجامعى المصرى فى السنوات الأخيرة والتى مست كافة جوانبه إلا انها لم تحقق النجاح المتوقع منها نتيجة قلة الوعى بثقافة الجودة، وكثرة معوقات تطبيقها وتنفيذها لاسباب تتعلق بنظام وسياسة التعليم الجامعى ومحدودية الموارد.

3- دراسة **لبيب عرفة** (2010) [10] بعنوان "**مراجعة ضمان الجودة فى البلدان العربية**" توصلت الدراسة إلى انه على الرغم من التقدم 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.

4- دراسة **دراغمه رافع (٢٠٠١)** [5] بعنوان "**دور العلاقات العامة في جامعة النجاح الوطنية**" هدفت الدراسة إلى التعرف على الدور الذى تقوم به العلاقات العامة فى جامعة النجاح الوطنية، وأشارت الدراسة إلى أهمية العلاقات العامة لكونها نافذة يستطيع من خلالها كل متسائل عن معلومة حول الجامعة أن يجد جوابا له لديها، فهي تسعى لتكوين صورة ذهنية طيبة عنها لدى الجماهير والحفاظ على سمعتها. ولخص أهداف إدارة العلاقات العامة في جامعة النجاح بما يأتي: بناء سمعة طيبة للجامعة وفروعها ومكاتبها، وتعميق انتماء الطلبة لجامعتهم وحملهم على الافتخار والاعتزاز بها، وتعزيز ثقة الجمهور الداخلي (طلاب وعاملين) بالجامعة، والعمل على كسب ثقة الجماهير الخارجية بالجامعة من خلال تعميق التفاهم والتعاون بينهما في مجالات مختلفة، وعقد المؤتمرات الصحفية ونشر أخبار الجامعة لاطلاع الجماهير بكل ما هو جديد، وإجراء الدراسات والبحوث الميدانية لإعداد البيانات وجمع المعلومات لتقييم الصورة الذهنية المتعلقة بالجامعة واطلاع إدارة الجامعة بهذه النتائج.

5- دراسة **ابوخاطر خالد محمد احمد (٢٠٠١)** [1] بعنوان "**تطوير إدارة العلاقات العامة في التعليم الجامعي في ضوء الابعاد التنظيمية المعاصرة**" هدف البحث لوضع تصور مقترح لتطوير دوائر العلاقات العامة في الجامات الفلسطينية في ضوء الأبعاد التنظيمية المعاصرة وتصميمه، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي التحليلي. ولجمع البيانات صمم الباحث استبانة موجهة لأعضاء الهيئتين الإدارية والأكاديمية في الجامعات الفلسطينية؛ لمعرفة اتجاهاتهم نحو عمل دوائر العلاقات العاة في جامعاتهم، وأعد كذلك استمارة شخصية لمقابلة قيادات العلاقات العامة في الجامعات. وتوصلت الدراسة إلى وجود أهداف غير واضحة وغير محددة لعمل دوائر العلاقات العامة في الجامعات الفلسطينية، وهناك قصور في التنظيم الإداري في دوائر العلاقات العامة في بعض الجامعات الفلسطينية، وتفاوتت البرامج والأنشطة التي تقوم بها دوائر العلاقات العامة في الجامعات الفلسطينية تبعا للاهتمام والعناية التى توليها تلك الجامعات.

6- دراسة **تمارا** (2000) [13] بعنوان "**القدرة التغيرية لموظفي العلاقات العامة في الكليات الصغيرة والجامعات**" هدف البحث إلى التعرف على قدرة موظفي العلاقات العامة في الجامعات على إحداث التغيرات وفق الامكانات المتاحة والإسهام في صنع القرار في المؤسسة، أجرت الباحثة دراسة مسحية استخدمت فيها الاستبانة والمقابلات. و توصلت الدارسة إلى ان موظفى العلاقات العامة الذين يعملون ضمن الطاقم الاستشارى لرئيس الجامعة او الكلية لديهم قدرة عالية على إحداث التغيير إذ تؤدى هذه المواقع

الاستشارية دورا مهما فى إدارة التغيير فى المؤسسة، وأوصت الباحثة بدعم مبدأ أهمية العلاقات العامة في إحداث التغيير في المؤسسة وذلك من خلال إعطائهم الصلاحيات اللازمة.

وقد أفادت الباحثة من الدراسات السابقة ومن خلال عملها بكلية الآداب جامعة حلوان فى التعرف على دور إدارة العلاقات العامة بالجامعات وكذلك وحدات ضمان الجودة، وتحاول الباحثة وضع مقترح لكيفية الإفادة من العلاقات العامة فى نشر ثقافة الجودة.

الجودة Quality:

يرجع مصطلح الجودة إلى الكلمة اللاتينية (Qualttas) التى تعني طبيعة الشخص أو الشيء، وكانت تعني قديما الدقة والإتقان ولقد تغير مفهوم الجودة مع تطور علم الإدارة وظهور الشركات الكبرى، وزيادة حدة المنافسة حيث أصبح للجودة أبعادا جديدة ومتشعبة [3].

وكذلك فالجودة تعني خلق ثقافة متميزة في الأداء تتضافر فيها جهود المديرين والموظفين بشكل متميز لتحقيق تطلعات وتوقعات العملاء[12].

كما ان هناك من يرى 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 [8].

كما تعرف الجودة بأنها مدخل شامل يهدف إلى التحسين المستمر فى مستويات ووظائف المنظمات ويعتمد على التخطيط، وتنظيم وتحليل كل أنشطة المنظمات، ويعتمد على مشاركة ومساندة كل مستويات المؤسسة المتتابعة [15].

أما فى مجال التعليم الجامعى فلقد تم وضع خمس طرق متمايزة بينها علاقات وهى طرق للتفكير فى مفهوم الجودة فى علاقتها بالتعليم الجامعى وهذه الطرق هى [14]:

1- الجودة كاستثناء Quality as Exceptional :

تعنى شئ خاص أو استثنائى، أو متميز، أى انها على مستوى عال لا يتمكن الغالبية من تحقيقه فهى تقابل المعايير المرتفعة النادرة.

2- الجودة بمعنى الكمال او المتانة Quality as Perfection or Consistency :

ترى الجودة فى التركيز على العمليات وله منحيان مترابطان وهما الخلو من العيوب، وعمل الاشياء صحيحة من أول مرة، أى التركيز والتأكد من أن الخطأ لا يحدث فى أى مرحلة وهذا كله تجسيد لثقافة الجـودة, وبعبارة اخرى أن كل شخص فى المؤسسة مسئول عن الجـودة وليس مراقبين الجودة فقط.

3- الجودة بمعنى مطابقة الغرض Quality as Fitness for Purpose :

يعنى هذا المدخل بعلاقة الجودة بالغرض من المنتج او الخدمة بمعنى ان كل منتج او خدمة تؤدى الغرض منها يكون منتجا جيدا او خدمة جيدة. فالجودة تعنى التوافق مع الغرض الذى تسعى المؤسسة الجامعية إلى تحقيقه.

4- الجودة كقيمة مالية Quality as Value for Money :

يتجه هذا المدخل إلى مساواة الجودة بالقيمة وعلى الاخص القيمة المالية، اى ان الجودة ترتبط بالتكلفة بمعنى ان المستويات العليا فى الجودة تكمن فى تقليل التكلفة.

5- الجودة كتحويل Quality as a Transformation :

يعتمد هذا المدخل على التغيير الكيفى، فالجودة هى القدرة على التغيير الاليجابى لمعارف وسلوكيات الطلاب باستمرار وإضافة قيم جديدة إلى معارفهم ونموهم الشخصى. وبالتالى فإن الجودة عملية تحويلية ترتقى بالطالب عن طريق تنمية ملكاته وقدراته الفكرية إلى مرتبة أعلى تسمح له بالنظرة النقدية لنفسه وخبراته.

مبررات اهتمام الجامعات بنشر ثقافة الجودة

تتعدد أسباب اهتمام الجامعات بقضية الجودة، وتتركز فيما يلي [4]:

- تطور التقنيات التعليمية مما يجعل الجودة أمرا ممكنا لا يستساغ معه ممارسة العمليات التعليمية بالأساليب التقليدية التى كانت تفتقر إلى عنصر الجودة بالقدر الكافى.
- حدة الصراع بين المنظمات التعليمية لاستقطاب الطلاب المتميزين وأعضاء هيئات التدريس المتفوقين، يجعل الاهتمام بالجودة في المنظمات التعليمية من عوامل الجذب ذات التأثير الواضح.
- يتوقف حصول المنظمات التعليمية على دعم من الحكومة – في أغلب دول العالم المتقدم– على درجة التزامها بمعايير الجودة.
- ارتباط عملية الاعتماد للمنظمات والبرامج التعليمية على مدى التزام تلك المنظمات بنظم ومفاهيم الجودة وتطبيقاتها في جميع مجالات العمل التعليمى والإداري.
- وضوح الآثار المترتبة على افتقاد الجودة في المنظمات التعليمية، حيث يفقد خريجوها القدرة عى المنافسة في أسواق العمل، إذ يبحث أصحاب الأعمال عن خريجي المنظمات التعليمية المشهود لها بالخبرة والجودة.
- كما أن نشر ثقافة الجودة يؤدى إلى عدة نتائج ايجابية تنم عن نجاح المؤسسة التعليمية من أهمها (9):
- رؤية ورسالة وأهداف عامة للمؤسسة التعليمية واضحة ومحددة.

- أهداف جميع الوحدات بالمؤسسة واضحة ومحددة.
- توفر خطة استراتيجية للمؤسسة التعليمية وخطط سنوية للوحدات مبنية على أسس علمية.
- هيكلة واضحة ومحددة وشاملة ومتكاملة وعلمية ومستقرة للمؤسسة التعليمية.
- وصف وظيفي لكل إدارة ولكل موظف متوفرة ومحددة.
- معايير جودة محددة لجميع مجالات العمل في الجامعات خدمية، إنتاجية، اكاديمية، إدارية، مالية.
- اجراءات عملية واضحة ومحددة من أجل تحقيق معايير الجودة.
- توفر توعية وتدريب شامل وملائم لتطبيق إدارة الجودة في المؤسسات التعليمية.
- أدوار واضحة ومحددة في النظام الإداري للمؤسسات التعليمية.
- ارتفاع ملحوظ لدافعية وانتماء والتزام ومشاركة العاملين.
- مستوى أداء مرتفع لجميع الإداريين والمشرفين والعاملين في المؤسسات التعليمية.
- توفر مناخ ملائم من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية السليمة بين جميع العاملين في المؤسسات التعليمية.
- ترابط وتكامل عال بين الإداريين والمشرفين والعاملين في الجامعات والعمل بروح الفريق.
- احترام وتقدير المنظمات التعليمية محلياً وعالمياً.
- العاملون يمتلكون المهارات اللازمة لحل المشكلات بطريقة علمية صحيحة.
- رسالة المؤسسة التعليمية وأهدافها العامة تتحقق بشكل جيد.
- الاستخدام الأمثل للاتصالات والتواصل.
- ويرى ال فيجان (2007) ان تطبيق الجودة فى الجامعات يؤدى إلى [2]:
- القيمة المضافة في التعليم.
- تجنب الانحرافات في العملية التعليمية.
- مطابقة المخرجات التعليمية للأهداف المخططة والمواصفات والمتطلبات.
- تفوق في التعليم.
- الموائمة للعرض.
- موائمة المخرجات التعليمية والخبرة المكتسبة.
- تلبية أو التفوق على توقعات متلقى الخدمة في التعليم.

صعوبات نشر ثقافة الجودة:

تواجه الجامعات العربية عدة عقبات فى طريق نشر ثقافة الجودة أهمها:

- الميزانيات المعتمدة لا تكاد تتواكب مع تطلعات الجامعة فى التطوير، حيث أن التطوير والتحسين يستلزم ميزانيات ضخمة لشراء أجهزة ومعدات وآلات ومعامل، وكذلك تحسين دخل أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالجامعة.
- الميل إلى عدم التغيير، فهناك كثير من أعضاء هيئة التدريس والعاملين لا يتحمسون إلى كل ما هو جديد ولا يفضلون التطوير او التغيير.
- عدم مشاركة جميع أعضاء هيئة التدريس والعاملين فى عملية الجودة، حيث يقتصر المشاركة فى عملية الجودة على أفراد فقط.
- غياب التخطيط السليم المسبق من قبل إدارة الجامعة لعملية الجودة.
- عدم توافر او قلة الخبرة اللازمة، من أعضاء هيئة تدريس وعاملين أكفاء
- عدم توافر الوقت الكافى فى بعض الاحيان.
- عدم الفهم الصحيح لمفهوم الجودة، والتزام الإدارة فقط بمجرد استيفاء الاوراق للحصول على الاعتماد دون محاولة نشر ثقافة الجودة بطرق علمية سليمة.

يتضح من العرض السابق للصعوبات والمعوقات التى تواجه نشر ثقافة الجودة فى الجامعات انه يجب ان يتم استخدام أساليب جديدة لنشر ثقافة الجودة وجعلها اكثر منطقية وواقعية وإمكانية للتطبيق، وليس فقط مصطلحات وأوراق يتم استيفاؤها ليس لها علاقة بالواقع.

العلاقات العامة والإعلام فى الجامعات:

يوجد فى جميع الجامعات والكليات حالياً إداراة او وحدة تسمى العلاقات العامة والإعلام، هذه الإدارات تتبع عادة الرجل الاول فى المنظمة والهدف من ذلك ان تكون قريبة من صاحب القرار، واخذ الدعم اللازم للقيام بمهامها المناطة بها.

ومن خلال فهم طبيعة الدور الذى تقوم به إدارة العلاقات العامة فانه يمكن استخدام العلاقات العامة والاعلام كمدخل حديث داخل الجامعات يمكن من خلاله نشر ثقافة الجودة وذلك من خلال علاقات عامة فاعلة تؤدى دورها بكل مهنية وتنقل الصورة الحقيقية عن الجامعة للمجتمع وتنقل وجهة نظر المجتمع إلى الجامعة، وتعمل على آلية مهنية لنشر ثقافة الجودة داخل الجامعة.

ان العلاقات العامة بالجامعة تلعب دوراً أساسيا فى إبراز أنشطة الجامعة ومن ضمنها أنشطة الجودة، وينبغى أولاً ان نقوم بتحديد الجمهور المستهدف للعلاقات العامة حتى نتعرف على طبيعة عمل العلاقات العامة والإعلام، وينقسم الجمهور المستهدف للعلاقات العامة فى الجامعات إلى قسمين:

1- جمهور داخلى

2- جمهور خارجى

أولا: الجمهور الداخلى ويتكون من عدة فئات:

- الطلاب:

هم اهم جمهور مستهدف، فهم سفراء الجامعة فى المجتمع الخارجى، ويقصد بالطلاب طلاب جميع الفرق الدراسية وطلاب الدراسات العليا والطلاب المتوقع أنضمامهم للجامعة، ويمثل رأى الطلاب مصدر مهم لتكوين الصورة الذهنية عن الجامعة.

- أعضاء هيئة التدريس والعاملين:

يمثلون مصدر من مصادر تكوين الرأى العام عن الجامعة، ومنهم المؤيد للجامعة وتوجهاتها وهؤلاء يجب الاستفادة منهم فى نشر ثقافة الجودة وتحسين وتطوير الاداء، ومنهم المعارض للجامعة وسياستها وتوجهاتها وهؤلاء يجب التعامل معهم بصورة مدروسة من قبل الإدارة، ويجب على إدارة العلاقات العامة التعرف على رأى كل من أعضاء هيئة التدريس والعاملين فى جامعتهم بشكل مستمر و قياس مدى الرضا الوظيفى لديهم وذلك لتحسين وتطوير الجامعة.

ثانيا: الجمهور الخارجى ويتكون من عدة فئات:

- الخريجين:

يعاب على جامعاتنا عدم الاهتمام بالخريجين بالرغم من اهميتهم، ففى الجامعات الامريكية يعتبر دعم الخريجين لجامعاتهم من أهم مصادر التمويل، وتستطيع إدارة العلاقات العامة ان تقوم بتوثيق علاقة الخريجين بجامعاتهم وكسب ولائهم، من خلال إنشاء ناد للخريجين او رابطة او جمعية، مما يضمن التواصل والدعم سواء المعنوى او المادى.

- رجال الاعمال والمجتمع:

هى علاقة معقدة تنبع من اهمية الجامعة فى المجتمع المحيط بها والمسئولية الاجتماعية للجامعة، ويكون دور العلاقات العامة فى ابراز دور الجامعة فى خدمة المجتمع ونقل طلبات وتوقعات رجال الاعمال والمجتمع إلى الادارة العليا للجامعة والسعى إلى تحقيق ربح مشترك بين الجامعة والمجتمع المحيط بها.

- الحكومة:

بناء علاقات وثيقة مع متخذى القرار فى الحكومة مهم جدا ويساعد الجامعة فى تحقيق ما تريده من ميزانية ودعم معنوى، ويجب على إدارة العلاقات العامة تعيين شخص فى وزارة التعليم العالى يكون دوره متابعة اعمال الجامعة فى الوزارة، واقناع متخذى القرار فى الحكومة بأهمية وتميز الجامعة.

- الإعلام:

بناء علاقات وثيقة مع الاعلام استثمار يأتى بنتائجه الايجابية إذا استخدم بطرق علمية صحيحة، ويتركز دور العلاقات العامة فى نقل المعلومات المراد نقلها إلى الإعلام بكافة وسائله.

- عائلات الطلاب:

عائلات الطلاب من مصادر الدعم المضمون إذا أحسن التعامل معهم، ودور العلاقات العامة يكون بالتواصل مع اباء وامهات الخريجين والطلاب بطرق علمية الهدف منها التواصل وعكس صورة ذهنية ممتازة عن الجامعة لدى عائلات الطلاب.

مهام العلاقات العامة والإعلام فى الجامعة

تسعى إدارة العلاقات العامة والإعلام بالجامعة إلى كسب السمعة الطيبة والمظهر اللائق الذى يضع الجامعة فى مكانه عالية من حيث التنظيم والتنسيق بين الجهات المختلفة، ومن أجل ذلك تقوم العلاقات العامة بعدة مهام :

1. إجراء بحوث الرأى العام وقياسها وعرض نتائجها على القيادات الجامعية كوسيلة لترشيد قراراتها لتطوير أداء خدماتها.
2. الإشراف الادارى والفنى على الموقع الالكترونى الخاص بالجامعة على الانترنت.
3. تنظيم مشاركة الجامعة فى المناسبات القومية والوطنية.
4. الإعداد للندوات والمؤتمرات واللقاءات داخل الجامعة وخارجها بالاشتراك مع الجهة المنظمة.
5. إعداد اللافتات والمطبوعات للإعلان عن المؤتمرات والندوات قبل عقدها.
6. القيام بعمل التجهيزات الخاصة بالمؤتمرات والندوات وتصويرها وتسجيلها.
7. إعداد مطبوعات و أدلة ونشرات موجزة عن الجامعة تتناول الجامعة وكلياتها ووحداتها المختلفة بهدف التعرف على أنشطة وإنجازات الجامعة وإمدادها لوسائل الإعلام وجمهور الجامعة الداخلى والخارجى.
8. تدعيم العلاقات بين الجامعة وبين الجامعات الاخرى والهيئات العلمية والثقافية المحلية والعالمية بكل الوسائل الممكنة.
9. إصدار دليل تليفونات وعناوين قيادات الجامعة وأعضاء هيئة التدريس والعاملين بالجامعة.
10. حضور الاجتماعات غير النمطية التى يدعو إليها رئيس الجامعة وتسجيلها.
11. عمل البومات لصور أنشطة الجامعة وإهدائها للمشاركين وذوى الصلة بهذه الانشطة.
12. تقديم واجبات الضيافة فى جميع مناسبات الجامعة.
13. المشاركة الوجدانية فى كافة المناسبات القومية والمحلية والدينية والخاصة وإرسال بطاقات التهانى والتعازى.
14. تنظيم استقبال الوفود المحلية والاجنبية ووضع البرامج المناسبة لها والإشراف على تنفيذها.

15. ربط الجامعة بوسائل الاعلام المختلفة من صحافة وإذاعة وتليفزيون وتنظيم مؤتمرات صحفية دورية ولقاءات لمندوبى الصحف مع المسئولين بالجامعة.
16. دراسة الصعوبات والمشكلات التى تعترض سير العمل فى الوحدات الادارية المختلفة والعمل على تذليلها وحلها.
17. متابعة ماينشر عن الجامعة فى الصحف والاعلام المرئى والمسموع ومتابعة أخبار التعليم بالجامعات وكذلك أخبار البحث العلمى وعمل ملف يومى بهم.
18. تغطية أحداث الجامعة يوميا وكتابة تقرير إخبارى وإرساله إلى الصحف والمجلات والاذاعة والتليفزيون لالقاء الضوء على كل الاحداث داخل الجامعة سواء للجمهور الداخلى أو الخارجى.
19. نقل رغبات الجمهور إلى إدارة الجامعة من أجل دراستها وتلبيتها قدر الامكان.
20. تسهيل إجراءات سفر من تأشيرات وحجز تذاكر طيران وحجز فنادق لقيادات الجامعة وأعضاء هيئة التدريس.

كيفية الإفادة من العلاقات العامة فى نشر ثقافة الجودة

يمكن للعلاقات العامة ان تساهم فى نشر ثقافة الجودة وذلك من خلال النقاط التالية :-

- التوسع فى عقد ندوات ولقاءات ومحاضرات تعريفية بالجودة ومتطلباتها واتباع انظمة المحاكاة العملية لاحد النماذج الواقعية ودراسة مدى القابلية لاحداث الهدف المطلوب مع التحديد الواضح لنقاط الضغف والقوة .
- تكوين فرق عمل مكونة من أعضاء هيئة التدريس والعاملين بحيث تعتمد على تنوع الخبرات والامكانيات والمهارات تقوم بعقد ورش عمل لشرح مصطلحات وأبعاد ومعايير الجودة .
- إصدار المطبوعات والنشرات الإعلامية والبرامج والخطط المعبرة عن النماذج المحاكاة والتى تهدف إلى تقديم المعلومات للتعريف بأنشطة الجودة، بالاضافة الى تفسير ما يطرأ من ظواهر مختلفة ووصفها بطرق مبسطة تحقق الفهم لمتلقى المعلومات بصورة ملائمة وواضحة.
- الاستخدام الجيد للانظمة الالكترونية والتكنولوجية والتى تعمل على تخصيص جزء من الموقع الالكترونى للكلية او الجامعة عن اخبار الجودة وشرح مصطلحات ومفاهيم الجودة واستقبال الاستفسارات والاراء المختلفة والعمل على تحليلها بصورة توضح الجوانب التى تمثل اتجاه عام للاستفسارات بالاضافة الى عدم تجاهل الاراء غير المنطقية او غير المتوقعة، انما يتم العمل على دراسة اسبابها ومدى ملاءمتها بطرق علمية وعملية .
- دراسة الاتجاهات والجوانب والعوامل التى تمثل معوقات لتوضيح وتفسير الجودة والعمل على تذليل جميع العقبات التى تواجه جميع الفئات المستهدفة للجودة سواء كانو طلاب او اعضاء هيئة التدريس او معاونيهم من العاملين .
- الاخذ بعقد المؤتمرات على المستويين المحلى والدولى والتعمق فى دراسة اهم ما ورد بها من نتائج ودراسة مدى امكانية الاعتماد على تعميم تلك النتائج بالنظام المحلى للدولة كاحدى متطلبات القياس المرجعى او المقارن للوصول لافضل واحسن الاداء المقارن مع الدول المثيلة وذلك كاحد الاتجاهات التطويرية والتحسينية.
- السعى نحو إعداد وتكوين مايسمى ببنك الاسئلة والذى يمثل كم من المعلومات التوضيحية لكافة المستفسرين والمتسألين عن الاستفسارات التى ترتبط بالمؤسسات الجامعية ولا تقتصر فقط على الامور المتعلقة بالجودة بل انها تكون كاداه للعلاقات العامة ويعتبر هذا احد الاتجاهات التى تعتبر اتجاه عام للتفسير والتوضيح بالمنظومة الجامعية .
- تلبية رغبات أعضاء هيئة التدريس والعاملين فى الجامعة من النواحى الثقافية والترويحية، ومساعدتهم فى حل مشاكلهم، وتشجيعهم على المساهمة فى النشاطات الفكرية والاجتماعية، فعندما يشعرون بالرضا نحو الجامعة سوف يشاركون فى الاعمال المطلوبة منهم برضا.

ختاماً:

يتضح من العرض السابق ان الاتجاهات الحديثة فى الاونة الاخيرة زيادة الاهتمام بالدور التى تحققه الجودة للمؤسسات التعليمية وان كان من الممكن زيادة وتطوير وتحسين هذا الجانب من خلال الاخذ بما تقوم به العلاقات العامة باعتبارها شريك اساسى للجودة وتكمل ما قد تقتصر عليه المبادئ الاساسية للجودة والتى تتمثل تحديداً فى صعوبة الانتشار والافاق المقتصر على فئات او اطراف دون اخرى، ومن ثم فان العلاقات العامة باعتبارها علم اجتماعى قادر على استكمال الضلع الثالث فى المنظومة التعليمية والتى تتمثل فى الجودة والتعليم والعلاقات العامة فكل منهم يكمل الاخر فالجودة تحقق التحسين والتطوير للتعليم اما العلاقات العامة فهى تمثل الانتشار والتوسع لمفهوم الجودة اما التعليم فهو يحقق كل من المنطقية والواقعية لمفاهيم الجودة والعلاقات العامة، بالاضافة الى ان التوسع فى كل من الاضلاع الثلاثة يعتبر من المحاور والابعاد التنظيمية التى تحقق الارتقاء والتقدم للدول فبالتعليم والجودة والعلاقات العامة تكتمل منظومة التطوير .

وتأسيساً فان الباحثة توصى بالعمل فى الجامعات من أجل نشر ثقافة الجودة وتطبيق مبادىء ومعايير الجودة بشكل فعال، فحتى الآن ماتزال ثقافة الجودة غائبة عن الجامعات وما يحدث فقط هو محاولات فردية لتطبيق المبادىء والمعايير الخاصة بالجودة ولكن هذه المحاولات تفتقر إلى أسلوب التخطيط العلمى السليم لنشر ثقافة الجودة داخل الجامعة واشراك جميع الفئات فى عملية الجودة.

المراجع:

أ. المراجع العربية

1. ابوخاطر خالد محمد احمد (٢٠٠١) تطوير إدارة العلاقات العامة في التعليم الجامعي في ضوء الابعاد التنظيمية المعاصرة. رسالة دكتورة غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.
2. أتيار عبد الهادى ال فيجان (2007) تقييم جودة الخدمة التعليمية باستخدام أداة نشر وظيفة الجودة، مجلة الإدارة والاقتصاد، بغداد العدد السابع والستون.
3. الدرادكة مأمون والشبلى طارق (2002) الجودة فى المنظمات الحديثة، دار صفاء للنشر، عمان، الطبعة الأولى.
4. السلمى على (1995) إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل للايزو 9000، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، ص 40.
5. دراغمه رافع (٢٠٠١) دور العلاقات العامة في جامعة النجاح الوطنية. رسالة النجاح، عدد ٦٥، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، شباط.
6. ضحاوى بيومى و السيد رضا (2010) دراسة مقارنة لنظم ضمان الجودة والاعتماد المؤسسى للجامعات فى كل من استراليا وألمانيا وإمكانية الإفادة منها فى مصر. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولى الخامس للمركز العربى للتعليم والتنمية، مستقبل إصلاح التعليم العربى لمجتمع المعرفة "تجارب ومعايير ورؤى" 13-15 يوليو 2010، الجامعة العربية المفتوحة، القاهرة، ص 65 (ملخصات).
7. عبد العزيز أحمد داوود (2011) إدارة الجودة والاعتماد الاكاديمى في مؤسسات التعليم، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، الطبعة الأولى، ص 68.
8. العبيدى سيلان جبران (2009) ضمان جودة مخرجات التعليم العالى فى إطار 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.
9. عماد الدين شعبان علي حسن (2007) الجودة الشاملة ونظم الاعتماد الاكاديمى فى الجامعات فى ضوء المعايير الدولية، ورقة عمل مقدمة ضمن فعاليات اللقاء السنوى الرابع عشر تحت شعار "الجودة في التعليم العام"، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، 15-16 مايو 2007، ص 15.
10. لبيب عرفة (2010) مراجعة ضمان الجودة فى البلدان العربية. ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر نحو فضاء عربى للتعليم العالى التحديات العالمية والمسئوليات المجتمعية، 31 مايو/آيار 1-2 يونيو /حيزران 2009، منظمة الامم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، بيروت، ص ص499.
11. مصطفى رضا بخيت (2012) الابعاد التربوية لثقافة الجودة والاعتماد لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية دارسة ميدانية على بعض الجامعات المصرية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

ب. المراجع الاجنبية

12. Benhard R. (1991).Public Administration: An Action Orientation. Pcific Grova California, USA, Brooks, Cole Publishing
13. Gillis, Tamara Louise (1997) Change Agency and Public Relations Officers in Small Colleges and Universities. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh, USA.
14. Harvey, L. & Green, D. (1993): Defining quality , Assessment and Evaluation in Higher Education, Vol. 18, No. 1, pp. 9-34
15. Jethro Neuton, (2006). What is Quality, Ist European forum for Quality Assurance. 24th November University of Chester, P.6

ج. مواقع الانترنت

1. http://mu.menofia.edu.eg
2. http://www.kfupm.edu.sa
3. http://www.must.edu.eg/
4. http://www.svu.edu.eg/

خطة تنفيذية ثلاثية الأبعاد لضمان الجودة وتطبيق معايير التعليم المفتوح بمبادرة ذاتية التقويم المؤسسي والحوكمة الجامعية وإجراءات العمل

د. م. يوسف صبّاح
مدير دائرة الجودة
جامعة القدس المفتوحة– فلسطين
ysabbah@qou.edu

الملخص:

تقدم هذه الورقة نموذجاً للعلاقة الوثيقة بين التقويم الذاتي من ناحية وتوثيق اجراءات العمل لإعداد دليل الجودة من ناحية أخرى، كما تتطرق إلى مبادرة ذاتية لخطة تنفيذية نموذجية محكمة في عملية التقويم الذاتي بالتكامل مع الحوكمة الجامعية الرشيدةبالتناغم مع إعداد دليل الجودة وإجراءات العملللعمليات الأكاديمية والإدارية كافة ضمن هذا الاطار. كما تبين دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فيتوفير الوقت والجهد والمال. وتعمل دائرة الجودة في جامعة القدس المفتوحة حالياً على تنفيذ هذه الخطة، وقد أثبتت النتائج درجة عالية من الإنجاز والتحسين في هذين المجالين.

الكلمات المفتاحية: *ضمان الجودة، التقويم الذاتي، الحوكمةالجامعية،إجراءاتالعمل، شواهد، دليل الجودة، معايير.*

1. مقدمة

عند الوقوف على مفهوم التعليم المفتوح عالمياً نجد أن تعريفاته مهما تعددت تتفق جميعها على أسسه ومبادئه وقيمه التي يسعى إلى تحقيقها، فمنها مبدأ ديموقراطية التعليم ومبدأ المرونة في التعليم والتعلم من حيث الزمان والمكان، ومبدأ التمحور حول المتعلم ودعم التعلم الذاتي، ومبدأ تعدد استراتيجيات التعليم والتعلم وقنوات الاتصال والتواصل وتنوعها، بالإضافة إلى توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ودمجها لإثراء العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها ودعم تعلم الطلبة من خلال أنماط متعددة للتعلم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن.

هذه المبادئ والأسس والقيم تبرز جلية في مفهوم التعلم الإلكتروني، فإذا كان التعليم بالعموم قد استفاد من الخدمات التي يقدمها التعلم الإلكتروني، فإن التعليم المفتوح بالخصوص كان ولا زال له النصيب الأكبر من تلك الاستفادة؛ فالتوافق الشديد بين المبادئ والأسس والقيم التي يحققها كل من التعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني، جعل هذين المفهومين متلازمين، وعليه اعتمدت جامعة القدس المفتوحة التعلم الإلكتروني بدمجه مع التعليم التقليدي في سياساتها التعليمية، وبات التعلم المدمج هو النمط المعتمد في طرح جميع مقرراتها الدراسية. ولضمان الجودة في التعليم والتعلم، لا بد من التقويم الدوري في المؤسسات التعليمية بهدف إبراز مواطن القوة وتحسينها ومعالجة مواطن الضعف. وتعتبر عملية التقويمالمؤسسي أوالبرامجي، على المستويين الداخلي (الذاتي) والخارجي، من أكثر طرق التقويم نجاعة وفاعلية في قياس نقاط القوة والضعف في مؤسسات التعليم العالي، وإيجاد فرص التحسين، ووضع الخطط التنفيذية للتطوير انتهاء بضمان الجودة في التعليم.

وبصرف النظر عن المعايير المستخدمة في هذه العملية وعن جهة إصدارها، فهي تشترك جميعاً في العمليات الأكاديمية والإدارية التي تعمل على تحليلها واستقصائها، أما الاختلاف بين هذه المعايير فيقتصر على الترتيب والتصنيف وطريقة القياس. ومن أهم المسائل التي يركز عليها فريق التقويم الذاتي أو الخارجي هي الأدلة والشواهد على أن العمل بمدخلاته المتعددة ينفذ تبعاً لمعايير وإجراءات محددة على مستوى العمليات لتحقيق جودة ونوعية عالية على مستوى المخرجات، وتتعلق هذه الشواهد بما تم توثيقه من إجراءات العمل ومنهجيات التنفيذ بما يتسق ونظام التعليم وسياسة المؤسسة التعليمية، وتعتبر إجراءات العمل الموثقة في دليل الجودة الأسلوب الأمثل لضمان الجودة بهدف التطوير والتحسين المستمرين، كما تسهم في تيسير حوسبة العمليات الإدارية والأكاديمية في نظام معلومات إدارية جامعي متكامل، لتوفير الوقت والجهد والمال.

من جانب آخر، فإن الحوكمة الجامعية تركز على الإصلاحات والتغييرات التي تتبعها الجامعات لتعزيزالشفافية، وتشجيع إدارة أكثرفعالية، وتعزيز المسؤولية الاجتماعية والمشاركة. وعند النظر والتمعن بالمحاور والمعايير التي تستند إليها الحوكمة نجدها متوافقة إلى حد كبير مع معايير الجودة والاعتماد التي يستند إليها التقويم المؤسسي، بل إن تحقيق الحوكمة الرشيدة في المؤسسات التعليمية يسهم بشكل مباشر في تحسين الجودة في التعليم.

2. التعلم المُدمج نمط رئيس في الجامعة

توظف الجامعة منصة إلكترونية رئيسة (البوابة الأكاديمية) لتوفير قنوات للاتصال والتواصل الإلكتروني بين الجهات الإدارية والأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس والطلبة، التي من خلالها يستطيع الطلبة الاطلاع على إعلانات الجامعة العامة والخاصة، وتسجيل المقررات وعمليات السحب والإضافة، وكذلك الاطلاع على سجلاتهم الأكاديمية، ومراسلة أعضاء هيئة التدريس ومتابعة مراسلاته الواردة. كما توظف الجامعة (الصفوف الافتراضية) لبثاللقاءات التفاعلية الإثرائية المتزامنة من خلال شبكة الانترنت في مختلف المقررات تركز على المناقشة والمراجعة وحل التدريبات والأمثلة والتطبيقات، وتسجل تلك اللقاءات وتوفرها لجميع الطلبة للاستفادة منها بشكل غير متزامن[1].

ولكل مقرر من مقررات الجامعة الدراسية صفحة إلكترونية تحتوي على عدد من الخدمات التعليمية التعلمية، لتمثل حلقة تفاعلية فاعلة للتواصل بين أطراف العملية التعليمية من أعضاء هيئة تدريس وطلبة ومادة علمية تعليمية، ولتكون بمثابة شبكة علمية تعليمية تجمع جميع طلبة المقرر الدراسي الواحد من مختلف فروع الجامعة ليتفاعلوا مع بعضهم البعض ومع أعضاء هيئة التدريس في أي وقت يرغبون ومن أي مكان يتواجدون فيه. وتحتوي الصفحة الإلكترونية لكل لمقرر على خطة المقرر، وإدارة الملفات، ومواعيد اللقاءات الافتراضية، وحلقات النقاش (المنتديات)، وغيرها.كما تعمل الجامعة على تطوير المحتوى الإلكتروني التفاعلي للمقررات الدراسية مدعوماً بالفيديو والشرح الالكتروني والتدريبات والاختبارات لتعميق فهم الطلبةمن خلال التعلم الذاتي، كما يتم تطوير إصدارات خاصة بأجهزة الهواتف الخلوية[1].

وضمن خططها التطويرية،تسعى الجامعة إلى الوصول إلى المستوى العربي والإقليمي والعالمي من خلال تطوير مصادر التعلم المفتوحة (Open Educational Resources: OER) والمقررات الإلكترونية المفتوحة الضخمة عبر شبكة الإنترنت (Massive Open Online Courses: MOOC) التي تمثل أنواع متعددة من المواد التعليمية المفتوحة المقدمة إلكترونياً عبر شبكة الانترنت من كتب ومناهج دراسية ومحاضرات وأنشطة واختبارات وأفلام وتسجيلات صوتية ووسائط متعددة.وعلى الصعيد ذاته، تقوم الجامعةبالتعاون مع جامعة قبرص المفتوحة ببحث اجرائي حول تعزيز التعلم الالكتروني في المدارس الفلسطينية ضمن مشروع تنفذه وزارة التربية والتعليم العالي بدعم وتمويل من الحكومة البلجيكية، حيث تم اختيار جامعة القدس المفتوحة من بين المتنافسين من الجامعات الفلسطينية كونها الرائدة في هذا المجال[1].

3. جودة التعليم حسب المعايير الدولية

في عام 2007 خضعت جامعة القدس المفتوحة دون غيرها من الجامعات الفلسطينية لتقييم دولي خارجي تبعاً للمعايير الدولية أجرته مؤسسة إدارة التعليم الأوروبية Education Management Europe (EME) بالتعاون مع فريق من الخبراءمن جامعة مانيتوبا الكندية،وكانت النتيجة النهائية للتقييم "جيد جداً"، حيث خلص التقييم إلى ما يأتي[2]:

1) أكد على قدرة نظام التعليم المفتوح في جامعة القدس المفتوحة على الصمود والنمو في ظل التحديات التي يفرضها الاحتلال الإسرائيلي على الشعب الفلسطيني، وتتمثل هذه القدرة في تمكن الجامعة من تقديم الخدمات التعليمية لأكثر من ثلث العدد الكلي لطلبة التعليم العالي في الجامعات الفلسطينية.
2) أظهر أن وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية ترى بأن جامعة القدس المفتوحةهي الوحيدة المخولة بتقديم مساقات التعليم المفتوح في فلسطين، وأنها تقوم بدور أساسي ومركزي في نظام التعليم الجامعي الفلسطيني.
3) بين أن الرسوم الدراسية منخفضة (الأقل) مقارنة بالجامعات الفلسطينية الشقيقة.
4) وضح أن الجامعة تتيح لكل الفئات العمرية الالتحاق ببرامجها وكلياتها.
5) وضع فريق المقيّمين عدداً من التوصيات العامة تتعلق بتطوير الخدمات التعليمية، والبرامج، والهيئة الأكاديمية،ودمجالتعلم الالكترونيوتفعيله، وتطوير البحث العلمي، وتحسين المرافق والمباني للطلبة والعاملين فيها.

وقد أخذت إدارة الجامعة بهذه التوصيات، فطورت خططها الدراسية ومناهجها، وأدخلت التعلم الالكتروني بأنماطه المتنوعة، وأوفدت العديدمن أعضاء هيئة التدريس والخريجين المتفوقين في بعثات دراسية للحصول على مؤهلات عليا في التخصصات المختلفة، وأنشأت المباني لمراكزها الدراسية كما حسنت المرافق والمختبرات (الحاسوب والعلوم) والمكتبات، وأتاح انتشارها الجغرافي فرصة الالتحاق بالجامعة للفئات الفقيرة والمحرومة والمهمشة. وقد عملت على توطيدالعلاقات والشراكات مع الجامعات العربية والدولية، كما انضمت إلى العديد من الاتحادات الدولية لمؤسسات التعليم العالي والمفتوح، ونشطت في عقد المؤتمرات والبحث العلمي داخلياً وخارجياً.

من ناحية أخرى، حصلت على الاعتماد الدولي الكامل لكلياتها وبرامجها كافة من المنظمة الدولية للاعتماد (IAO) في الولايات المتحدة الامريكيةعام 2014 بعد أن اجتازت التقييم استناداً الى المعايير الدولية في المجالات الاكاديمية والادارية.

4. معايير الجودة والاعتماد لجامعات وبرامج التعليم المفتوح

شاركتجامعة القدس المفتوحة مشاركة فعالة في وضع معايير الجودة والاعتماد لجامعات وبرامج التعليم المفتوح والتعلم عن بعد على المستوى العربي، حيث اصدرتدليل الجودة والاعتماد لجامعات وبرامج التعليم المفتوح والتعلم عن بعد باللغة العربيةبالتعاون مع اتحاد الجامعات العربية الذي تولى نشره وتوزيعه على الجامعات المفتوحة في الوطن العربي،كما عملت الجامعة على ترجمته إلى اللغةالانجليزية،وهو الآن في صدد الاعتماد والنشرلدى اتحاد الجامعات العربية[3].

كمادخلت جامعة القدس المفتوحة من خلال عضويتها في الاتحاد الأسيوي للجامعات المفتوحة في منافسة على منحتي زماله من بين 67 جامعة اعضاء في الاتحاد الاسيوي للجامعات المفتوحة، وفازت بواحدة منهما، عملت من خلالها على حوسبة عملية التقويم الذاتي للجامعات المفتوحة استناداً الى معايير الجودة والاعتماد لجامعات وبرامج التعليم المفتوح الاقليمية والدولية[4]. وتعمل الجامعة بالتعاون مع الهيئات الفلسطينية المختصة على حوسبة التقويم الذاتي على مستوى الجامعات الفلسطينية.

من ناحية اخرى، فقد عملت دائرة الجودة على تقييم دليل الجودة والاعتماد لجامعات التعليم المفتوح والتعلم عن بعد الصادر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،وذلك استناداً الى التوصيات التي خرج بها الاجتماع الأخير لوزراء التعليم العالي العرب في جدة.وعلى الصعيد ذاته، فقد تم تكليف جامعة القدس المفتوحة بإعداد معايير للتعليم المفتوح وارسالها للمنظمة العربية للاعتماد والجودة (AROQA)لاعتمادها، وذلك في البيان الختامي للمؤتمر السنوي الخامس لها عام 2013.

5. منهجية نموذجية في العمل

5-1 تقييم منهجية العمل

بدأت دائرة الجودة بالعمل على إعداد إجراءات العمل والمعايير منذ العام 2006، حيث عملت على إعدادها لبعض العمليات في الوحدات الإدارية التي أبدت استعدادها للعمل تبعاً لخطوات محددة ومعايير واضحة. ومن هذه الوحدات عمادة شؤون الطلبة، ودائرة اللوازم والمشتريات، ودائرة الموارد البشرية، ومركز التعليم المفتوح. واستمر هذا النهج حتى نهاية العام 2012. وقد عمل الباحث على تقييم إنجازات الدائرة وأدائها منذ تأسيسها، وخاصة الأعوام السبع الأخيرة (بداية 2006- نهاية 2012). وقد بينت نتائج التقييم ما يأتي:

1. تركَّز عمل الدائرة خلال هذه المرحلة في مهمتين رئيستين، بالإضافة إلى أنشطة متنوعة أخرى، كما يأتي:

أ. المهمة الأولى: إعداد المعايير والتعليمات وإجراءات العمل لبعض الوحدات الإدارية واعتمادها، وضبط مدى الالتزام بها من خلال الزيارات الميدانية لجهات التنفيذ في فروع الجامعة ومراجعة الوثائق، وإصدار التقارير ورفعها للإدارة العليا لاتخاذ الإجراءات التصحيحية المناسبة، ومنها:

- ضبط إجراءات العمل للوازم والمستودعات.
- ضبط إجراءات العمل للسكرتاريا.
- ضبط إجراءات العمل لشؤون الطلبة.
- مدى الالتزام بمعايير تصميم المقررات الإلكترونية.

ب. المهمة الثانية:تدقيق مدى الإلتزام ببعض التعليمات الصادرة عن إدارة الشؤون الأكاديمية، وذلك من خلال الزيارات الميدانية وتدقيق العينات وإصدار التقارير التي تظهر المخالفات، ورفعها لرئاسة الجامعة للإجراء، ومنها:

- تعليمات توزيع العبء الأكاديمي على أعضاء هيئة التدريس المتفرغين وغير المتفرغين في فروع الجامعة.
- تعليمات ومعايير تصحيح دفاتر الإجابة للامتحانات النهائية.
- تعليمات ومعايير المراقبة على الامتحانات النصفية والنهائية.

ج. أنشطة متنوعة تتعلق بوضع معايير للتعليم المفتوح لأغراض التقويم الذاتي المؤسسي والبرامجي، والعضوية في هيئات الجودة والاعتماد المحلية والإقليمية.

2. ظهر عدد من نقاط الضعف في بعض المفاهيم والممارسات وفي إدارة الجودة وتوجهاتها، تتلخص بما يأتي:

أ. الانحراف عن رسالتها أهدافها:عدم التركيز على العمليات الأكاديمية وعلى المنتج النهائي (الطلبة)، علماً بأنها الأهم وذات الأولوية الأعلى.

ب. عدم وضوح خطة العمل وتماسكها: لم تتم الإشارة أو التطرق للهدف النهائي من إعداد إجراءات العمل وهو إعداد دليل الجودة، وارتبطت عناوينها بالوحدات الإدارية أو المسميات الوظيفية بدلاً من العمليات بحد ذاتها.

ج. ضعف في ثقافة الجودة واتجاهات سلبية لدى العاملين: نتيجة للتركيز على جوانب التدقيق والرقابة والضبط وإصدار المخالفات بدلاً من ضمان الجودة والتطوير المستمر.

د. ضعف المشاركة:من خلال التفرد في وضع المعايير وإجراءات العمل دون حصر الجهات الرئيسة والشريكة وإشراكها.

هـ. البطء في إعداد إجراءات العمل: نتيجة للتركيز على وحدات إدارية محددة دون غيرها، واعتمادها على الطاقم المحدود في دائرة الجودة لإعداد إجراءات العمل مستندة إلى إفادة موظفي هذه الوحدات لكيفية إنجاز أعمالهم.

و. الاستناد إلى العقاب كإجراء أساسي للتصحيح:عملت الدائرة على إصدار التقارير التي تبرز حالات المخالفة وعدم التطابق دون إبراز حالات الالتزام والتميز، مما أدى إلى زيادة العقوبات للمخالفين دون التعزيز والحوافز للمتميزين.

2-5 منهجية نموذجية ثلاثية الأبعاد

عند النظر في معايير الجودة الصادرة من أي جهة مختصة نلاحظ أنها جميعا تتشابه بنسبة كبيرة غير أنها تختلف في تصنيفها وكيفية قياس مدى تحقيقها، ولقياس مدى تحيق هذه المعايير تخضع المؤسسات التعليمية لعمليات تقويم داخلية وخارجية يطلق عليها التقويم الذاتي والتقويم الخارجي ووضع درجة لهذه المؤسسات تبين مدى تحقيقها لتلك المعايير، ولتحقيق درجة عالية لا بد من وضع إجراءات عمل لتنفيذ العمليات المختلفة بشكل نموذجي وتوثيقها بهدف تقليص الوقت والجهد والكلفة منتهياً بدليل شامل. من ناحية أخرى وضعت بعض المؤسسات الدولية التي تعنى بالتعليم معايير للحوكمة الجامعة تتقاطع إلى حد كبير مع معايير الجودة والاعتماد العالمية، لذا اتبعت دائرة الجودة منهجية ثلاثية الأبعاد تربط هذه المعايير بعضها ببعض تحقيقا لخطة تنفيذية محكمة. وقد اتبعت في ذلك ما يأتي:

1- التقويم الذاتي: استناداً إلى دليل الجودة والاعتماد لجامعات وبرامج التعليم المفتوح والتعلم عن بعد الصادر عن اتحاد الجامعات العربية 2013، وتصنف فيه المعايير في أحد عشر محوراً ضمن جانبين؛ الأكاديمي بسبعة محاور، والإداري بأربعة محاور. وسنوضح ذلك في الفقرات التالية.

2- دليل الجودة وإجراءات العمل للعمليات الأكاديمية والإدارية: تم تصنيفها ضمن المحاور ذاتها التي اعتمدت لدى اتحاد الجامعات العربية لضمان التوافق ما بين عملية التقويم الذاتي وتطوير إجرءات العمل ضمن مشروع إعداد دليل الجودة للجامعة.

3- الحوكمة الجامعية: استنادا إلى معايير البنك الدولي المصنفة في خمسة محاور كما سنبين لاحقاً في هذا البحث.

6. دليل الجودة ودليل إجراءات العمل

منذ إطلاق مشروع إعداد دليل الجودة في شباط 2014، عكفت دائرة الجودة على إعداد إجراءات العمل على نمط الآيزو للعمليات الأكاديمية والإدارية بعد رصدها وتصنيفها حسب أولويات الوحدات الإدارية التابعة لها، حيث يتكون إجراء العمل لكل عملية من ثمانية بنود تشمل الغاية (Objective)، والمجال (Scope)، والتعريفات (Definition)، والمسؤوليات (Responsibilities)، والعمليات (Processes)، والنماذج والسجلات (Related Forms and Records)، والتعليمات ذات العلاقة (Related Work Instructions)، وإجراءات العمل ذات العلاقة (Related Procedures).

وتتلخص منهجية العمل التي اتبعت في إعداد الدليل والمبينة في الخطة التنفيذية جدول (ا) فيما يأتي[5]:

أ. حصر العمليات الاكاديمية والإدارية وتصنيفها حسب محاور اتحاد الجامعات العربية.

ب. تدريب العاملين في دوائر رئاسة الجامعة وفروعها (الإدارة التنفيذية) على كيفية إعداد دليل الجودة واجراءات العمل والمعايير.

ج. تحديد العمليات ذات الاولوية وتشكيل فرق الجودة لإعداد إجراءات العمل بمشاركة الوحدات الادارية المختلفة (الإدارة التنفيذية)، برئاسة ممثل الجهة الرئيسة المسؤولة وعضوية ممثلين عن الجهات الفرعية.

د. تعيين منسق من دائرة الجودة لمتابعة كل عملية وتوجيه الفريق والتأكد من إعداد إجراءات العمل بالشكل الصحيح، من خلال المتابعة الحثيثة والتغذية الراجعة.

هـ. تشكيل فرق مراجعة للإجراءات من مدراء الوحدات الإدارية الرئيسة والشريكة (الإدارة الوسطى) لضمان مشاركتهم في صياغتها والموافقة على محتواها وتبنيها.

و. اعتماد إجراءات العمل ومصادقتها من المجالس المختصة ومجلس الجودة ورئاسة الجامعة (الإدارة العليا).

ز. ختم الإصدار النهائي من إجراءات العمل لهذه العمليات بخاتم "نسخة أصلية" والاحتفاظ بها في دليل الجودة، وختم نسخ متعددة منها بخاتم "نسخة مضبوطة"لتوزيعها على الجهات المعنية لاتباعها في تنفيذ الأعمال.

ح. الزيارات الميدانية ودراسة الوثائق بهدف قياس مدى الالتزام بها، وكذلك التغذية الراجعة وتحديث الإصدار لغايات التطوير المستمر.

ط. إعداد مخططات سير العمل (Workflow Diagrams) للعمليات وربط المتصل منها تمهيداً لحوسبتها كأنظمة معلومات إدارية متكاملة (Integrated Management Information System IMIS)، وفي هذه الحالة تبدأ عملية الحوسبة فوراً دون حاجة المطورين للاستفسار عن آلية العمل وتوصيف العمليات التي كانت تستنزف الوقت والجهد.

7. الخطة التنفيذية وتصنيف العمليات وإجراءات العمل حسب محاور اتحاد الجامعات العربية

تم تصنيف العمليات وفرزها من خلال مجموعتين مركزتين من ممثلي الوحدات الإدارية (الإدارة الوسطى)، حيث وضعت المحاور في جانبيها الأكاديمي والإداري، وكذلك العمليات ونبذة عن كل

منها، ثم مناقشتها والتصويت عليها إلى أي المحاور تنتمي. وفي النهاية تم الحصول على التصنيف المبين في الجدولين (1، 2)[6].

7-1 الجانب الأكاديمي

جدول (1) المحاور الأكاديمية السبع استناداً إلى تصنيف اتحاد الجامعات العربية والعمليات المنجزة التي تمثلها أو قيد الإعداد

رقم	اسم العملية	الوحدة المعنية (الجهة الرئيسة)
	المحور الاول: أعضاء هيئة التدريس	
1	ادارة ومتابعة التدريب الالكتروني	مركز التعليم المفتوح
	المحور الثاني: القبول والتسجيل	
2	إعداد الامتحانات	عمادة القبول والتسجيل والامتحانات
3	تدقيق ومراجعة تصحيح دفاتر إجابة الطلبة على الامتحانات النهائية	
	المحور الثالث: البرامج الأكاديمية وطرائق التدريس	
4	إعداد بنك الأسئلة للمقررات الدراسية	مركز القياس والتقويم
5	إعداد الخطة الدراسية	الكليات
6	انشاء برنامج تعليمي جديد	
7	ربط الاشراف على المقررات الدراسية بالتخصص	
8	تطوير المحتوى التفاعلي	مركز التعليم المفتوح
9	ادارة ومتابعة مقررات التعلم المدمج	
10	إعداد كتاب المقرر الدراسي وتطويره	دائرة المناهج والمقررات الدراسي
	المحور الرابع: البحث العلمي	
11	نشر المؤلفات العلمية للباحثين	عمادة البحث العلمي والدراسات العليا
	المحور الخامس: التقويم	
12	تقويم الموظفين	دائرة الموارد البشرية
13	تقويم كتب المقررات الدراسية	الكليات
14	تقييم واعتماد الموردين	دائرة اللوازم والمشتريات
	المحور السادس: التعليم المستمر وخدمة المجتمع	
15	عقد الدورات التدريبية	مركز التعليم المستمر
	المحور السابع: شؤون الطلبة	
16	تنظيم العمل التطوعي وضبطه	عمادة شؤون الطلبة
17	ادارة وضبط المنح والمساعدات المالية	
18	ادارة ومتابعة الخريجين	
19	ادارة وضبط الانشطة الطلابية	
20	متابعة شكاوى الطلبة واقتراحاتهم	

7-2 الجانب الإداري

جدول (2) المحاورالإدارية الأربع استناداًإلى تصنيف اتحاد الجامعات العربية والعمليات التي تمثلها

رقم	اسم العملية	الوحدة المعنية (الجهة الرئيسة)
	المحور الاول: رؤية الجامعة ورسالتها وأهدافها وخططها	
1	إدارة ومتابعة عملية التخطيط الإستراتيجي	دائرة التخطيط
2	إصدار التقرير السنوي للجامعة	دائرة العلاقات العامة
	المحور الثاني: القيادة والتنظيم الإداري	
3	ادارة وضبط المراسلات وارشفتها	الديوان المركزي
4	ادارة وضبط اعمال الديوان المركزي	
	المحور الثالث: الموارد المادية والبشرية والتقنية والمالية	
5	ضبط المستودعات المركزية	دائرة اللوازم والمشتريات
6	ضبط المستودعات المحلية	
7	ضبط المشتريات المحلية	
8	تقييم واعتماد الموردين	
9	إدارة وضبط المشتريات والعطاءات المركزية	

10	ضبط ومتابعة العقود والصيانة	
11	طباعة كتب المقررات الدراسية	
12	توظيف الكوادر البشرية	دائرة الموارد البشرية
13	ضبط الدوام والإجازات والمغادرات	
14	ادارة ومتابعة التامينات	
15	إنهاء خدمات الموظفين	
16	بناء او تعديل نظام محوسب	مركز تكنولوجيا المعلومات والاتصالات
17	تغطية فعاليات الجامعة الخارجية	مركز إنتاج الوسائط المتعددة
18	تزويد المكتبة بأوعية المعلومات	دائرة المكتبات
	المحور الرابع: الأخلاقيات الجامعية	
19	المراقبة على الامتحانات وضبط حالات الغش	الفروع والمراكز الدراسية
20	جودة حياة العمل	دائرة الموارد البشرية

أما الخطة التنفيذية لمشروع إعداد دليل الجودة 2014-2016 للسنة الأولى (الدفعة الأولى من إجراءات العمل) فهي مبينة في الجدول (3)[5]، وهي تبين أنه أنجز حتى لحظة إعداد هذا البحث 15 عملية متنوعة من أصل 19 خلال فترة لم تتجاوز 6 شهور بنسبة إنجاز تصل 79%، ومن المتوقع أن تنجز بقية العمليات خلال شهر نوفمبر 2014. ومن الملفت للانتباه أنه تم إنجاز نفس هذا العدد من العمليات (حوالي 20 عملية) خلال 7 سنوات، أي أننا أنجزنا في 7 شهور وبكلفة صفرية،حسب المنهجية المقترحة، ما أنجز في سبع سنوات. فتم تقليص الزمن بنسبة (84:7) أي أقل من 10% من الزمن المتوقع. بمعنى آخر تضاعفت سرعة الإنجاز 12 مرة. من جانب آخر، فإن جودة الإجراءات المنجزة أكبر بكثير، حيث راعت عدداً من معايير الجودة يمكن تلخيصها بالنقاط الآتية:

- **المشاركة:** شاركت جميع الأطراف المعنية في مستوياتها الإدارية المختلفة في إعداد إجراءات العمل (الإدارة التنفيذية) ومراجعتها واعتمادها (الوسطى) ومصادقتها (العليا).
- **التركيز على العمليات:** إن جوهر إجراءات العمل يستند إلى العمليات (Processes)، حيث يوضح كل إجراء عملية أكاديمية أو إدارية بمراحلها المختلفة منذ الشرارة الأولى مروراً بدورتها الكاملة حتى النهاية.
- **الوضوح والشمولية:** امتازت الإجراءات المنجزة بالدقة والوضوح والشمولية، حيث تم التوسع والتعمق في العمليات مع الرسم التوضيحي لمخطط سير العمل خطوة بخطوة، كما تم تحديد المسؤول عن تنفيذ كل خطوة من الوحدات الإدارية المختلفة.
- **التناسق والترابط:** تم استنباط قالب ثابت وموحد استناداً إلى تعليمات الآيزو لتفريغ إجراءات العمل، مع المحافظة على أسلوب ثابت في العمل مهما اختلفت فرق الجودة. كما تم بناء علاقات الاعتمادية بين الإجراءات المترابطة من خلال الإشارة إلى رموز الإجراءات التي يعتمد بعضها على بعض.
- **تعزيز ثقافة الجودة:** من خلال التدريب المستمر والشراكة ما بين الوحدات الإدارية المختلفة في فرق الجودة، تم تعزيز مفاهيم الجودة بشكل عملي لدى العاملين في الجامعة، وأصبحت الوحدات تتنافس على إنجاز الإجراءات لعملياتها.

8. الأبعاد الثلاثة للخطة

توضح المصفوفة في الجدول (4) الأبعاد الثلاثة للخطة التنفيذية للجودة استناداً إلى تصنيف البنك الدولي لمحاور الحوكمة الجامعية (University Governance) التي تراعيها بطاقة فحص حوكمة الجامعات، وتشمل[7]:

- **السياق العام والرسالة والأهداف (Context, Mission and Goals):** أحد العناصر الرئيسية في تقييم نظم حوكمة الجامعات هو الإطار العام لنظم التعليم العالي والتفاعل بين المؤسسة والدولة، ويتمثل جانب من الحوكمة في تأمين الموارد اللازمة لتنفيذ أهداف الجامعة ورسالتها، وكذلك مراقبة أداء مديري المؤسسات على أعلى المستويات وإخضاعهم للمساءلة.
- **توجه الإدارة (Managerial Orientation):** تشير الإدارة إلى القرارات اليومية لتسيير شؤون المؤسسة، مثل:قبول الطلبة وتسجيلهم واعتماد درجاتهم العلمية؛ وتعيين أعضاء هيئة التدريس ومكافأتهم وترقيتهم؛ وإنشاء المنشآت وصيانتها، أما آليات الإدارة فتشمل: كيفية اختيار رئيس الجامعة وأعضاء هيئاتها الإدارية، وتحديد مهامهم ومسؤولياتهم، وتسلسلهم الإداري.
- **الاستقلالية (Autonomy):** الاستقلالية المالية والأكاديمية إقرارا بالفوارق العملية المهمة بينهما، فالاستقلالية المالية هي قدرة الجامعات على تحديد الرسوم الدراسية، وتجميع الاحتياطات وترحيل التمويل الحكومي الفائض، واقتراض الأموال، واستثمار الأموال في الأصول (سواء المالية أو المادية)، وامتلاك الأراضي والمباني وبيعها، وتقديم خدمات

تعاقدية. وتراعي الاستقلالية الأكاديمية مدى قدرة الجامعات على تصميم المناهج الدراسية أو إعادة تصميمها، وإدخال برامج الدرجات العلمية أو إلغائها، وتحديد الهياكل الأكاديمية، وتقرير عدد ال طلاب الكلي، وتحديد معايير القبول وعدد الطلبة في كل تخصص، وتقييم البرامج، وتقييم مخرجات عملية التعليم، وطرق التدريس.

جدول (3) الخطة التنفيذية 2014 للدفعة الأولى من إجراءات العمل ضمن مشروع إعداد دليل الجودة5 للجامعة 2014-2016

#	اسم العملية/ إجراء العمل	الوحدة الإدارية المعنية	موعد استلام النسخة الأولية		موعد التسليم النهائي	الحالة
			المخطط	الفعلي		
1	الحفظ الاحتياطي للمراسلات الورقية والالكترونية	الديوان المركزي	12.4.2014	7.4.2014	20.6.2014	أنجز
2	تقويم العاملين في الجامعة	الموارد البشرية	19.4.2014	22.4.2014	30.9.2014	بحاجة إلى تعديل نماذج التقويم الجديدة.
3	عقد الدورات التدريبية	التعليم المستمر وخدمة المجتمع	23.4.2014	27.4.2014	25.8.2014	بحاجة الى المراجعة والتنسيق مع الموارد البشرية بخصوص التدريب الداخلي.
4	بناء/ تعديل نظام محوسب	مركز تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	24.4.2014	22.4.2014	23.6.2014	أنجز
5	ربط الاشراف على المقررات بتخصص أعضاء هيئة التدريس	كليتي التنمية والزراعة	22.6.2014	21.6.2014	15.7.2014	أُنجز
6	تغطية فعاليات الجامعة الخارجية	مركز الانتاج الفني	23.4.2014	31.5.2014	26.7.2014	أُنجز
7	اعداد بنك الاسئلة للمقررات	مركز القياس والتقويم	15.5.2014	18.5.2014	15.6.2014	أنجز
8	إدارة ومتابعة عملية التخطيط الإستراتيجي	دائرة التخطيط	17.5.2014	16.7.2014	20.7.2014	أُنجز
9	طباعة كتب المقررات الدراسية	دائرة اللوازم والمشتريات	17.5.2014	10.6.2014	10.8.2014	أُنجز
10	إعداد وتطوير الخطة الدراسية	كلية العلوم الادارية والاقتصادية	11.6.2014	15.6.2014	15.8.2014	أُنجز
11	تزويد المكتبات بالمراجع	دائرة المكتبات	19.4.2014	12.5.2014		شبه منجز/ بانتظار ملاحظات غزة.
12	نشر المؤلفات العملية للباحثين	عمادة البحث العلمي	19.4.2014	26.4.2014	14.6.2014	أُنجز
13	تطوير المحتوى التفاعلي	مركز التعلم المفتوح	16.5.2014	20.5.2014	27.6.2014	أُنجز
14	اصدار التقرير السنوي	دائرة العلاقات العامة	16.5.2014	12.5.2014	15.8.2014	أُنجز
15	اعداد الامتحانات	عمادة القبول والتسجيل	24.5.2014	10.7.2014	20.8.2014	أُنجز
16	انشاء برامج تعليمية جديدة	الكليات	19.6.2014	13.7.2014	10.8.2014	أُنجز
17	تقويم كتب المقررات الدراسية	كلية التربية	9.4.2014	25.4.2014	15.6.2014	أُنجز
18	اعداد كتب المقررات الدراسية وتطويرها	دائرة المناهج والمقررات الدراسية	2.1.2014	4.4.2014	15.6.2014	أُنجز
19	ضبط تنظيم العمل التطوعي وإدارته	عمادة شؤون الطلبة	13.4.2014	لم يُرسل	20.8.2014	بانتظار الاجراء بعد تعديل النظام المحوسب.

جدول (4) مصفوفة الخطة التنفيذية ثلاثية الأبعاد: 1) محاور تحسين الجودة والحوكمة الجامعية الصادرة عن البنك الدولي، 2) معايير الجودة والاعتماد لجامعات التعليم المفتوح وبرامجه الصادر عن اتحاد الجامعات العربية،3) دليل الجودة وإجراءات العمل للعمليات الأكاديمية والإدارية لجامعة القدس المفتوحة8

	إجراءات تحسين الجودة	النتائج المتوقعة	المؤشرات*	الخط الزمني
1. السياق والرسالة والأهداف	1. تنفيذ المحور الأول من التقويم الذاتي المؤسسي الخاص برسالة الجامعة ورؤيتها وأهدافها 2. تصنيف العمليات في الجامعة التي يتضمنها هذا المحور وبناء إجراءات العمل الخاصة بها	1. رصد نقاط القوة والضعف وفرص التحسين ضمن المحور الأول 2. إعداد المنهجيات وإجراءات العمل بهدف التطوير والتحسين المستمرين	1-3-1 مؤشرات جودة رؤية الجامعة ورسالتها 1-3-2 مؤشرات جودة أهداف الجامعة 1-3-3 مؤشرات جودة التخطيط في الجامعة	حزيران-آب 2014
2. التوجيه الإداري	1. تنفيذ المحور الثاني من التقويم الذاتي المؤسسي الخاص بالقيادة والتنظيم الإداري 2. تصنيف العمليات في الجامعة التي يتضمنها هذا المحور وبناء إجراءات العمل الخاصة بها	1. رصد نقاط القوة والضعف وفرص التحسين ضمن المحور الثاني 2. إعداد المنهجيات وإجراءات العمل بهدف التطوير والتحسين المستمرين	2-3-1 مؤشرات جودة القيادة الإدارية 2-3-2 مؤشرات جودة الهيكل التنظيمي 2-4-1 مؤشرات جودة التشكيلات الإدارية 2-4-2 مؤشرات جودة أنظمة الجامعة ولوائحها 2-4-3 مؤشرات جودة الامتيازات التي تقدمها	أيلول- كانون أول 2014
3. الاستقلالية	1. تنفيذ المحور الثالث من التقويم الذاتي المؤسسي الخاص بالموارد البشرية والمادية والتكنولوجية والمالية 2. المحور السابع الخاص بالقبول والتسجيل 3. المحور الثامن الخاص بالبرامج الأكاديمية وطرائق التدريس 4. تصنيف العمليات في الجامعة التي تتضمنها هذه المحاور وبناء إجراءات العمل الخاصة بها	1. رصد نقاط القوة والضعف وفرص التحسين ضمن المحاور 3، 7، 8 2. إعداد المنهجيات وإجراءات العمل بهدف التطوير والتحسين المستمرين	3-1-2 المؤشرات النوعية لجودة الموارد المادية 3-1-3 المؤشرات الكمية لجودة الموارد المادية 3-1-3-1 مؤشرات جودة عائدية أبنية الجامعة 3-1-3-2 جودة الأبنية وملاءمتها للكليات 3-1-3-3 مؤشرات جودة الخدمات المقدمة 3-4-3 المؤشرات النوعية لجودة الموارد المالية 3-7 مؤشرات جودة القبول والتسجيل 3-7-1-4 توزيع الطلبة حسب النوع الاجتماعي 3-7-2-4 متوسط عدد الطلبة مقارنة بأعضاء هيئة التدريس 8-1-4 جودة البرامج الأكاديمية والمناهج الدراسية 8-1-4-1 النظام الأكاديمي المتبع في الجامعة 8-1-4-2 عدد الساعات المعتمدة للحصول على الدرجة العلمية والتي يدرسها الطالب 8-2-3 جودة طرائق التدريس ومصادر التعلم	كانون ثاني-أيلول 2015
4. المساءلة	1. تنفيذ المحور الرابع الخاص بالأخلاقيات الجامعية 2. المحور الحادي عشر الخاص بالتقويم 3. تصنيف العمليات في الجامعة التي تتضمنها هذه المحاور وبناء إجراءات العمل الخاصة بها	1. رصد نقاط القوة والضعف وفرص التحسين ضمن المحاور 4، 11 2. إعداد المنهجيات وإجراءات العمل بهدف التطوير والتحسين المستمرين	3-4 مؤشرات جودة الأخلاقيات الجامعية 4-3-1 مؤشرات جودة الأخلاقيات الجامعية 4-3-2 مؤشرات رضا المستفيد 4-3-3 مؤشرات رضا الطلبة عن التعليم المفتوح 11-3 المؤشرات النوعية لجودة التقويم 11-3-1 مؤشرات جودة تقويم المؤسسة 11-3-2 مؤشرات جودة تقويم الطلبة 11-3-3 مؤشرات جودة تقويم إدارة الامتحانات 11-3-4 مؤشرات جودة تقويم فاعلية التعليم	تشرين أول 2015- آذار 2016

*تستند المحاور الإدارية والأكاديمية وكذلك المؤشرات الكمية والنوعية إلى دليل معايير الجودة والاعتماد لجامعات وبرامج التعليم المفتوح والتعليم عن بُعد الصادر عن الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية بالتعاون مع جامعة القدس المفتوحة.

5. المشاركة	1. تنفيذ المحور الخامس الخاص بأعضاء هيئة التدريس 2. المحور السادس الخاص بشؤون الطلبة 3. المحور التاسع الخاص بالبحث العلمي 4. المحور العاشر الخاص بالتعليم المستمر وخدمة المجتمع 5. تصنيف العمليات في الجامعة التي تتضمنها هذه المحاور وبناء إجراءات العمل الخاصة بها	1. رصد نقاط القوة والضعف وفرص التحسين ضمن المحاور 5، 6، 9، 10 2. إعداد المنهجيات وإجراءات العمل بهدف التطوير والتحسين المستمرين	5-3 مؤشرات جودة أعضاء هيئة التدريس 5-4-1 توزيع أعضاء هيئة التدريس حسب النوع الاجتماعي 5-4-2 توزيع أعضاء هيئة التدريس حسب الرتب العلمية 6-3 المؤشرات النوعية والكمية لجودة شؤون الطلبة 9-3 مؤشرات جودة البحث العلمي 9-4-1 مؤشرات جودة البحوث العلمية خلال الخمس سنوات الأخيرة 9-4-2 مؤشر الجوائز العلمية 9-4-3 المؤتمرات والندوات العلمية المتخصصة 9-4-4 المجلات المحكمة التي تصدرها الجامعة 9-4-5 العقود البحثية مع المؤسسات أو الجهات المحلية أو الإقليمية أو الدولية 9-4-6 البحوث التي قامت الجامعة بدعمها في السنوات الخمس السابقة 9-4-7 مخصصات البحث العلمي من موازنة الجامعة 9-4-8 البحوث العلمية المنجزة بالشراكة مع المؤسسات الخارجية 10-3 المؤشرات النوعية لجودة التعليم المستمر وخدمة المجتمع	نيسان-كانون أول 2016

- **المساءلة (Accountability):** تتخذ المساءلة شكل الإثباتات القابلة للقياس لما يتم إحرازه من إنجاز وتقدم على صعيد تحقيق أهداف الجامعات. ويشير هذا إلى مساءلة أعضاء هيئة التدريس، والمديرين، والموظفين الإداريين، والمجالس الإدارية. كما يرتبط بعملية تقييم إنجاز الأهداف المؤسسية، ونشر المعلومات (أهداف المؤسسة، والتحصيل العلمي للطلبة، وإدخال الخريجين سوق العمل، وتقويم المؤسسة داخلياً وخارجياً، والاعتماد)، والأساليب المستخدمة لتقييم أداء الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والمديرين والموظفين الإداريين، والمراجعة المالية، وعملية إدارة المخاطر والتعامل مع سوء السلوك.
- **المشاركة (Participation):** مدى مراعاة أصحاب المصلحة المباشرة والدور الذي يلعبونه في عملية اتخاذ القرار. وعلى الرغم من اتساع مجموعة أصحاب المصلحة في الأمور الجامعية تبعالنوع المؤسسة والإطار العام لنظها، يكون أصحاب المصلحة هم الطللبة وأهاليهم، وأعضاء هيئة التدريس، والحكومة، وممثلي الصناعة، والمانحين، والجمعيات المجتمعية، والاتحادات، والخريجين.

تمثل الحوكمة الجامعية البعد الأول في الخطة التنفيذية، أما البعد الثاني فهو إجراءات العمل والمنهجيات التي سيتم إعدادها وتطويرها لتحسين مستوى الجودة (إجراءات تحسين الجودة) كما أشرنا في الجزء السابق، والتي تصب بدورها في البعد الثالث وهو التقويم المؤسسي الذاتي (النتائج المتوقعة) حسب (المؤشرات) المستندة إلى معايير اتحاد الجامعات العربية للتعليم المفتوح والتعلم عن بعد، الذي يهدف إلى إبراز مواطن القوة واستئصال مواطن الضعف.

9. النتائج والتوصيات

من خلال تحليل الخطط التنفيذية المتعلقة بضمان الجودة والتقويم المؤسسي والحوكمة الجامعية في أنظمة التعليم المفتوح، والدراسة العميقة لأدبياتها، وكذلك تنفيذ جزئيات كبيرة من هذا الثلاثي في جامعة القدس المفتوحة كونها الجامعة العربية الخبيرة في في هذا المجال، فقد خرجنا بالنتائج والتوصيات الآتية:

1. إن الالتزام بمعايير ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي يؤدي بالضرورة إلى تحسين الحوكمة الجامعية، والعكس صحيح، فهناك تقاطع كبير بين معايير كل منهما، ولكن الفرق الوحيد هو الغاية والزاوية التي ينظر منها كل منهما.
2. إن نتيجة التقويم المؤسسي حسب معايير ضمان الجودة والاعتماد الصادرة من اتحاد الجامعات العربية أو تقويم الحوكمة الجامعية حسب معايير البنك الدولي، تشير أنه لا بد من وضع دليل شامل لإجراءات العمل على مستوى المؤسسات

الأكاديمية لعملياتها المختلفة، ومتابعة الالتزام التام بذلك، مما يزيد الالتزام بالجودة وتحسين المخرجات.

3. إن الانتقال من الجانب الإداري إلى الجانب الأكاديمي في مجال ضمان الجودة والحوكمة الجامعية من الأهمية بمكان، حيث يركز على المنتج النهائي وهم الخريجون، ما يسهم في تحسين مخرجات التعلم المقصودة ورفع مستواهم.
4. تشكل الخطة ثلاثية الأبعاد شبكة متينة مترابطة متكاملة، ولا بد من استخدام تطبيقات الويب في عملية التقويم، والتي تساعد في تحويل البيانات النوعية إلى درجات كمية قابلة للقياس، تمكن هيئات الجودة والاعتماد والحوكمة من إيجاد مقياس دقيق ومرجعية للمقارنة بين مؤسسات التعليم العالي بأقل جهد وكلفة ووقت ممكن.
5. ضرورة الاستناد إلى الشواهد والأدلة والزيارات الميدانية في عمليات التقويم وعدم الاكتفاء بالمعلومات والبيانات التي يتم جمعها، حيث لا تعبر دائما عن الواقع.

10 المراجع

1. اتحاد الجامعات العربية–الأمانة العامة، (2013)، *دليل ضمان الجودة والاعتماد لجامعات وبرامج التعليم المفتوح والتعلم عن بعد*، عمان، الأردن.
2. البنك الدولي، (2014)، *نموذج خطة عمل لتحسين الجودة والحوكمة الجامعية*، مرسيليا، فرنسا.
3. جامعة القدس المفتوحة–دائرة الجودة، (2014)، *تقرير الخطة التنفيذية لمشروع دليل الجودة وإجراءات العمل*، رام الله، فلسطين.
4. جامعة القدس المفتوحة، (2013)، *توصيات ورشة العمل الخاصة بتصنيف العمليات الأكاديمية والإدارية حسب محاور اتحاد الجامعات العربية*، رام الله، فلسطين.
5. جامعة القدس المفتوحة، (2014)، *الخطة التنفيذية لتحسين الحوكمة الجامعية والجودة في جامعة القدس المفتوحة استناداً إلى معايير البنك الدولي*، تونس العاصمة، تونس.
6. جامعة القدس المفتوحة، (2014)، *جامعة القدس المفتوحة رائدة التعليم المفتوح في الوطن العربي*، رام الله، فلسطين.
7. صبّاح، يوسف، (2014)، *التقويم المؤسسي عبر الإنترنت لجامعات وبرامج التعليم المفتوح والتعلم عن بعد*، المجلة الدولية للإنترنت وتطبيقات الويب، المجلد 1، العدد 1.
8. صبّاح، يوسف، (2014)، *تطبيق ويب محوسب للتقويم الذاتي المؤسسي لجامعات التعليم المفتوح*، المؤتمر الدولي للتعلم الإلكتروني وتكنولوجيا التعليم (ICEEE2014)، حمامات، تونس.

تكامل أسلوبى ستة سيجما وتقليل الفقد كمنهجية للتحسين المستمر بمؤسسات التعليم العالى

د. ياسر ميمون عباس
قسم العلوم التربوية والنفسية
كلية التربية النوعية – جامعة المنوفية – مصر
y_mymoon@yahoo.com

الملخص:

تمثل مؤسسات التعليم العالي أهم دعائم التطوير والتقدم بالمجتمع في مختلف مناحى النشاط الإنسانى. وفى العصر الراهن تواجه هذه المؤسسات العديد من التحديات التى تفرض عليها السعى المستمر لتحسين جودة الأداء بها، لذا استهدف البحث الحالي التعرف على أحد أساليب التحسين المستمر المتمثل فى تكامل أسلوبى ستة سيجما Six sigma والإنتاج قليل الفقد Lean Production، وذلك من حيث المفهوم، والعائد من التطبيق بمؤسسات التعليم العالى، والعقبات التي قد تحول دون تطبيقه، وتقديم بعض التوصيات التى قد تعين على الاستفادة من تطبيقه لتحسين جودة الأداء بهذه المؤسسات.

الكلمات المفتاحية: *ستة سيجما، تقليل الفقد، التحسين المستمر، جودة الأداء، التعليم العالى.*

مقدمة البحث ومشكلته:

تُشكل مؤسسات التعليم العالى عاملاً من العوامل المؤثرة فى تطوّر المجتمعات الحديثة وتقدمها، حيث يتأثر تطور المجتمع بأداء هذه المؤسسات لوظائفها العلمية والأكاديمية. الأمر الذى يفرض على هذه المؤسسات السعى المستمر لتحسين جودة الأداء بها، وفى سبيل ذلك يجدر الاستفادة من الأساليب والمنهجيات والأدوات التى تعين على هذا التحسين المستمر، من هذه الأساليب أسلوب يُطلق عليه بالإنجليزية "Lean Six Sigma"، وهو أسلوب يجمع بين أسلوب ستة سيجما Six sigma وأسلوب تقليل الفقد Lean Production (George M. L., 2002)، حيث تؤكد بحوث ودراسات على إمكانية دمج هذين الأسلوبين لوجود علاقة تكاملية بينهما، والاستفادة من نقاط القوة فى كليهما، والتغلب على أوجه القصور في كل منهما أيضاً (Arnheiter & Maleyeff, 2005, p. 16) و(Salah, Rahim, & Carretero, 2010, p. 250) و(Gremyr & Fouquet, 2012, p. 56). فعلى سبيل المثال يُركز أسلوب ستة سيجما على كيفية إجراء عملية ما بطريقة أفضل، في حين يُركز أسلوب تقليل الفقد على ما إذا كانت هذه العملية ضرورية أم أنه يمكن الاستغناء عنها (Andersson, Eriksson, & Torstensson, 2006, p. 291).

وعلى الرغم من أن نشأة هذين الأسلوبين كانت فى المؤسسات الصناعية إلا أن هناك بحوث ودراسات تضمنت إمكانية تطبيقهما في المؤسسات الخدمية لرفع مستوى جودة الأداء بها، فعلى سبيل المثال، فى **مؤسسات الخدمات الصحية** تناول كو وآخرون (Kuo, Borycki, Kushniruk, & Lee, 2010) دمج أسلوبى تقليل الفقد وستة سيجما لتحسين جودة الرعاية الصحية، وفى **مؤسسات الخدمات المصرفية**، أجرى (رفاعي، 2006) تقييماً للمنهج المتكامل لاستبعاد الفاقد وستة سيجما بالبنوك المصرية. أما فى **مؤسسات الخدمات التعليمية** فتناول كل من (اسماعيل، 2011)، و (عباس، 2012) ستة سيجما كمدخل لتحسين جودة التعليم العالى، وقام (سراج، 2012) بدراسة تطبيقية على بعض الجامعات المصرية للتعرف على متطلبات مدخل ستة سيجما وأثرها على تحسين جودة الخدمة التعليمية، وقدمت (محمد، 2012) تصوراً مقترحاً لتطوير إدارة المدرسة الثانوية العامة في مصر باستخدام أسلوب ستة سيجما، وتناول (دودين و مساعدة، 2013) مدى استخدام مفاهيم ستة سيجما في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، وعرضت (غبور، 2011) تصوراً مقترحاً لاستخدام ستة سيجما فى إدارة مؤسسات التعليم العالى، وتناول كل من (القحطانى و البحيرى، 2011) تطبيق ستة سيجما فى ضبط جودة وتطوير مؤسسات التعليم العالى السعودى، وتناول (عباس، 2014) تقليل الفقد كمدخل لتحسين جودة الأداء بمؤسسات التعليم العالى، وعرض أنطونى وآخرون (Antony, Krishan, Cullen, & Kumar, 2012) بإيجاز التحديات والعوائق وعوامل النجاح لتطبيق الأسلوب المدمج لستة سيجما وتقليل الفقد بمؤسسات التعليم العالي.

وبالنظر إلى هذه البحوث والدراسات السابقة يتبين أن ما أُجرى منها متعلقاً بالمؤسسات التعليمية ينصبُ معظمه على أحد هذين الأسلوبين وهو ستة سيجما، ولم يتم تناول الأسلوب الذى يجمع بين هذين الأسلوبين (الذى يمكن أن نطلق عليه بالعربية **أسلوب ستة سيجما قليل الفقد**) كأسلوب لتحسين جودة الأداء بهذه المؤسسات

وبخاصة في البيئة العربية، لذا جاء البحث الحالى للتعرف على أسلوب ستة سيجما قليل الفقد من حيث المفهوم، والعائد من تطبيقه بمؤسسات التعليم العالى، وعقبات تطبيقه، بغية تقديم بعض التوصيات التى قد تعين على الاستفادة من تطبيقه لتحسين جودة الأداء بهذه المؤسسات.

تساؤلات البحث:

يمكن تحديد مشكلة البحث فى الإجابة عن التساؤلات الأتية:

1- ما المقصود بأسلوب ستة سيجما قليل الفقد؟
2- ما العائد من تطبيق أسلوب ستة سيجما قليل الفقد بمؤسسات التعليم العالى؟
3- ما معوقات تطبيق أسلوب ستة سيجما قليل الفقد بمؤسسات التعليم العالى؟
4- ما التوصيات والمقترحات للاستفادة من أسلوب ستة سيجما قليل الفقد بمؤسسات التعليم العالى؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على أسلوب ستة سيجما قليل الفقد من حيث المفهوم، والعائد من التطبيق بمؤسسات التعليم العالى، وعقبات تطبيقه، بغية تقديم بعض التوصيات التى قد تعين على الاستفادة من تطبيقه لتحسين جودة الأداء بهذه المؤسسات.

أهمية البحث:

1- أن البحث الحالى يسلط الضوء على أحد المداخل الحديثة لتحسين جودة الأداء بالمؤسسات الخدمية وهو أسلوب ستة سيجما قليل الفقد.
2- أن البحث الحالى يهتم بقضية تحسين جودة الأداء بمؤسسات التعليم العالى وبالتالي تحسين مخرجات هذه المؤسسات، وما يترتب على ذلك من انعكاسات إيجابية على المجتمع.
3- أن البحث الحالى لا يقف عند حد التعرف على أسلوب ستة سيجما قليل الفقد وإنما يتجاوز ذلك إلى تقديم بعض التوصيات التى قد تعين على الاستفادة من تطبيقه لتحسين جودة الأداء بمؤسسات التعليم العالى.

منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفى، الذى أمكن من خلاله جمع المعلومات والبيانات اللازمة للإجابة عن تساؤلات البحث وتحقيق أهدافه، وذلك بمراجعة أدبيات التربية والدراسات ذات الصلة بالموضوع وتحليلها.

وتحقيقاً لما تقدم تناول البحث **المحاور** الآتية:

1- ستة سيجما وتقليل الفقد (نظرة عامة).
2- تكامل ستة سيجما وتقليل الفقد.
3- العائد من تطبيق أسلوب ستة سيجما قليل الفقد بمؤسسات التعليم العالى.
4- معوقات تطبيق أسلوب ستة سيجما قليل الفقد بمؤسسات التعليم العالى.

أولاً/ ستة سيجما وتقليل الفقد (نظرة عامة):

المقصود بستة سيجما Six Sigma:

سيجما (باليونانية:σίγμα/σῖγμα) هو الحرف الثامن عشر من الأبجدية الإغريقية ويرمز له بالرمز σ أو ∑ (موسوعة ويكيبيديا). واستخدمه جاوس Gauss (1777 – 1855م) كرمز ليدل على الانحراف المعيارى للقيم عن متوسطها الحسابى فى منحنى التوزيع الطبيعى. ويُستخدم فى أسلوب ستة سيجما ليدل على تباين أو اختلاف المنتج أو الخدمة عن المواصفات. ويُترجم بعض الباحثين مصطلح Six Sigma بالحيود السداسى مثل (اليامور، 2010) و (عكار، 2010)، ويُترجمه البعض الأخر بالانحرافات المعيارية الستة مثل (زعرب، 2012). وظهر أسلوب ستة سيجما كامتداد طبيعى لجهود الجودة وكمبادرة لتطوير الجودة فى مجال الصناعة حيث بدأ استخدامه فى شركة موتورولا Motorola، فى بداية الثمانينات من القرن الماضى، وحقق انتشاراً واسعاً، حيث تبنته كبرى الشركات العالمية وطبقته فى مختلف إجراءاتها الإدارية لرفع مستوى جودة عملياتها، وذلك لأنه يركز على جودة المنتج بما يحقق حاجات العميل وتوقعاته بأقل التكاليف وبلا أخطاء، وذلك بالاعتماد على الحقائق والبيانات واستخدام الأدوات الإحصائية (Motgomery & Woodall, 2008, pp. 330 – 331).

مراحل تطبيق ستة سيجما:

تستخدم ستة سيجما دورة من خمس مراحل بهدف التحسين والحد من العيوب باستمرار ويطلق عليها نموذج دمايك DMAIC – حروف الكلمة مأخوذة من الحرف الأول من الاسم الإنجليزى لكل مرحلة – وهذه المراحل هى (Montgomery, 2009, pp. 45-46):

1- **التحديد Define**: وتنطوى هذه المرحلة على تحديد الأخطاء أو العيوب أو المشكلات فى العمليات، وتحديد فرص تحسين العمل، وتحديد متطلبات المستفيدين، ووضع خريطة عمليات، ووضع ميثاق لمشروع التحسين، وبناء الفريق الخاص بالمشروع وتحديد أدواره ومسؤولياته، ويطلق على أعضاء هذا الفريق لقب حاملى الأحزمة.

2- **القياس Measure**: وتتضمن هذه المرحلة قياس الأداء، بتحديد ما المراد قياسه، وجمع البيانات اللازمة لذلك، وإعداد أنظمة القياس والتأكد من مناسبتها، وتحديد مستوى سيجما للأداء.

3- **التحليل Analyze**: وتشتمل هذه المرحلة على تحليل أسباب

المشكلات في العمليات، وتحليل البيانات لفهم أسباب التباين أو الاختلاف عن المواصفات وتحديد الأسباب الجذرية المحتملة التي تؤثر على كفاءة العملية، والإنتاجية، وزمن دورة الإنتاج، وصياغة فرضيات السبب الجِذرى وبحثها والتحقق من صحتها.

4- **التحسين Improve**: وتنطوى هذه المرحلة على تحسين العمليات، وإزالة التباينات، واستخدام العصف الذهنى لاقتراح الحلول الممكنة وتقديرها، والتقويم واختيار الحل النهائي، والتحقق من أن هذا الحل هو الأفضل.

5- **المراقبة Control**: وتشمل هذه المرحلة التحكم فى العمليات حتى لا تتكرر الأخطاء أو المشكلات، ووضع خطط إدارة عملية الاستمرار، واستخدام طريقة تجنُّب الخطأ (mistake – proof) لمنع حدوث العيوب فى العمليات، ومراقبة خصائص العملية الحرجة وضبطها، وإعداد خطط العمل والتحكم فيها.

المقصود بأسلوب تقليل الفقد Lean Production:

أسلوب تقليل الفقد هو نهج متكامل لاستخدام رأس المال، والمواد، والموارد البشرية لإنتاج فقط ما هو مطلوب، وعند الحاجة إليه، وبالكمية المطلوبة مع الحد الأدنى من المواد والمعدات والعمالة والمساحة المستخدمة (Pettersen, 2009, pp. 132-133).

الفقد Waste:

الفقد أو الهدر هو أي شئ في العملية لا يضيف قيمة من منظور المستفيد (الزبون أو العميل). والعملية process هي سلسلة من الأنشطة المستخدمة لإدارة واحدة أو أكثر من الوظائف في المؤسسة (Chiarini, 2013, p. 16). ففي أي عمل هناك ثلاثة أنواع من الأنشطة: 1. الأنشطة التي تضيف قيمة أي تجعل المنتج أو الخدمة أكثر قيمة من وجهة نظر العملاء (المستفيدون)، ويطلق عليها أنشطة القيمة المضافة value-added activities؛ 2. الأنشطة الضرورية التي لا تضيف قيمة من منظور العملاء، ولكن من وجهة نظر مقدم المنتج أو الخدمة مثل هذه الأنشطة لا يمكن الاستغناء عنها Mandatory non-value-added activities. وأخيراً 3.الأنشطة غير الضرورية التي لا تضيف قيمة Non-value-added activities وهي تلك الأنشطة التي يمكن التخلى عنها (Cristina & Felicia, XIII, p. 279). وهذه الأخيرة يطلق عليها (muda) باليابانية (Womack & Jones, 2003, p. 15) وتُعرف في أغلب البحوث التي تناولت أسلوب تقليل الفقد بالمخرجات غير المرغوبة Wastes. ونظراً لأن هذه العمليات لا تضيف قيمة وغير مطلوبة فتعد هدراً أو فقداً.

وحيث إن العمل التربوي يُعد عملية process، فإن الهدر يمكن أن يحدث في العديد من أجزاء هذه العملية. لذلك ينبغي على المؤسسات التعليمية أن تركز على استمرار الحد من الهدر بشتى صوره. وهناك **سبعة تصنيفات شائعة لما يمكن أن يُعد مصدراً للهدر أو الفقد** وفقاً لأسلوب تقليل الفقد وهى (Maguad, 2007, pp. 248-249):

1. **الفقد الناتج عن التخزين Inventory**: قد يمثل التخزين المتراكم لبعض الأشياء بالمؤسسة مصدراً للفقد مثل الأدوات المكتبية التى عفا عليها الزمن، أو غير السليمة. أو الأموال الفائضة في صناديق بنود معينة تخزن ولا يمكن وضعها للاستخدام في بند آخر في المؤسسة.
2. **الفقد الناتج عن الأخطاء أو العيوب Defects**: ويتمثل هذا الفقد في العمل الذي يحتوي على أخطاء، أو يفتقر الى شيء ضروري، أو يتطلب إعادة صياغة، أو يجب إعادة بنائه.
3. **الفقد الناتج عن الإفراط في الإنتاج Overproduction**: الإنتاج الزائد عن الحاجة يكلف المؤسسة الكثير من الوقت والمال، وهذا قد يحدث فى المؤسسة التعليمية أو الأقسام أو الإدارات أو الوحدات حين يقومون بعمل أشياء قبل موعدها أو أسرع من عملية مترتبة عليها.
4. **الفقد الناتج عن الحركة Motion**: هدر الحركة يحدث عند وجود خطوات غير ذات قيمة للعملية وغير منتجة. ومثال على الفقد في الحركة كالمشي غير الضروري من نقطة إلى نقطة أخرى في ذات المكان بسبب سوء التنظيم أو سوء تصميم أو تخطيط المباني.
5. **الفقد الناتج عن الانتظار Waiting**: الانتظار قد يصل إلى الحد الذى يمكن اعتباره نوعاً من الفقد.
6. **الفقد الناتج عن النقل Transportation**: يمكن أن يظهر الفقد عند انتقال الأشخاص أو المعدات أو المواد أو المعلومات من مكان إلى آخر في الحرم الجامعي بغير ضرورة بسبب سوء التنظيم أو سوء تصميم أو تخطيط المباني.
7. **الفقد الناتج عن المعالجة الزائدة Overprocessing**: قد يحدث الفقد فى المعالجة بسبب الزيادة أو النقصان فى الأشخاص أو المواد أو المعدات أو الموارد الأخرى اللازمة لتسهيل التعليم والتعلم في مؤسسات التعليم العالى. فالأفعال الزائدة عن المطلوب تُعد إسرافاً من وجهة نظر العميل أو المستفيد. مثال على المعالجة الزائدة اشتراط توقيعات متعددة على بعض المستندات دون ضرورة.

وأيضاً إبداع العاملين غير المستثمر يُعد من الفقد، فعدم الاستفادة من مؤهلات الموظفين، ومعارفهم، وخبراتهم واستثمارها بالقدر الكافى يشكل أيضا هدراً لموارد المؤسسة.

مبادئ أسلوب تقليل الفقد:

هناك خمسة مبادئ لأسلوب تقليل الفقد وهى (Womack & Jones, 2003, pp. 29-98):

1. **تحديد القيمة من وجهة نظر العميل:** تحديد احتياجات العميل (أعضاء هيئة التدريس، العاملين، الطلاب، أولياء الأمور، أصحاب المصلحة ...) والمواصفات والمتطلبات الخاصة بالمنتج أو الخدمة من وجهة نظره.
2. **تحديد سلسلة العمليات المؤدية للقيمة:** تحديد تسلسل العمليات من مرحلة التصميم حتى مرحلة تقديم المنتج/الخدمة الذى يحقق احتياجات العميل.
3. **العمل على تسهيل العمليات اللازمة لتقديم المنتج (أو الخدمة):** تحديد مواقع الاختناقات (عنق الزجاجة) فى مسار العمليات للتغلب عليها.
4. **تقديم المنتج (أو الخدمة) عند حاجة العميل إليه:** جعل المنتج (أو الخدمة) يفى باحتياجات ومتطلبات العميل ومتاحاً عندما يحتاج إليه.
5. **التطوير المستمر والسعى للتميز.**

ثانياً/ تكامل ستة سيجما وتقليل الفقد Lean Six Sigma (LSS):

يعتمد كل من أسلوبى ستة سيجما وتقليل الفقد على مجموعة من الأدوات، هذه الأدوات لم تنشأ خصيصاً لأى منهما، وإنما استخدام هذه الأدوات فى نهج منظم يُشكل كلا الأسلوبين، وبالتالي، فإن التكامل بين الأسلوبين يُمكن من اختيار واستخدام أدوات كلا الأسلوبين اعتمادا على أكثرها ملاءمة لطبيعة المشكلة التي تواجهها أو لاستثمار الفرص المتاحة (Salah, Rahim, & Carretero, 2010, p. 251).

وقد قام جيانغ وآخران Jui-Chin Jiang, Ming-Li Shiu and Hsin-Ju Cheng (2004) ببناء نموذج مكون من أربع مراحل قائم على إدماج أسلوب ستة سيجما مع نظام الإنتاج قليل الفقد وذلك لتطبيقه في قطاع الخدمات، وأطلقوا عليه أسلوب ستة سيجما قليل الفقد للخدمة "Lean Six Sigma for Service (LSSS)" وهذه المراحل هي (Jiang, Shiu, & Cheng, 2004, pp. 22.5.4-22.58):

مرحلة القيادة (Lead):

تؤكد هذه المرحلة على قيادة مشاريع التحسين لأى عملية من خلال الاستماع إلى صوت العميل (VOC) oice Of Customer. وذلك عند تحديد مشروع التحسين للعملية، وتحديد مؤشرات الأداء الخاصة بالمشروع، وتحديد مهام أعضاء فريق المشروع، ووضع ميثاق العمل ومهام المشروع. وتعتمد هذه المرحلة على عدد من الأدوات والتقنيات اللازمة لتخطيطها وتنفيذها لعل من أهمها: دراسة السوق Market survey، ميثاق المشروع Project charter، نشر وظيفة الجودة Quality function deployment، تحليل تيار القيمة Value stream analysis.

مرحلة الدراسة (Study):

يتم دراسة وتحليل الوضع الحالى للعملية المستهدفة للتعرف على صوت العملية Voice Of Process (VOP) ، وذلك من خلال مراقبة العملية الفعلية، والتعرف على الأسس التي تُبنى عليها، وتحليل البيانات التي تم جمعها لفهم الوضع الحالي، وتحديد المشكلة وتحديد مواصفات الجودة الأكثر أهمية للعميل Critical To Quality. وتعتمد هذه المرحلة على عدد من الأدوات والتقنيات اللازمة لتخطيطها وتنفيذها لعل من أهمها: رسم خريطة العملية Process mapping، تحليل نظام القياس Measurement system analysis، دراسة الوقت والحركة Motion and time study، مصفوفة السبب والنتيجة cause and effect matrix.

مرحلة التسهيل (Smooth):

اقتراح التدابير اللازمة لحل المشكلات، وتحويلها إلى صوت مقدم الخدمة Voice Of Server (VOS) لتسهيل عملية الخدمة. وذلك من خلال وضع التدابير للتحسين، وتنفيذ تدابير لتسريع تقديم الخدمات، والتأكيد على تحقق مؤشرات الأداء. وتعتمد هذه المرحلة على عدد من الأدوات والتقنيات اللازمة لتخطيطها وتنفيذها لعل من أهمها: 5S، التبديل السريع العملية Rapid operation switching، الإدارة المرئيةVisual management، إعادة هندسة العمليةProcess reengineering، تحليل التأثير ووضع الفشل Failure mode and effect analysis.

مرحلة الاستمرار (Sustain):

الحفاظ على نتائج مشروع التحسين، ونشرها في المنظمة أو المؤسسة لتكون صوت إدارة العمل Voice of Business (VOB)، وذلك من خلال وضع إجراءات فعالة للحفاظ على النتائج، والمراقبة المستمرة لمستوى التحسن، ووضع تصميمات تُعين الموظفين على تحسين الأداء، ونشر المعرفة اللازمة وأيضاً التطبيقات المناسبة. وتعتمد هذه المرحلة على عدد من الأدوات والتقنيات اللازمة لتخطيطها وتنفيذها لعل من أهمها: مخطط الرقابة Control chart، قائمة التحقق Check list، تجنب الخطأ Error proofing، التعليم والتدريبEducation and training.

ثالثاً/ العائد من تطبيق أسلوب ستة سيجما قليل الفقد بمؤسسات التعليم العالى:

للتعرف على الفوائد التى يُرجى الحصول عليها من تطبيق أسلوب ستة سيجما قليل الفقد بمؤسسات التعليم العالى تم الرجوع إلى

دراسات وبحوث تناولت العائد من تطبيق أسلوب ستة سيجما قليل الفقد وبخاصة فى المؤسسات الخدمية وتبين الآتى:

1- أظهرت نتائج دراسة ديفيد (David, 2008, pp.123-124) أن تطبيق أسلوب ستة سيجما قليل الفقد في البنوك يؤدى إلى: الحد من الهدر، وانخفاض دورة زمن التسليم، وتحسين سرعة الاستجابة، وتميز العمليات بالقوة والاستقرار، وتحسين الإنتاجية، وتحسين خدمة العملاء بزيادة التركيز على احتياجاتهم، وتخفيض التكاليف، وتحسين الروح المعنوية للموظفين، وتحسين الميزة التنافسية، وتحسين الترابط بين الإدارات، وتحسين المرونة، وتحسين إدارة مخاطر الأعمال، وشيوع ثقافة التحسين المستمر، وزيادة الإيرادات.

2- بين جورج وآخران (George, Rowlands, & Kastle, 2004) أن تطبيق أسلوب ستة سيجما قليل الفقد فى المؤسسة يساعد على الاستثمار الأمثل للموارد، وخفض التكاليف، وحسن إدارة الوقت، وخفض المخزون، وزيادة رضا العملاء، وتطوير مهارات العمل المهمة لدى العاملين مثل: صنع القرار، وحل المشكلات، والعمل الجماعى، وجعل الأداء ومكان العمل يبدوان بشكل أفضل.

وجدير بالذكر أن أوجه الاختلاف بين أسلوبى ستة سيجما وتقليل الفقد أكبر من أوجه التشابه. وحينما يتم التعرف على الاختلافات، يمكن تعظيم العوائد من خلال معرفة متى يكون أسلوب تقليل الفقد أو أسلوب ستة سيجما هو الخيار الصحيح (Ferguson, 2006, p. 16).

رابعاً/ معوقات تطبيق أسلوب ستة سيجما قليل الفقد بمؤسسات التعليم العالى:

تشير دراسة أنطوني وآخرين (Antony, Krishan, Cullen, & Kumar, 2012, pp. 941-943) إلى أن هناك بعض العقبات والتحديات التي قد تواجه تطبيق أسلوب ستة سيجما قليل الفقد بمؤسسات التعليم العالى وتحول دون فعاليته، وتتمثل في الآتى:

1- أن هناك مشكلة تكمن فى عملية تحويل المصطلحات المتعلقة بأسلوب ستة سيجما قليل الفقد حتى تناسب قطاع التعليم العالي، وذلك نظراً لأنها مأخوذة من قطاع الصناعة، كما أن كثيراً من الأفراد يجدون غضاضة فى استخدام بعض الأدوات والتقنيات الخاصة بهذا الأسلوب رغم ثبوت فعاليتها في قطاعى الخدمات والتصنيع.

2- أن التحسين عن طريق التعامل مع كل عملية على حدة بمعزل عن العمليات الأخرى في كثير من الأحيان، يمكن أن يؤدى إلى شبه تحسن في الأداء العام في نهاية المطاف، ما لم نحصل على فهم جيد للتأثير الناتج عن تعديل أو تحسين عملية فرعية داخل عملية. وبعبارة أخرى، لا بد من تصميم العمليات من منظور النظم بدلا من تصميمها في العزلة.

3- عدم وضوح استراتيجية تقليل الفقد لدى كثير من كبار المديرين التنفيذيين، بسبب عدم قناعتهم بفوائد تقليل الفقد فى المؤسسات غير الصناعية.

4- عدم وجود الالتزام والدعم من قِبَل فريق كبار المسؤولين التنفيذيين، مما يقلل من ثمار الجهود المبذولة، ويجعل من الصعب تعزيز ثقافة التحسين المستمر.

5- إن النظر إلى أسلوب تقليل الفقد كوسيلة لخفض التكاليف بسرعة لتلبية العجز في الميزانية، يؤدى إلى فشل المؤسسات لتحقيق منافع حقيقية.

6- غياب القيادة الحكيمة يُعد عقبة رئيسة أمام التقدم الناجح لأسلوب ستة سيجما قليل الفقد ونشره في أي مؤسسة بغض النظر عن حجم وطبيعة هذه المؤسسة. فمسؤوليات القيادة تتضمن وضع رؤية واضحة لإقامة الثقافة المطلوبة بالمؤسسة؛ ومشاركة هذه الرؤية مع جميع الموظفين على مختلف المستويات لكسب الالتزام التنظيمي؛ وتمكين الموظفين ومنحهم الشعور بالملكية.

7- تعدد المستفيدين من مؤسسات التعليم العالى واختلافهم يمثل تحدياً، حيث يَصْعُب فهم الصوت الحقيقي للمستفيدين المختلفين، ووضع استراتيجيات لتلبية متطلبات هؤلاء المستفيدين.

8- عدم توافر قنوات اتصال بين مختلف المستويات في مؤسسات التعليم العالي. وهذا يؤدي إلى تطوير "ثقافة الصومعة" silo culture عبر مختلف الإدارات في التعليم العالي أو القطاع الجامعي. فقد يرى الموظفون أن مشاركتهم تُعد مضيعة للوقت والجهد. ولكن من الأهمية بمكان أن يكون هناك اتصال فعال على جميع المستويات، وجعل الموظفين على بينة من مدى الحاجة لرحلة التحسين من خلال أسلوب ستة سيجما قليل الفقد، وما دورها في تحقيق الرؤية التي وضعها فريق الإدارة العليا.

9- نقص الموارد (الوقت، الميزانية، الخ) يُمثل تحدياً هائلاً في العديد من مؤسسات القطاع العام بما في ذلك التعليم العالي. فقد لا يحصل الموظفون في كثير من الأحيان على ما يكفي من الوقت لتنفيذ مشاريع التحسين المستمر (تحسين أداء عملية أو زيادة رضا المستفيدين). والذى يرجع في المقام الأول إلى غياب القيادة الاستراتيجية في المؤسسة.

10- ضعف الارتباط بين مشاريع التحسين المستمر والأهداف الاستراتيجية لمؤسسات التعليم العالي. فمن المهم تحديد

المشاريع التي تتماشى بشكل مباشر مع الأهداف الاستراتيجية للمؤسسة، وهذا يمكن أن يتحقق من خلال الاستفادة من الأشخاص ذوي المهارات المناسبة والمعرفة والخبرة بالمؤسسة.

التوصيات والمقترحات:

يتضح مما سبق أن أسلوب ستة سيجما قليل الفقد من الأساليب التي تُعين على تحسين جودة الأداء ليس فى المؤسسات الصناعية فحسب، وإنما في المؤسسات الخدمية أيضاً ومنها مؤسسات التعليم العالى. وفيما يلى بعض التوصيات والمقترحات التي قد تساعد على تطبيق أسلوب ستة سيجما قليل الفقد بمؤسسات التعليم العالى والاستفادة منه:

1- نشر ثقافة التحسين المستمر وثقافة التغيير الدائم بمؤسسات التعليم العالى من خلال عقد ندوات ومؤتمرات وتدريبات تتناول أهمية وضرورة السعي المستمر نحو تحسين الأداء، والتغيير من أجل الأفضل، والعائد المرجو من ذلك على هذه المؤسسات وعلى الأفراد الذين ينتمون إليها، وسائر قطاعات المجتمع.
2- توعية أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والعاملين بمؤسسات التعليم العالى بأسلوب ستة سيجما قليل الفقد كمدخل من مداخل تحسين الأداء من حيث مفهومه ومبادئه وأدواته ومتطلبات تطبيقه، من خلال توفير المعلومات المتعلقة بذلك.
3- تدريب أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والعاملين بمؤسسات التعليم العالى على المهارات اللازمة لتطبيق أسلوب ستة سيجما قليل الفقد، مثل مهارات العمل ضمن فريق، ومهارات حل المشكلات، ومهارات الاتصال الفعال، ومهارات تحليل البيانات ... إلخ.
4- عقد ورش عمل وتدريبات لشاغلى الوظائف الإدارية العليا بمؤسسات التعليم العالى على استخدام أسلوب ستة سيجما قليل الفقد في تحسين أو تطوير الأنشطة الإدارية أو الأكاديمية بالمؤسسة.
5- العمل على تنمية القيم اللازمة لنجاح تطبيق أسلوب ستة سيجما قليل الفقد لدى جميع الأفراد بمؤسسات التعليم العالى مثل: التعاون، والولاء والانتماء للمؤسسة، والإتقان والتفانى في العمل، وتغليب المصالح العامة على المصالح الشخصية ... إلخ، وذلك من خلال مشاركة الأفراد في اتخاذ القرارات الخاصة بهم، وتقدير وإثابة الأفراد على حُسن أدائهم، والعدالة بين الأفراد، وحُسن استثمار كفاءات الأفراد بالمؤسسة.
6- عقد تدريبات لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والعاملين بمؤسسات التعليم العالى على فنيات أسلوب ستة سيجما قليل الفقد واستخدام أدواته.
7- العمل على تدريب أفراد بالمؤسسة على أدوار أعضاء فريق مشاريع التحسين (حاملى الأحزمة) الخاص بأسلوب ستة سيجما قليل الفقد.

بحوث ودراسات مقترحة:

1- إجراء دراسة للتعرف على متطلبات تطبيق أسلوب ستة سيجما قليل الفقد بمؤسسات التعليم العالى باستخدام أسلوب دلفاى.
2- إجراء دراسة لتحسين أو تطوير أحد الأنشطة الإدارية بمؤسسات التعليم العالى باستخدام أسلوب ستة سيجما قليل الفقد.

المراجع:

أولاً/ المراجع العربية:

1- أحمد يوسف دودين، و ماجد عبد المهدى مساعدة. (2013). مدى استخدام مفاهيم (Six Sigma) في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة. *المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، 2 – 4 أبريل 2013* (الصفحات 144 – 156). الأردن: جامعة الزيتونة.
2- أمانى السيد غبور. (2011). مدخل سيجما 6 واستخدامه فى إدارة مؤسسات التعليم العالى تصور مقترح. *مجلة مستقبل التربية العربية، 18*(71).
3- حمدى شحدة زعرب. (2012). استخدام مدخل الأنحرافات المعيارية الستة لترشيد تكاليف الجودة فى شركات قطاع الخدمات المدرجة فى بورصة فلسطين دراسة ميدانية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية، 20*(2)، ص ص ٣٣١ –٣٦٠.
4- زينب شلال عكار. (2010). دور الحيود السداسى فى تحسين الأداء الشامل للمستشفى دراسة فى بعض مستشفيات رئاسة صحة محافظة البصرة. *دراسات إدارية، 3*(6)، الصفحات 26-52.
5- سامح عبد المنعم سراج. (2012). *متطلبات مدخل ستة سيجما وأثرها على تحسين جودة الخدمة التعليمية دراسة تطبيقية على بعض الجامعات المصرية، رسالة ماجستير.* مصر: كلية التجارة، جامعة طنطا.
6- سمر خليل إبراهيم جوادة. (2011). *مدى توافر مقومات تطبيق ستة سيجما فى المستشفيات الحكومية فى قطاع غزة ودورها فى تحسين جودة الخدمات الصحية من وجهة نظر الإدارة العليا، رسالة ماجستير.* غزة: قسم إدارة الأعمال، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية.

7- على حازم الياامور. (2010). تخفيض كلف الفشل باستخدام منهج الحيود السداسى فى مواجهة العيوب دراسة حالة فى معمل الألبسة الولادية فى الموصل. *تنمية الرافدين، 32*(100)، ص ص 255-274.

8- عمر على اسماعيل. (2011). Six Sigma مدخل متميز لتحسين جودة التعليم العالي. *مجلة تكريت للعلوم الإدارية والاقتصادية، 7* (21)، الصفحات 31 - 48.

9- ممدوح عبد العزيز محمد رفاعي. (2006). تقييم المنهج المتكامل لاستبعاد الفاقد وستة سيجما بالبنوك المصرية دراسة ميدانية. *الدراسات والبحوث التجارية، 26*(1)، الصفحات 200 - 321.

10-منصور القحطانى، و السيد البحيرى. (2011). تطبيق مدخل الجودة Six Sigma فى ضبط جودة وتطوير مؤسسات التعليم العالى السعودى. *مجلة مستقبل التربية العربية، 18*(71).

11-نسمة عبد الرسول عبد البر محمد. (2012). *تصور مقترح لتطوير إدارة المدرسة الثانوية العامة في مصر باستخدام أسلوب ستة سيجما، ماجستير*. قسم التربية المقارنة والإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة بنها.

12-ياسر ميمون عباس. (2012). ستة سيجما كأسلوب للتميز بمؤسسات التعليم الجامعي. *مؤتمر التخطيط الاستراتيجي لجودة واعتماد المؤسسات الجامعية والتعليمية العربية نحو أفاق للتميز، 22-24 ديسمبر 2012* (الصفحات 175 - 192). القاهرة: المركز العربي للتعليم والتنمية بالتعاون مع جامعة عين شمس.

13-ياسر ميمون عباس. (2014). تقليل الفقد كمدخل لتحسين جودة الأداء بمؤسسات التعليم العالى. *مؤتمر قضايا التعليم فى ظل الألفية الثالثة الواقع والمأمول 25 - 26 مارس 2014.* كلية التربية النوعية، جامعة المنوفية.

ثانياً/ المراجع الأجنبية:

14- Andersson, R., Eriksson, H., & Torstensson, H. (2006). Similarities and differences between TQM, six sigma and lean. The TQM Magazine, 18(3), pp. 282-296.

15- Antony, J., Krishan, N., Cullen, D., & Kumar, M. (2012). Lean Six Sigma for higher education institutions (HEIs) Challenges, barriers, success factors, tools/techniques. International Journal of Productivity and Performance Management, 61(8), 940-948.

16- Arnheiter, E. D., & Maleyeff, J. (2005). The integration of lean management and Six Sigma. The TQM Magazine, 17(1), pp. 5-18.

17- Chiarini, A. (2013). Lean Organization: from the Tools of the Toyota Production System to Lean Office. Springer-Verlag Italia.

18- Cristina, D., & Felicia, S. (XIII). Implementing Lean In A Higher Education University. Constanta Maritime University's Annals, pp. 279-282.

19- David, J. (2008). What are the critical success factors for Lean and/or Six-sigma implementations in South African Banks?, Master degree in business leadership, School of Business, University of South Africa.

20- Ferguson, D. (2006). Lean and Six Sigma: The same or different? Management Services, 50(4), 14-16.

21- George, M. L. (2002). Lean Six Sigma: Combining six sigma quality with lean Production speed. New York: McGraw-Hill.

22- George, M., Rowlands, D., & Kastle, B. (2004). What is Lean Six Sigma? New York: McGraw-Hill.

23- Gremyr, I., & Fouquet, J.-B. (2012). Design for Six Sigma and lean product development. International Journal of Lean Six Sigma, 3(1), pp. 45-58.

24- Jiang, J.-C., Shiu, M.-L., & Cheng, H.-J. (2004). Integration Of Six Sigma And Lean Production System For Service Industry. The Fifth Asia Pacific Industrial Engineering and Management Systems Conference, (pp. 22.5.1 - 22.5.8). Gold Coast, Australia. Retrieved December 12–15, 2004

25- Kuo, M.-H., Borycki, E., Kushniruk, A., & Lee, T.-S. (2010). Integrating Lean and Six Sigma Methodologies for Healthcare Quality Improvement. International Conference on Advanced Information Technologies, (pp. 1-7).

26- Maguad, B. A. (2007). Lean Strategies for Education: Overcoming the Waste Factor. Education, 128(2), pp. 248-255.

27- Montgomery, D. C. (2009). Introduction to Statistical Quality Control (6th ed. ed.). USA: John Wiley & Sons Inc.

28- Motgomery, D. C., & Woodall, W. H. (2008). An Overview of Six Sigma. International Statistical Review, 76(3), pp. 329 – 346.

29- Pettersen, J. (2009). Defining lean production: some conceptual and practical issues. The TQM Journal, 21(2), pp. 127-142.

30- Salah, S., Rahim, A., & Carretero, J. A. (2010). The integration of Six Sigma and lean management. International Journal of Lean Six Sigma, 1(3), 249-274.

31- Sharma, S., & Chetiya, A. R. (2012). An analysis of critical success factors for Six Sigma implementation. Asian Journal on Quality, 13 (3), 294-308.

32- Womack, J. P., & Jones, D. T. (2003). Lean Thinking: Banish Waste and Create Wealth in Your Corporation, Revised and Updated (2nd ed.). New York, United States of America : Free Press.

أوزان نسبية مقترحة لمعايير الهيئة الوطنية للتقويم والإعتماد الاكاديمى لمؤسسات التعليم العالى فى ضوء تمايز الجامعات وفقا لمشروع آفاق لتطوير التعليم العالى بالمملكة العربية السعودية

أ.د. آمال زكى محمود مصطفى
مستشار عمادة الجودة، جامعة طيبة – المدينة المنورة
azakimahmoud@gmail.com

الملخص:

يهدف البحث الحالى إلى وضع أوزان نسبية مقترحة لمعايير الهيئة الوطنية للتقويم والإعتماد الأكاديمى لمؤسسات التعليم العالى بالمملكة العربية السعودية فى ضوء تمايز الجامعات وفقا لمشروع آفاق لتطوير التعليم العالى بالمملكة العربية السعودية وقد أشارت الهيئة إلى ضرورة الانتباه إلى ان المعايير الرئيسية و الفرعية والعناصر التي تتكون منها مقاييس التقويم الذاتى لا تتساوى مع بعضها البعض من حيث الأهمية حيث تختلف أهميتها من مؤسسة إلى أخرى وفقا لرسالتها وأهدافها الاستراتيجية ، والبحث الحالي محاولة لوضع مقترح لهذه الأوزان بما يتناسب مع أنماط الجامعات (البحثية المتخصصة، والشاملة، والتدريسية) ، وقد تم إستخدام المنهج الوصفى التحليلى لمناسبيته لطبيعة هذا البحث فقد تمت دراسة وتحليل معايير الهيئة الوطنية للتقويم والإعتماد الأكاديمى (الرئيسة –الفرعية) بالاضافة إلى دراسة وتحليل معايير بعض هيئات الجودة الإقليمية والعالمية والأوزان النسبية المتاحة لهذه الهيئات، ثم تلى ذلك تصميم إستبيان لإستطلاع رآى الخبراء المحليين والدوليين حول الأوزان التى يقترحونها فى ضوء خبراتهم لكل من المعايير الرئيسية والفرعية وتم تطبيق الإستبيان على عينة قوامها 40 خبير من أكثر من 10 دول عربية وأجنبية وتمت المعالجة الإحصائية للبيانات وتم إستخلاص الأوزان النسبية المقترحة للمعايير وصياغة المقترح فى صورته النهائية أخذا فى الاعتبار رأى الخبراء كما أسفر عنه الإستبيان والأوزان النسبية المعتمدة فى هيئات الجودة الدولية .

الكلمات المفتاحية: *الأوزان النسبية– معايير الهيئة الوطنية للتقويم والإعتماد الأكاديمى لمؤسسات التعليم العالى بالمملكة العربية السعودية– الجامعة البحثية المتخصصة– الجامعة الشاملة– الجامعة التدريسية .*

المقدمة (Introduction):

أنشئت الهيئة الوطنية للتقويم والإعتماد الأكاديمي" في المملكة العربية السعودية، لتقوم بمسؤولية وضع المعايير القياسية للمؤسسات والبرامج ومن ثم تقويم وإعتماد المؤسسات والبرامج في مرحلة التعليم فوق الثانوي التي تستوفي معايير الجودة المطلوبة حيث إن اعتماد أي مؤسسة، أو برنامج تعليمي، يعطي تأكيداً عاماً بأن هذه المعايير قد تحققت فيه، كما يبعث الثقة لدى الطلبة، وأصحاب العمل وأولياء الأمور وأفراد المجتمع بأن ماتعلمه الطلبة وما يُجرى من أبحاث وما يقدم من خدمات، كل ذلك كان على درجة مناسبة، ويساير في جودته الممارسات العالمية الجيدة، وبذلك يتأتى التحقق من أن المؤهلات التي تمنحها المؤسسات والبرامج الأكاديمية في المملكة العربية السعودية تعادل نظيراتها من المؤهلات في أي مكان في العالم.

وقد قامت الهيئة بإعداد معايير الإعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي وبرامجه لتقدم الإرشادات والمتطلبات اللازمة لمؤسسات التعليم العالي؛ من أجل بناء نظام الجودة فيها وتطويره، والوصول إلى الإعتماد الأكاديمي من قبل الهيئة.

وقد تضمنت معايير الهيئة أحد عشر معياراً رئيساً، يندرج تحتها 58 معيارا فرعيا تتضمن 440 ممارسة جيدة وفقا لاخر اصدار 2013، تساير أفضل الممارسات العالمية سواء فيما يتعلق بالمدخلات، أو العمليات، أو المخرجات. كما وُضِعت مؤشرات رئيسة للأداء تبين مدى تحقق متطلبات تلك المعايير، ومستوى جودتها وقد قامت الهيئة بإعداد دليل لمقاييس التقويم الذاتي الخاصة بالتقويم المؤسسي في التعليم العالي وتهدف قوائم الممارسات الجيدة والمذكورة في هذا الدليل إلى مساعدة المسئولين في تقويم النشاطات والمهام في مؤسساتهم التعليمية بأنفسهم، ويستخدم لذلك المقاييس المتدرجة بحيث يتألف كل مقياس من خمس نقاط مرتبة لتقويم مدى الالتزام بالممارسة الجيدة، وتحديد مدى فاعليتها .

ويتم تقويم الأداء عن طريق إعطاء عدد من النجوم يتراوح بين صفر وخمس نجو، وذلك طبقاً للمواصفات التالية:

صفر : وتشير إلى أنه على الرغم من أهمية الممارسة، إلا أنها لا تطبق على الإطلاق .

نجمة واحدة: وتشير إلى أن الممارسة تطبق أحيانا، ولكن جودة التطبيق ضعيفة.

نجمتين: وتشير إلى أن الممارسة تطبق في الغالب ولكن الجودة ليست مرضية الأداء الجيد.

ثلاث نجوم : وتشير إلى أن الممارسة تطبق في أغلب الأحيان، كما أن المؤشرات تدل بشكل عام على فاعلية التطبيق، وعلى تحقيق معايير مرضية للأداء، مع وجود مجال أوسع للتحسين. إضافة إلى ذلك، لدى المؤسسة التعليمية خطط لتحسين الجودة، كما أنه يتم متابعة عمليات تنفيذ هذه الخطط باستمرار الأداء عالي الجودة

أربع نجوم: وتشير إلى أن الممارسة تطبق بشكل مستمر، كذلك توجد مؤشرات معروفة لقياس جودة الأداء، وهذه المؤشرات تبين أن الأداء يتسم بجودة عالية، وإن كان مازال هناك مجال للتحسين. إضافة إلى ذلك، لدى المؤسسة التعليمية خطط لتحسين الجودة ، كما أنه يتم متابعة عمليات تنفيذ هذه الخطط ورفع تقارير عنها باستمرار.

خمس نجوم: تشير إلى أن الممارسة تطبق بشكل مستمر، وعلى مستوى عال، كما تشير البراهين والمؤشرات الواضحة، أو التقويم المستقل، إلى جودة عالية في الأداء مقارنة بالمؤسسات المماثلة. وعلى الرغم من توفر الدلائل على ارتفاع مستوى الأداء، إلا أن لدى المؤسسة التعليمية خططاً إضافية لتحسين الجودة تتميز بواقعية استراتيجياتها ووجود جداول زمنية محددة لتنفيذ تلك الخطط.

حيث يمكن للمؤسسة جمع تقديرات الجودة الخاصة بممارسات محددة من أجل الحصول على فكرة عامة عن أداء المؤسسة التعليمية في مجموعة من العبارات التي يتكون منها كل معيار بعينه، أو في سياق محدد من المعايير. ويتم ذلك عن طريق حساب متوسط عدد النجوم، مع تجاهل العبارات التي تم التأشير عليها بأنها "لا تنطبق"، وإعطاء صفر للعبارات التي تم التأشير عليها بأنها ذات أهمية إلا أنها لا تتبع (7).

خلفية المشكلة (Problem Background):

اشارت الهيئة الوطنية للتقويم والإعتماد الاكاديمى لمؤسسات التعليم العالى بالمملكة العربية السعودية فى دليل مقاييس التقويم الذاتى المؤسسى إلى ضرورة الانتباه إلى أن النقاط المشار إليها في عبارات المقاييس لا تتساوى جميعها في الأهمية ، وذلك يعني أنه في حالة جمع كل النقاط من أجل الحصول على تقدير عام فإنه قد يكون من الضروري إعطاء وزن أكبر لبعض النقاط يفوق وزن البعض الآخر، وبالتالي يمكن تعديل التقويم الكلي وفقا لذلك .

كما أكدت الهيئة على أن المعايير الفرعية والعناصر التي تتكون منها المقاييس لا تتساوى مع بعضها البعض من حيث الأهمية، ونفس الأمر ينطبق كذلك على المعايير الأساسية التي تتألف منها المقاييس حيث تختلف أهميتها من مؤسسة إلى أخرى، ومثال على ذلك موضوع "البحث العلمي" وأهميته بالنسبة للمؤسسة التعليمية . حيث يحتل البحث العلمي مكانًا رفيعًا في بعض المؤسسات، خاصة تلك الجامعات التي تسعى لأن تكون معترفاً بها على مستوى العالم. في مثل هذه الجامعات، يعد إسهام أعضاء هيئة التدريس في البحث، ومدى هذا الإسهام، أمرًا بالغ الأهمية ، يعود ذلك، في حقيقة الأمر، إلى أن تقويم الجامعات على المستوى العالمي يعطي وزنا كبيراً للإسهام البحثي. كما ان هناك مؤسسات أخرى، تركز على نوعية برامج التعليم في المرحلة الجامعية الأولى. في مثل هذه المؤسسات، لا يعد البحث العلمي أمرًا ذا أهمية، على الرغم من أهمية اشتراك أعضاء هيئة التدريس في النشاطات البحثية لضمان أن يكون تدريسهم متابعاً لآخر التطورات في مجال تخصصهم .

كما يختلف الوضع، في حالة جودة معيار التعلم والتعليم الذي يجب أن يحظى دائماً بأهمية قصوى ويعود ذلك إلى أن معيار التعلم والتعليم يشكل في العادة الوظيفة الأساسية لأي مؤسسة تعليمية ، لذلك يعد الأداء الجيد المتعلق بهذا المعيار أمراً جوهرياً بالنسبة لقرارات الإعتماد الأكاديمي وضمان الجودة فى جميع الجامعات على اختلاف انواعها.

إلا أنه لم يتم تحديد دقيق لأوزان هذه المعايير سواء الرئيسية منها أو الفرعية فى هذه الأدلة والبحث الحالي هو محاولة لوضع مقترح لهذه الأوزان بما يتناسب مع أنماط الجامعات المختلفة حسب ماجاء تصنيفها فى مشروع آفاق لتطوير التعليم العالى بالمملكة العربية السعودية والذى يهدف إلى اعداد خطة استراتيجية للتعليم العالى للمملكة طويلة المدى للخمسة وعشرون عاما المقبلة وقد صاغت خطة آفاق نموذجًا للتمايز لمنظومة التعليم الجامعي في المملكة، ويصنّف النموذج مؤسسات التعليم العالي وفق ستة أنماط هي: الجامعات البحثية المتخصصة، والجامعات الشاملة، والجامعات التدريسية، والجامعات التطبيقية، والجامعات الافتراضية ، وكليات المجتمع .

وسوف يقتصر البحث الحالى على وضع الأوزان النسبية للمعايير للأنماط الثلاث الاولى فقط من الجامعات وفقا للتصنيف السابق .

أهمية البحث (The importance of research):

تكمن أهمية البحث في إقتراح أوزان نسبية لمعايير إعتماد مؤسسات التعليم العالى بالمملكة العربية السعودية والتى سوف تسهم بقدر كبير فى مساعدة القائمين على عمليات التقويم الذاتى بالجامعات السعودية لتقييم الاداء وفق آلية دقيقة ومحددة لإحتساب جودة الاداء لمؤسساتهم وفقا لنمطها المميز.

أسئلة البحث (Research questions):

جاء البحث لمحاولة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما الأوزان النسبية لمعايير الهيئة الوطنية للتقويم والإعتماد الاكاديمى بالمملكة

العربية السعودية لمؤسسات التعليم العالى لكل من (الجامعة البحثية المتخصصة- الجامعة الشاملة- الجامعة التدريسية) ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:-

1. هل تختلف الأوزان النسبية لأهمية المعايير الرئيسية الإحدى عشر لإعتماد الجامعات باختلاف نمطها المميز؟
2. هل تختلف الأوزان النسبية لأهمية المعايير الفرعية داخل كل معيار رئيس لكل نمط من الأنماط الثلاث للجامعات (البحثية المتخصصة، والشاملة، والتدريسية)؟
3. ماهى المعايير التى تحظى بأعلى نسبة أهمية لكل نمط من الأنماط الثلاث للجامعات (البحثية المتخصصة، والشاملة، والتدريسية)؟

هدف البحث: (Objective of Research):

وضع أوزان نسبية مقترحة لمعايير إعتماد مؤسسات التعليم العالى بالمملكة العربية السعودية (الرئيسة والفرعية) لأنماط الجامعات الثلاث البحثية المتخصصة، والشاملة، والتدريسية .

المنهج المستخدم (Methodology):

تم إستخدام المنهج الوصفى التحليلى لمناسبته لاجراء هذا البحث .

مصطلحات البحث (Terminology):

المعيار (Standard):

مجموعة من الأسس والبنود التي يثبت البحث إنها كافية لإصدار الحكم على تحقيق أهداف معينة أو عدم تحقيقها ، والمعيار إما أن يكون نوعي أو كمي ويعبر عنه بوزن ولكل معيار خصائصه ومتطلباته (2) .

الإعتماد (Accreditation) :

شهادات رسمية تمنحها هيئة معترف بها تؤكد أن البرنامج التعليمى أو المؤسسة التعليمية يفيان بالمعايير المطلوبة (2).

الأهمية النسبية للمعيار : (تعريف إجرائى)

(The relative importance of the standard)

هي القيمة النسبية لمعيار من معايير إعتماد مؤسسات التعليم العالى وتأثيره المتوقع على قرارات الإعتماد التى تتخذها هيئات الإعتماد.

الجامعات البحثية المتخصصة (Specialized Research University) : تركز هذه الجامعات بشكل رئيس على البحوث والدرا سات العليا، وتقدم برامج بحثية متميزة في مجالات إستراتيجية، مع تقديم برامج للمرحلة الجامعية (5).

الجامعات الشاملة (Comprehensive University):

تعنى هذه الجامعات بالتوازن بين البحث والتدريس وبين برامج المرحلة الجامعية والدراسات العليا،وتكون غالبًا في مناطق الكثافة السكانية، وهي شاملة في تخصصاتها (5).

الجامعات التدريسية (Teaching University) :

تهتم هذه الجامعات بشكل رئيس ببرامج المرحلة الجامعية، وتقتصر في الدراسات العليا على تقديم برامج الماجستير حدًّا أعلى وإجراء البحوث بشكل محدود، وتخدم هذه الجامعات المناطق المحيط بها (5).

الخطوات الاجرائية (Procedural steps):

1. دراسة وتحليل معايير الهيئة الوطنية للتقويم والإعتماد الاكاديمى (الرئيسة – الفرعية)
2. دراسة وتحليل معايير بعض هيئات الجودة الإقليمية والعالمية والأوزان النسبية المتاحة لهذه الهيئات .
3. دراسة التصنيفات العالمية الثلاثة : تصنيف شانغهاي ، كيو أس، والتايمز، باعتبارها أشهر التصنيفات وأكثرها انتشارا من حيث (المعايير – المؤشرات – الوزن النسبى لكل مؤشر)
4. تصميم إستبيان لإستطلاع رآى الخبراء المحليين والدوليين حول الأوزان التى يقترحونها لكل من المعايير الرئيسية والفرعية للهيئة الوطنية للتقويم الذاتى المؤسسى فى ضوء خبراتهم .
5. تطبيق الإستبيان.
6. المعالجة الإحصائية لبيانات الإستبيان.
7. استخلاص الأوزان النسبية المقترحة للمعايير وصياغة المقترح فى صورته النهائية.

أولا : دراسة وتحليل معايير الهيئة الوطنية للتقويم والإعتماد الاكاديمى (الرئيسة –الفرعية)

بدراسة وتحليل معايير الهيئة الوطنية للتقويم والإعتماد الاكاديمى بالمملكة العربية السعودية يتضح ان المعايير الرئيسية احدى عشر معيارا والمعايير الفرعية 58 معيارا فرعيا تتضمن 440 ممارسة وفى عمليات التقويم الذاتى المؤسسى التى تجريها الجامعات بغرض للحصول على الإعتماد من قبل الهيئة يقوم القائمين على التقييم بإعطاء درجة لكل ممارسة تتراوح من درجة إلى خمس درجات وفقا لمقياس النجوم السالف الذكر ثم تجمع درجات الممارسات وتقسم على عددهم للحصول على المتوسط للمعيار الفرعى ثم تجمع نجوم المعايير الفرعية وتقسم على عددهم لتعطى عدد نجوم المعيار الرئيس ككل والذى لابد فى حالة الإعتماد ان تتعدى ثلاثة نجوم لكل معيار على حده وبناء عليه توضع النجوم وفقا للتإلى :

- أعلى من 4.5 خمس نجوم
- من 3.6 إلى 4.5 أربع نجوم
- من 2.6 إلى 3.5 ثلاث نجوم

- من 1.6 إلى 2.5 نجمتان
- 1.5 أو أدنى نجمة واحدة (7)

وعند حساب عدد الممارسات (440) فى حال حصول كل منهم على خمس درجات وهى القيمة القصوى ينتج لنا الرقم (2200) وبحساب النسبة المئوية لكل معيار وفقا لعدد ممارساته يتنج لنا النسب المئوية المبينة بالجدول التإلى :

جدول (1) الوزن النسبى والنسبة المئوية للمعايير حسب عدد الممارسات داخل كل معيار من معايير الهيئة الوطنية السعودية للتقويم والإعتماد

م	المعيار	عدد المعايير الفرعية	عدد الممارسات	الوزن النسبى وفقا لعدد الممارسات	النسبة المئوية وفقا لعدد الممارسات
1	الرسالة والغايات والأهداف	5	23	115	%5
2	السُلُطات والإدارة	8	60	300	%14
3	إدارة ضمان الجودة وتحسينها	5	35	175	%8
4	التعلم والتعليم	11	101	505	%23
5	إدارة شؤون الطلبة والخدمات المساندة	6	46	230	%11
6	مصادر التعلم	4	31	155	%7
7	المرافق والتجهيزات	5	41	205	%9
8	التخطيط والإدارة المالية	3	23	115	%5
9	عمليات التوظيف	4	33	165	%7.5
10	البحث العلمي	4	27	135	%6
11	علاقات المؤسسة التعليمية بالمجتمع	3	20	100	%4.5
المجموع		**58**	**440**	**2200**	**%100**

من الجدول السابق رقم (1) يتضح انه إذا حسبت الأوزان النسبية للمعايير الرئيسية وفقا لعدد ممارساتها ربما يكون أحد المعايير ذو أهمية نسبية وفقا لنمط الجامعة المميز له ولا يحصل على النسبة التى تكافأ أهميته فلا يمكن تصور ان تكون الجامعة بحثية متخصصة ويكون الوزن النسبى لمعيار البحث العلمى هو 6% فقط ، ومن ذلك يتضح أهمية وضع أوزان نسبية لكل نمط من أنماط الجامعات سواء كانت (بحثية – شاملة – تدريسية) .

ثانيا دراسة وتحليل معايير بعض هيئات الجودة الإقليمية والعالمية والأوزان النسبية المتاحة لهذه الهيئات.

بدراسة وتحليل معايير بعض هيئات الجودة الإقليمية والعالمية والأوزان النسبية المتاحة على شبكة الانترنت لهذه الهيئات إتضح أن هناك مدارس مختلفة فى هذا المجال فهناك من وضع الأوزان النسبية بشكل عام دون تمييز بين أنماط الجامعات على إعتبار ان معظم جامعاتنا وخاصة فى الوطن العربى هى جامعات شاملة وهى التى تعنى بالتوازن بين البحث والتدريس وبين برامج المرحلة الجامعية والدراسات العليا، وهي شاملة في تخصصاتها .

على سبيل المثال الأوزان النسبية الخاصة بإتحاد الجامعات العربية والمطبقة فى العديد من الدول الأعضاء فى هذا الأتحاد على سبيل المثال لا الحصر (سوريا والعراق) كما يتضح فى الجدول التإلى :

جدول رقم (2) الأوزان النسبية لمعايير إتحاد الجامعات العربية والمطبق فى كل من

(سوريا – العراق)

م	المعايير	الوزن (%) للمؤسسة
1	رؤية المؤسسة ورسالتها وأهدافها.	**5**
2	القيادة والتنظيم الإداري	**10**
3	الموارد المالية والمادية والبشرية	**10**
4	أعضاء هيئة التدريس.	**15**
5	الطلبة	**10**
6	الخدمات الطلابية	**4**
7	البرامج والمناهج الدراسية	**16**
8	البحث العلمي	**16**
9	خدمة المجتمع	**6**
10	التقويم.	**5**
11	الأخلاقيات الجامعية	**3**
المجموع		**100**

يتضح من الجدول رقم (2) أن معايير إتحاد الجامعات العربية إحدى عشر معيارا وقد أعطى معيارى (البرامج والمناهج الدراسية – البحث العلمى) أعلى نسبة وهى (16%) ثم تلاهم بفارق بسيط معيار (أعضاء هيئة التدريس وهذا يؤكد على ماسبق قوله وهو النظرة إلى الجامعات التى سوف يطبق عليها المعايير على أنها (جامعة شاملة) تعنى بالتوازن بين البحث والتدريس فهى معايير منطقية جدا من هذا المنظور، علما بأن الحد الأدنى لأية مؤسسة للحصول على الإعتماد كما أقره إتحاد الجامعات العربية هو 65%

جدول (3) ادرجات الموزونة والأهمية النسبية لمحاور الإعتماد المؤسسى وفقا لهيئة إعتماد مؤسسات التعليم العالى الاردنية 2009

م	المعيار	الدرجة الموزونة	الأهمية النسبية
1	رؤية المؤسسة واهدافها والتخطيط	10	%5
2	البرامج التربوية وفاعليتها	25	%12,5
3	الطلبة والخدمات الطلابية	20	%10
4	أعضاء هيئة التدريس	25	%12,5
5	الإيفاد والبحث العلمى	10	%5
6	المكتبة ومصادر المعلومات	20	%10
7	الحاكمية والإدارة	15	%7,5
8	المصادر المالية	20	%10
9	المصادر المادية	15	%7,5
10	النزاهة المؤسسية	15	%7,5
11	التفاعل مع المجتمع	15	%7,5
12	إدارة الجودة	10	%5
المجموع		**200**	**%100**

يتضح من الجدول السايق رقم (3) ان أعلى نسبة كانت لمعيارى (البرامج التربوية وفاعليتها– أعضاء هيئة التدريس) بنسبة 12,5% ثم تلاهما معيارى (الطلبة والخدمات الطلابية– المكتبة ومصادر المعلومات) بنسبة 10% كما يلاحظ أن معيار (الإيفاد والبحث العلمى) حصل على نسبة 5% فقط وقد حسبت الدرجات الموزنة بـ200 درجة

جدول (4) توزيع الأوزان النسبية والنقاط لمحاور الإعتماد المؤسسى وفقا للمركز الوطنى الليبى لضمان جودة وإعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية

م	المعيار	الوزن (%) للمؤسسة	عدد النقاط
1	الرؤية والرسالة والأهداف	%5	100
2	التنظيم الإداري	%7	140
3	البرامج التعليمية	%20	400
4	هيئة التدريس	%15	300
5	خدمات الدعم التعليمية	%10	200
6	الشؤون الطلابية	%7	140
7	المرافق	%10	200
8	الشؤون المالية	%7	140
9	البحث العلمي وخدمات المجتمع والبيئة	%7	140
10	ضمان الجودة والتحسين المستمر	%7	140
11	الشفافية والنزاهة	%5	100
المجموع		%100	2000

يتضح من الجدول رقم (4) ان أعلى نسبة أهمية كانت لمعيار (البرامج التعليمية) بنسبة 20% ثم يليه معيار (هيئة التدريس) بنسبة 15% بينما تساوت كل من (خدمات الدعم التعليمية – المرافق) بنسبة 10% وتساوت نسبة كل من (التنظيم الإداري – الشؤون الطلابية – الشؤون المالية – البحث العلمي وخدمات المجتمع والبيئة– ضمان الجودة والتحسين المستمر) بنسبة 7%، ثم جاء كل من (الرؤية والرسالة والأهداف– الشفافية والنزاهة) بنسبة 5% كما أنه تم التعامل مع المعايير ايضا دون تمييز لأنواع الجامعات المختلفة، كما تم معادلة النسب المئوية بما يعادل (2000) نقطة علما بأن هناك نسب لنفس المعايير لإعتماد البرامج تم تقديرها ب (3000) نقطة مما يشير إلى ان عدد النقاط هى عملية تقديرية بحته لسهوله الحساب فقط حتى لايتم تقسيم الدرجات إلى كسور وأرقام عشرية تصعب من عملية حساب الدرجات .

جدول (5) الأوزان النسبية لمعايير المجلس الوطنى الهندى للتقييم والإعتماد

National Assessment and Accreditation Council (NAAC)

م	المعايير	الجامعة	الكليات المستقلة	الكليات التابعة
1	المناهج الدراسية	%15	%15	%10
2	التعليم والتعلم والتقييم	%20	%30	%35
3	الابحاث والاستشارات	%25	%15	%15
4	البنية التحتية ومصادر التعلم	%10	%10	%10
5	الارشاد ودعم الطلاب	%10	%10	%10
6	الحوكمة والقيادة والإدارة	%10	%10	%10
7	الابتكارات وأفضل الممارسات	%10	%10	%10
المجموع		%100	%100	%100

بالنظر إلى جدول (5) يتضح ان المجلس الوطنى الهندى للتقييم والإعتماد قسم المعايير إلى سبعة معايير فقط كما قسم الجامعات والكليات إلى ثلاثة أقسام (الجامعات – الكليات المستقلة – الكليات التابعة) وبدراسة النسب المبينة فى الجدول نلاحظ أن (معيار التعليم والتعلم والتقييم) أعطى له أعلى نسبة حيث حصل على نسبة 35% فى الكليات التابعة بينما أعطى 30% للكليات المستقلة،20% للجامعة ، ثم يليه معيار (الابحاث والاستشارات) بنسبة 25% للجامعات ونسبة 15% لكل من الكليات المستقلة والتابعة، كما أنه من الملاحظ ايضا ان معايير (البنية التحتية ومصادر التعلم– الإرشاد ودعم الطلاب– الحوكمة والقيادة والإدارة– الإبتكارات وأفضل الممارسات) قد قدر لها جميعا نسب متماثلة لجميع الانماط المذكورة، كما يتم حساب النقاط لهذه المعايير من (1000) نقطة موزعة على المعايير وفقا لنسبتها المئوية فالمعيار الذى نسبيته 15% مثلا يكافأه فى النقاط 150 نقطة وهكذا .

جدول (6) معايير يو اس نيوز

Ranking Weights U.S News2014

م	المعايير	الجامعات الوطنية	الجامعات الاقليمية
1	سمعة الجامعة الأكاديمية	%22.5	%22.5
2	معدلات القبول	%12.5	%12.5
3	الموارد البشرية (أعضاء هيئة التدريس)	%20	%20
4	معدلات التخرج	%22.5	%22.5
5	الموارد المالية	%10	%10
6	عطاء الخريجين	%5	%5
7	معدل أداء الخريج	%7.5	%7.5
المجموع		%100	%100

من جدول رقم (6) يتضح انه تم تقسيم الجامعات وفقا لليو اس نيوز بالولايات المتحدة الأمريكية إلى نمطين من الجامعات (الجامعات الوطنية – الجامعات الإقليمية) ويقصد بالجامعة الوطنية كما جاء على موقع تصنيف U.S News انها تقدم مجموعة كاملة من التخصصات الجامعية، بالإضافة إلى برامج الماجستير والدكتوراه وتؤكد على أبحاث أعضاء هيئة التدريس. (تتشابه إلى حد كبير مع الجامعات الشاملة فى تصنيف الجامعات وفقا لمشروع آفاق لتطوير التعليم العالى بالمملكة العربية السعودية) والجامعة الإقليمية ويقصد بها الجامعات التى تقدم مجموعة كاملة من برامج التعليم الجامعي وبعض برامج الماجستير وقليل من برامج الدكتوراه (تشابه إلى حد كبير الجامعات التدريسية وفقا لمشروع آفاق) كما يتضح أيضا من نفس الجدول أن النسب المئوية لأهمية المعايير الرئيسية لكلا النمطين متساوية إلا إنه بتحليل نسب المعايير الفرعية والتى لايتسع المجال لذكرها هنا بالتفصيل نرى أنه فى المعيار الفرعى مسح تقييم الأقران قدر له فى الجامعات الوطنية 66,7% وللجامعات الاقليمية 100% من المعيار الرئيسى (سمعة الجامعة الأكاديمية) وهكذا ، فقد أختلفت النسب فى المعايير الفرعية برغم تماثلها فى المعايير الاساسية .

جدول (7) الأوزان النسبية لمعايير جائزة مالكوم بريدج الامريكية فى جودة التعليم العالى2014-2013 Malcom Baldrige

م	المعيار الرئيسى	المعايير الفرعية	الوزن بالنقاط
1	القيادة 120 نقطة	1-1 القيادة العليا	70
		1-2 المسئولية العامة والمواطنة	50
2	التخطيط الاستراتيجى 85 نقطة	1-2 عمليات تطوير الاستراتيجية	45
		2-2 تنفيذ الاستراتيجيات	40
3	التركيز على العملاء 85 نقطة	1-3 رضا المستفيدون وأصحاب المصلحة	40

		2-3 مشاركة أصحاب المصلحة	45
4	القياس، والتحليل، وإدارة المعرفة 90 نقطة	1-4 القياس والتحليل والتحسين من الأداء التعليمي	45
		2-4 إدارة المعرفة والإعلام وتقنية المعلومات	45
5	إدارة وتطور القوى البشرية 85 نقطة	1-5 بيئة العمل	40
		2-5 تدريب وتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس والموظفين	45
6	التركيز على العمليات 85 نقطة	1-6 تصميم البرامج التعليمية	45
		2-6 الفعالية التشغيلية	40
7	تعلم الطلاب ونتائج الأداء الدراسى 450 نقطة	1-7 تعلم الطلاب ومعالجة النتائج	120
		2-7 رضا الطلاب واصحاب المصلحة	85
		3-7 نتائج تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس والموظفين	85
		4-7 نتائج القيادة والحوكمة	80
		5-7 الميزانية والشئون المالية ونتائج سوق العمل	80
المجموع		1000نقطة	

أسست جائزة مالكولم بالدريدج في الولاية المتحدة عام 1987م لتعزيز التنافسية في المنظمات الأمريكية، لجهوده في المساهمة في تحسين كفاءة وفعالية وزارة التجارة ، ويقوم بإدارة برنامجها المعهد الوطني للمقاييس والتكنولوجيا التابعة لوزارة التجارة الأمريكية مع القطاع الخاص، والهدف الرئيسي من الجائزة التشجيع والإهتمام بموضوع الجودة وإستيعاب المنظمات لمفهوم التميز وقد طورت تلك المعايير أكثر من مرة والجدول السابق رقم (7) يوضح معايير الجائزة لعام 2013-2014 ومجموع نقاطها 1000 نقطة ويلاحظ إرتفاع نسبة معيار (تعلم الطلاب ونتائج الاداء الدراسى) والذى يقابل معيار (التعلم والتعليم) فى معايير الهيئة الوطنية السعودية حيث حصل على 450 نقطة من 1000 مما يعنى أن الأهمية النسبية لهذا المعيار تقدر ب45% من مجموع النقاط .

ثالثا: دراسة التصنيفات العالمية الثلاثة : تصنيف شانغهاي، كيو أس ، والتايمز، باعتبارها أشهر التصنيفات وأكثرها انتشارا من حيث (المعايير – المؤشرات – الوزن النسبى لكل مؤشر)

جدول (8) تصنيف جامعة جايو تونج شانغهاي

Shanghai Jiao Tong University

وتنشر هذه الجامعة قائمة بأفضل 500 جامعة في شهر سبتمبر من كل عام، وتتضمن طريقة التصنيف أربعة معايير رئيسة يمكن تلخيصها والأوزان لكل منها كما في الجدول التالي :

المعيار	الوصف	النسبة
جودة التعليم	الخريجين الفائزين بجائزة نوبل أو جوائز فيلد للرياضيات	%10
نوعية أعضاء هيئة التدريس	أعضاء هيئة التدريس الفائزين بجائزة نوبل أو جوائز فيلد للرياضيات	%20
	كثرة الرجوع أو الاستشهاد بأبحاثهم	%20
مخرجات البحث العلمي	الأبحاث المنشورة في أفضل مجلات الطبيعة والعلوم	%20
	الأبحاث المذكورة في كشاف العلوم الاجتماعية والكشاف المرجعي للعلوم الموسع	%20
حجم الجامعة	أداء الجامعة بالنسبة لحجمها	%10
المجموع		%100

جدول (9) ثانيا : تصنيف THES-QS للجامعات العالمية

THES_QS World University Rankings

المعيار	المؤشر	الوصف	النسبة
جودة البحث	تقويم النظير	تعتمد الدرجة المعطاة لهذا المعيار على حكم المثيل	%40
		معدل النشر لكل عضو هيئة تدريس	%20
توظيف الخريجين	تقويم جهات التوظيف	تعتمد الدرجة على استطلاع آراء جهات التوظيف من خلال الاستبانات	%10
النظرة العالمية للجامعة	أعضاء هيئة التدريس الأجانب	نسبة أعضاء هيئة التدريس الأجانب للعدد الكلي	%5
	الطلبة الأجانب	نسبة الطلبة الأجانب لمجموع الطلبة	%5
جودة التعليم	معدل أستاذ طالب	يعتمد مجموع النقاط على معدل أستاذ طالب	%20
المجموع			100 %

جدول (10) تصنيف التايمز 2014

World University Rankings2014

م	المعيار	الوصف	النسبة
1	التدريس	بيئة التعلم	%30
2	البحث	الحجم – الدخل – السمعة	%30
3	الاستشهادات	تأثير الابحاث	%30
4	دخل الصناعة	الابتكارات	%2,5
5	التوقعات الدولية	الموظفين – الطلبة – البحوث	%7,5
المجموع			%100

يتضح من جداول (8،9،10) ان الثلاث تصنيفات الاشهر لترتيب الجامعات عالميا تركز تركيزاً أساسيا على البحث العلمى مما يجعلها مرشدا جيدا عند وضع الأوزان النسبية للجامعات البحثية المتخصصة.

رابعا : تصميم إستبيان إستطلاع رآى الخبراء

تم إعداد إستمارة إستطلاع رأى السادة الخبراء، بان وضع بها جميع معايير الهيئة الوطنية للإعتماد والتقويم الاكاديمى الرئيسية والفرعية وطلب من السادة الخبراء إبداء الرأى حول الأوزان النسبية لتلك المعايير من وجهة نظرهم فى ضوء خبراتهم فى هذا المجال، على ان يتم تحديد النسبة المناسبة وفقا لأهمية كل من المعايير الرئيسة فى عملية إعتماد الجامعات وأيضا تحديد النسبة المناسبة لكل معيار فرعى داخل المعيار الرئيس الذى ينتمى إليه مع مراعاة أن تكون مجموع درجات المعايير الرئيسة هى 100% وكذلك المعايير الفرعية داخل كل معيار رئيسى 100% ايضا وفقا لأنماط الجامعات المختلفة (البحثية المتخصصة – الشاملة – التدريسية) وقد تم توضيح مالمقصود بكل نمط من هذه الأنماط كما جاء فى مشروع آفاق فى مقدمة الإستبيان.

خامسا: تطبيق الإستبيان

تم تطبيق الإستبيان عن طريق إرساله عبر البريد الالكترونى إلى 72 خبير من خبراء جودة التعليم العالى والتى تراوحت سنوات

الخبرة لديهم فى مجال جودة مؤسسات التعليم العالى مابين (5-10) سنوات وقد تنوعت المؤسسات التى ينتمى إليها الخبراء عينة البحث مابين (هيئات إعتماد – جامعات حكومية – جامعات خاصة) فى العديد من البلدان العربية والأجنبية (المملكة العربية السعودية – جمهورية مصر العربية – المملكة الاردنية الهاشمية – دولة قطر – الجمهورية اليمنية – مملكة البحرين – دولة الإمارات العربية المتحدة– الجمهورية العراقية – الجمهورية السورية – جمهورية السودان – دولة فلسطين – الجمهورية الجزائرية – المملكة المتحدة – جمهورية التشيك – الولايات المتحدة الامريكية)

وقد تم الرد على الإستبيانمن قبل 40 خبير من 72 خبير أرسل اليهم الإستبيان وهذه هى الإستمارات التى تم تفرغها وجمع بياناتها ومعالجتها إحصائيا واستخراج النتائج وفقا لها .

سادسا : المعالجة الإحصائية لبيانات الاستبيان

تمت المعالجة الإحصائية للاستبيان بإستخدام :

1. المتوسط الحسابى .
2. النسبة المئوية .

سابعا : نتائج البحث (الأوزان النسبية المقترحة للمعايير وصياغة المقترح فى صورته النهائية)

تم حساب متوسطات إستجابات الخبراء على كل من المعايير الرئيسة والمعايير الفرعية وتم تقريب النتائج لتلافى وجود كسور فى النسب

والجداول التالية توضح النسب النهائية وفقا لرأى الخبراء .

جدول رقم (11) الأوزان النسبية والنقاط المقترحة للمعايير الرئيسية للهيئة الوطنية للتقويم والإعتماد الأكاديمى بالمملكة العربية السعودية لكل من (الجامعة البحثية –الجامعة الشاملة – الجامعة التدريسية)

م	المعيار		الجامعة البحثية	الجامعة الشاملة	الجامعة التدريسية
1	الرسالة والغايات والأهداف	%	%4	%5	%5
		نقاط	80	100	100
2	السُلُطات والإدارة	%	%3	%5	%5
		نقاط	60	100	100
3	إدارة ضمان الجودة وتحسينها	%	%5	%8	%8
		نقاط	100	160	160
4	التعلم والتعليم	%	%15	%20	%25
		نقاط	300	400	500
5	إدارة شؤون الطلبة والخدمات المساندة	%	%4	%8	%8
		نقاط	80	160	160
6	مصادر التعلم	%	%10	%12	%10
		نقاط	200	240	200
7	المرافق والتجهيزات	%	%10	%8	%8
		نقاط	200	160	160
8	التخطيط والإدارة المالية	%	%5	%5	%7
		نقاط	100	100	140
9	عمليات التوظيف	%	%4	%7	%7
		نقاط	80	140	140
10	البحث العلمي	%	%30	%12	%7
		نقاط	600	240	140
11	علاقات المؤسسة التعليمية بالمجتمع	%	%10	%10	%10
		نقاط	200	200	200
المجموع		%	**%100**	**%100**	**%100**
		نقاط	**2000 نقطة**	**2000 نقطة**	**2000 نقطة**

يتضح من الجدول السابق رقم (11) ان أعلى نسبة فى الأهمية جاءت لمعيار البحث العلمى للجامعات البحثية بنسبة 30% والجامعة الشاملة 12% والجامعة التدريسية 7% ثم تلى ذلك معيار التعلم والتعليم للجامعة التدريسية حيث حصل على نسبة 25% ثم للجامعة الشاملة بنسبة 20% والجامعة البحثية 15% بينما تماثلت نسب أهمية عدد من المعايير لنمطى الجامعة الشاملة والجامعة التدريسية وهى (الرسالة والغايات والأهداف– السُلُطات والإدارة– إدارة ضمان الجودة وتحسينها – إدارة شؤون الطلبة والخدمات المساندة – المرافق والتجهيزات– عمليات التوظيف– علاقات المؤسسة التعليمية بالمجتمع)، بينما كان هناك إختلاف بين الانماط الثلاث فى باقى المعايير .

وتمت معاييرة النسب المئوية بالنقاط بما يوازى 2000 نقطة وزعت حسب النسبة المئوية التى حصل عليها كل معيار .

جدول رقم (12) الأوزان النسبية للمعايير الفرعية للمعيار الاول : الرسالة والغايات والأهداف

المعيار الفرعى	عدد الممارسات	الجامعة البحثية	الجامعة الشاملة	الجامعة التدريسية
1-1مناسبة رسالة المؤسسة	6	%20	%20	%20
1-2 صياغة رسالة المؤسسة	4	%15	%15	%15
1-3 وضع الرسالة ومراجعتها	4	%15	%15	%15
1-4 إستخدام الرسالة	4	%25	%25	%25
1-5 العلاقة بين الرسالة والغايات والأهداف	5	%25	%25	%25
المجموع	**23**	**%100**	**%100**	**%100**

يتضح من الجدول السابق رقم (12) ان اكبر نسبة أهمية للمعايير الفرعية فى المعيار الاول(الرسالة والغايات والاهداف) كانت للمعايير الفرعية (إستخدام الرسالة – العلاقة بين الرسالة والغايات والأهداف) حيث حصلا على نسبة 25% لكل من الانماط الثلاث ثم تلاهما المعيار الفرعى (مناسبة رسالة المؤسسة) حيث حصل على 20% ومن اللافت للنظر ان هناك تطابق بين نسب المعايير الفرعية لهذا المعيار لكل من الانماط الثلاثة للجامعات

جدول رقم (13) الأوزان النسبية للمعايير الفرعية للمعيار الثانى: السُلطات والإدارة

المعيار الفرعى	عدد الممارسات	الجامعة البحثية	الجامعة الشاملة	الجامعة التدريسية
2-1المجلس الإداري الأعلى للمؤسسة	12	%10	%10	%10
2-2 القيادة	13	%10	%10	%10
2-3 عمليات التخطيط	10	%15	%15	%15
2-4 العلاقة بين شطرى الطلاب والطالبات	4	%5	%10	%10
2-5 النزاهه	5	%15	%15	%15
2-6 السياسات واللوائح	5	%10	%10	%10

التنظيمية				
7-2 بيئة العمل	5	%20	%20	%20
8-2 الشركات المرتبطة بالمؤسسة والوحدات (الكيانات) التابعة لها	6	%15	%10	%10
المجموع	**60**	**%100**	**%100**	**%100**

يتضح من الجدول السابق (13) نسب المعايير الفرعية للمعيار الثانى(السُلطات والإدارة) أعلى نسبة حصل عليها المعيار الفرعى (بيئة العمل) حيث حصل على 20% للانماط الثلاث للجامعات كما يلاحظ تطابق انماط الجامعات الثلاث فى ستة معايير فرعية من ثمان مع ملاحظة تطابق الجامعات الشاملة والتدريسية فى جميع نسب المعايير الفرعية لهذا المعيار .

جدول رقم (14) الأوزان النسبية للمعايير الفرعية للمعيار الثالث: إدارة ضمان الجودة وتحسينها

المعيار الفرعى	عدد الممارسات	الجامعة البحثية	الجامعة الشاملة	الجامعة التدريسية
3-1 الالتزام المؤسسي بتحسين الجودة	7	%20	%20	%20
3-2 نطاق عمليات ضمان الجودة	7	%15	%15	%15
3-3 إدارة عمليات ضمان الجودة	12	%20	%20	%20
3-4 إستخدام المؤشرات ونقاط المقارنة المرجعية	6	%25	%25	%25
3-5 التحقق المستقل من المعايير	3	%20	%20	%20
المجموع	**35**	**%100**	**%100**	**%100**

يتضح من الجدول السابق رقم (14) ان المعيار الفرعى (إستخدام المؤشرات ونقاط المقارنة المرجعية) حصل على أعلى نسبة أهمية 25% بينما تساوت النسب بين المعايير الفرعية (الالتزام المؤسسي بتحسين الجودة- إدارة عمليات ضمان الجودة- التحقق المستقل من المعايير) 20% كما يلاحظ انه ليس هناك إختلاف فى نسب الاهمية للمعايير الفرعية لهذا المعيار (إدارة ضمان الجودة وتحسينها) وفقا للنمط المميز .

جدول رقم (15) الأوزان النسبية للمعايير الفرعية للمعيار الرابع : التعلم والتعليم

المعيار الفرعى	عدد الممارسات	الجامعة البحثية	الجامعة الشاملة	الجامعة التدريسية
4-1 المراقبة المؤسسية لجودة التعلم والتعليم	12	%5	%5	%5
4-2 نواتج التعلم	5	%10	%15	%15
4-3 عمليات تطوير البرنامج	7	%10	%10	%10
4-4 عمليات تقويم البرامج ومراجعتها	10	%10	%10	%10
4-5 تقويم الطلبة	10	%10	%10	%10
4-6 المساعدات التعليمية للطلبة	14	%5	%5	%5
4-7 جودة التدريس	12	%10	%15	%15
4-8 دعم جهود تحسين جودة التدريس	7	%10	%10	%10
4-9 مؤهلات هيئة التدريس وخبراتهم	5	%10	%10	%10
4-10 أنشطة الخبرة الميدانية	10	%5	%5	%5
4-11 ترتيبات الشراكة مع مؤسسات أخرى	9	%15	%5	%5
المجموع	**101**	**%100**	**%100**	**%100**

يتضح من الجدول السابق رقم (15) تطابق نسب المعايير الفرعية فى المعيار الرابع (التعلم والتعليم) بين الجامعة الشاملة والجامعة التدريسية ، كما يلاحظ ان المعيار الفرعى (ترتيبات الشراكة مع مؤسسات أخرى) حصل على نسبة أعلى فى الجامعة البحثية بنسبة 15% .

جدول رقم (16) الأوزان النسبية للمعايير الفرعية للمعيار الخامس: إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة

المعيار الفرعى	عدد الممارسات	الجامعة البحثية	الجامعة الشاملة	الجامعة التدريسية
5-1 قبول الطلبة	12	%20	%20	%20
5-2 سجلات الطلبة	8	%15	%15	%15
5-3 إدارة شؤون الطلبة	8	%15	%15	%15
5-4 تخطيط خدمات الطلبة وتقويمها	7	%20	%20	%20
5-5 الخدمات الإرشادية والطبية	6	%15	%15	%15
5-6 أنشطة الطلبة غير الصفية	5	%15	%15	%15
المجموع	**46**	**%100**	**%100**	**%100**

يتضح من الجدول السابق رقم (16) أن أعلى نسبة حصلت عليها المعايير الفرعية (قبول الطلبة- تخطيط خدمات الطلبة وتقويمها) بنسبة 20%، كما يلاحظ تطابق نسب المعايير الفرعية لهذا المعيار لأنماط الجامعات الثلاث.

جدول رقم (17) الأوزان النسبية للمعايير الفرعية للمعيار السادس : مصادر التعلم

المعيار الفرعى	عدد الممارسات	الجامعة البحثية	الجامعة الشاملة	الجامعة التدريسية
6-1 التخطيط والتقويم	7	%30	%30	%30
6-2 التنظيم	8	%20	%20	%20
6-3 دعم المستخدمين	7	%20	%20	%20
6-4 الموارد والمرافق	9	%30	%30	%30
المجموع	**31**	**%100**	**%100**	**%100**

يتضح من الجدول السابق رقم (17) أن أعلى نسبة حصلت عليها المعايير الفرعية (التخطيط والتقويم- الموارد والمرافق) كما يلاحظ تطابق نسب المعايير الفرعية لهذا المعيار لأنماط الجامعات الثلاث.

جدول رقم (18) الأوزان النسبية للمعايير الفرعية للمعيار السابع : المرافق والتجهيزات

المعيار الفرعى	عدد الممارسات	الجامعة البحثية	الجامعة الشاملة	الجامعة التدريسية
7-1 السياسة العامة والتخطيط	6	%20	%20	%20
7-2 جودة المرافق والتجهيزات وكفايتها	9	%25	%25	%25
7-3 الإدارة والشؤون الإدارية للمرافق والأجهزة	8	%20	%20	%20
7-4 تقنية المعلومات	10	%25	%20	%20
7-5 إسكان الطلبة	8	%10	%15	%15
المجموع	**41**	**%100**	**%100**	**%100**

يتضح من الجدول السابق رقم (18) أن أعلى نسبة حصلت عليها المعايير الفرعية (جودة المرافق والتجهيزات وكفايتها- تقنية المعلومات) كما يلاحظ تطابق نسب المعايير الفرعية لهذا المعيار لكل من الجامغات الشاملة والتدريسية .

جدول رقم (19) الأوزان النسبية للمعايير الفرعية للمعيار الثامن : التخطيط والإدارة المالية

المعيار الفرعى	عدد الممارسات	الجامعة البحثية	الجامعة الشاملة	الجامعة التدريسية
8-1 التخطيط المالي ووضع الميزانية	9	%40	%40	%40
8-2 الإدارة المالية	%10	%35	%30	%30
8-3 التدقيق المالي وتقييم المخاطر	%4	%25	%30	%30
المجموع	**23**	**%100**	**%100**	**%100**

يتضح من الجدول السابق رقم (19) أن أعلى نسبة حصل عليها المعيار الفرعى (التخطيط المالي ووضع الميزانية) كما يلاحظ تطابق نسب المعايير الفرعية لهذا المعيار لكل من الجامغات الشاملة والتدريسية.

جدول رقم (20) الأوزان النسبية للمعايير الفرعية للمعيار التاسع: عمليات التوظيف

المعيار الفرعى	عدد الممارسات	الجامعة البحثية	الجامعة الشاملة	الجامعة التدريسية
9-1 السياسة العامة والإدارة	9	%20	%20	%20
9-2 التوظيف (والتعيين)	8	%30	%30	%30
9-3 التطوير الشخصي والوظيفي	11	%30	%30	%30
9-4 الإجراءات التأديبية، وتسوية الشكاوى، وحل النزاعات	5	%20	%20	%20
المجموع	**33**	**%100**	**%100**	**%100**

يتضح من الجدول السابق رقم (20) أن أعلى نسبة حصلت عليها المعايير الفرعية (التوظيف والتعيين- التطوير الشخصي والوظيفي) بنسبة 30%، كما يلاحظ تطابق نسب المعايير الفرعية لهذا المعيار لأنماط الجامعات الثلاث.

جدول رقم (21) الأوزان النسبية للمعايير الفرعية للمعيار العاشر : البحث العلمي

المعيار الفرعى	عدد الممارسات	الجامعة البحثية	الجامعة الشاملة	الجامعة التدريسية
10-1 السياسات المؤسسية في البحث العلمي	10	%20	%20	%20
10-2 مشاركة هيئة التدريس والطلبة في البحث العلمي	7	%20	%30	%30
10-3 الاستثمار التجاري للبحث العلمي	5	%30	%20	%20
10-4 المرافق والتجهيزات البحثية	5	%30	%30	%30
المجموع	**27**	**%100**	**%100**	**%100**

يتضح من الجدول السابق رقم (21) إنه بالرغم من إختلاف النسب لمعيار البحث العلمى بين الانماط الثلاث بفارق كبير إلا أن الأختلافات بين المعايير الفرعية طفيفة) كما يلاحظ تطابق نسب المعايير الفرعية لهذا المعيار لكل من الجامغات الشاملة والتدريسية.

جدول رقم (22) الأوزان النسبية للمعايير الفرعية للمعيار الحادى عشر : علاقات المؤسسة التعليمية بالمجتمع

المعيار الفرعى	عدد الممارسات	الجامعة البحثية	الجامعة الشاملة	الجامعة التدريسية
11-1سياسات المؤسسة حول علاقاتها بالمجتمع	5	%30	%30	%30
11-2 التفاعل مع المجتمع	9	%35	%35	%35
11-3 سمعة المؤسسة التعليمية	6	%35	%35	%35
المجموع	**20**	**%100**	**%100**	**%100**

يتضح من الجدول السابق رقم (22) أن أعلى نسبة حصلت عليها المعايير الفرعية (التفاعل مع المجتمع- سمعة المؤسسة التعليمية)، كما يلاحظ تطابق نسب المعايير الفرعية لهذا المعيار لأنماط الجامعات الثلاث.

جدول رقم (23) نموذج لكيفية حساب النقاط وفقا للنسب المئوية للمعايير الفرعية داخل المعايير الرئيسية معيار البحث العلمى للجامعة البحثية المتخصصة كنموذج

المعيار الرئيسى	المعايير الفرعية	النسبة المئوية للمعيار الفرعى	النقاط المقابلة للنسبة
البحث العلمى %30 تعادل 600 نقطة	10-1 السياسات المؤسسية في البحث العلمي	%20	**120**
	10-2 مشاركة هيئة التدريس والطلبة في البحث العلمي	%20	**120**
	10-3 الاستثمار التجاري للبحث العلمي	%30	**180**
	10-4 المرافق والتجهيزات البحثية	%30	**180**
المجموع		**%100**	**600 نقطة**

يتضح من الجدول السابق (23) كيفية معادلة النسب المئوية للمعايير الفرعية بمعدل النقاط مما يسهل عملية التقييم على القائمين على التقييم الذاتى المؤسسى حيث حصل معيار البحث العلمى للجامعة البحثية المتخصصة على نسبة 30% من ال100% الخاصة بالمعايير ككل وحيث أن مجموع النقاط 2000 فتكون ال30% تعادل 600 نقطة وبالتالى تم تقسيم النقاط على المعايير الفرعية وفقا للنسب المئوية الخاصة بها ويتم حساب باقى المعايير الفرعية لبقية المعايير الرئيسة بنفس الطريقة، فعلى سبيل المثال نرى المعيار الفرعى 10-1 السياسات المؤسسية في الجدول السابق قد حصل على نسبة 20% بما يوازى 120 نقطة ستوزع على 10 ممارسات بينما المعيار الفرعى 10-3 الاستثمار التجاري للبحث قد حصل على نسب 30% بما يوازى 180 نقطة ستوزع على 5 ممارسات وهكذا يتم الحساب فى باقى المعايير الفرعية والممارسات.

مناقشة نتائج البحث (Discuss the search results):

بدراسة وتحليل الأوزان المقترحة فى صورتها النهائية فى الجداول من (11-22) يتضح أن النسب المقترحة فى المعايير الرئيسية جدول (11) تتقارب الى حد كبير مع الأوزان النسبية لمعايير هيئات الإعتماد الدولية العربية والأجنبية كما اختلفت نسب الأهمية للمعايير بين أنماط الجامعات الثلاث (البحثية المتخصصة، والشاملة، والتدريسية) فقد حصل معيار (التعلم والتعليم) وهو المعيار الأهم فى عملية الإعتماد وفقا للهيئة الوطنية على نسبة 25% للجامعة التدريسية ،20% للجامعة الشاملة،15% للجامعة البحثية وبمقارنة نسب هذا المعيار بمعايير هيئات الإعتماد نجد انه حصل على 16% وفقا لإتحاد الجامعات العربية،20% حسب المركز الوطنى الليبى ،12,5% وفقا لهيئة إعتماد التعليم العالى الاردنية ،25% للمجلس الوطنى الهندى لتتقييم والإعتماد،22,5% حسب معايير نيو أس الامريكية ، 20% حسب تصنيف كيو أس العالمى،30% وفقا لتصنيف التايمز العالمى، ويتضح من ذلك توافق نسب نتائج البحث وفقا لرآى الخبراء مع الهيئات الاقليمية والعالمية، كما جاءت نسب معيار البحث العلمى وهو المعيار الأهم بالنسبة للجامعات البحثية بنسبة 30% للجامعة البحثية و12% للجامعة الشاملة و7% للجامعة التدريسية وبمقارنة تلك النسب بالهيئات الدولية نرى أنه على سبيل المثال حصل على نسبة 40% وفقا لتصنيف شانغهاي، 30% وفقا للتايمز،60% وفقا لتصنيف كيو أس، وتهتبر النسبة التى حصل عليها المعيار فى هذا البحث 30% نسبة معقولة إذا ما وضعنا فى الاعتبار عدد المعايير الرئيسة والفرعية وعدد ممارساتها، كما يتضح أن النسبة التى حصل عليها معيار البحث العلمى للجامعات الشاملة 12% والجامعات التدريسية 7% مقارنة بأوزان الهيئات الدولية التى تتعامل مع المعايير على أنها للجامعات التدريسية والشاملة فقد حصل معيار البحث العلمى على نسبة 16% وفقا لاتحاد الجامعات العربية ، 5% وفقا لهيئة الاعتماد الاردنية ، 7% وفقا للمركز الوطنى الليبى للاعتماد،15% وفقا للمجلس الوطنى الهندى للتقييم والاعتماد مما يؤكد ان النسب النهائية وفقا لنتائج هذا البحث تتوافق مع النسب والمعايير لأوزان هذه المعايير فى هيئات الاعتماد الدولية على اختلاف توجهاتها .

أما بالنسبة لمعايرة النسب المئوية بالنقاط فهى عملية المقصود منها التسهيل على القائمين بعمليات التقويم الذاتى فى الجامعات وذلك لكثرة عدد الممارسات والمعايير الفرعية وانه مع صغر النسب فى بعض الفروع يصعب تقسيم الدرجة الى أجزاء صغيرة مما ينتج عنه كسور ويصعب عملية الحساب لذا نرى انه العديد من الهيئات قد وضعت نفاط تكافأ النسب على سبيل المثال المجلس الوطنى الهندى للتقييم والاعتماد(1000) نقطة، جائزة مالكوم بريدج (1000) نقطة ، المركز الوطنى الليبى (2000) نقطة وهكذا وقد تبنت الباحثة التقدير (2000) نقطة نظرا لكثرة عدد الممارسات فى معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الاكاديمى بالمملكة العربية السعودية والتى بلغت 440 ممارسة تتدرج اسفل 85 معيار فرعى و11 معيار رئيس .

الخلاصة (Conclusion):

خلص البحث إلى إقتراح أوزان نسبية لمعايير الهيئة الوطنية للتقويم والإعتماد الأكاديمى لمؤسسات التعليم العالى بالمملكة العربية السعودية لأنماط الجامعات (البحثية المتخصصة، والشاملة، والتدريسية) يأمل أن يتم الاسترشاد بها من قبل القائمين على التقويم الذاتى بجامعات المملكة مع مراعاة النمط المميز لجامعاتهم ، وقد أختلفت الأوزان النسبية لأهمية المعايير الرئيسية الإحدى عشر لإعتماد الجامعات بإختلاف النمط المميز لها .

حيث جاءت أعلى نسبة فى الأهمية لمعيار البحث العلمى للجامعات البحثية بنسبة 30% والجامعة الشاملة 12% والجامعة التدريسية 7% ثم تلى ذلك معيار التعلم والتعليم للجامعة التدريسية حيث حصل على نسبة 25% ثم للجامعة الشاملة بنسبة 20% والجامعة البحثية 15% بينما تماثلت نسب أهمية عدد من المعايير لنمطى الجامعة الشاملة والجامعة التدريسية وهى (الرسالة والغايات والأهداف- السُلطات والإدارة- إدارة ضمان الجودة وتحسينها - إدارة شؤون الطلبة والخدمات المساندة - المرافق والتجهيزات- عمليات التوظيف-علاقات المؤسسة التعليمية بالمجتمع-)، بينما كان هناك إختلاف بين الانماط الثلاث فى باقى المعايير.

وتمت معاييرة النسب المئوية بالنقاط بما يوازى 2000 نقطة وزعت حسب النسبة المئوية التى حصل عليها كل معيار، كما توافقت النسب والاوزان المقترحة الى حد كبير مع الأوزان النسبية لمعايير الهئيات العربية والأجنبية.

مايثيره البحث من بحوث مستقبلية :

(Future research)

- وضع اوزان نسبية للممارسات داخل كل معيار فرعى حسب اهميتها
- وضع اوزان نسبية لانماط الجامعات الثلاثة المتبقية وفقا لمشروع آفاق (الجامعات التطبيقية، والجامعات الافتراضية، وكليات المجتمع)

المراجع (References):

1- الدليمي خليل ابراهيم، المحياوي قاسم نايف، *"التقييم الذاتي أداة لضمان جودة الجامعات العراقية دراسة تجربة جامعة الانبار كنموذج"*، المؤتمر السنوي الرابع للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم،القاهرة ، 2012 .

2- سوسن شاكر مجيد، *دليل المعايير والأوزان للمؤشرات الكمية والنوعية لضمان الجودة والإعتماد للجامعات العربية أعضاء الاتحاد*،2010 .

3- عباس فاضل حسون، عامر أحمد غازي منى *"بناء المعايير المحلية لضمان جودة الأداء وتوزينها لإنشطة التعليم ومتطلبات برامج الإعتماد الأكاديمي في جامعة بابل"*، المؤتمر السنوي الرابع للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم، القاهرة ،2012 .

4- فاتن احمد ابو بكر، "التخطيط للاعتماد ام التخطيط للعالمية" المؤتمر العربى الدولى لضمان جودة التعليم العالى، جامعة الزرقاء الاهلية – الاردن، 2010 .

5- محروس بن أحمد الغبان، حسام بن عبدالوهاب زمان، "التمايز في التعليم الجامعي بين التدريس والبحث"، المجلة السعودية للتعليم العالي، العدد العاشر، نوفمبر 2013 .

6- دليل ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالى، المركز الوطنى الليبى لضمان جودة وإعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية 2011. "بناء المعايير المحلية لضمان جودة الاداء وتوزينها لانشطة التعليم ومتطلبات برامج الإعتماد الاكاديمي في جامعة بابل" "بناء المعايير المحلية لضمان جودة الاداء وتوزينه

7- مقاييس التقويم الذاتي لمؤسسات التعليم العالي، الهيئة الوطنية للتقويم والإعتماد الأكاديمي المملكة العربية السعودية،2012.

8- معايير الإعتماد للكليات والبرامج الاكاديمية فى جامعة تشرين، مركز ضمان الجودة ، جامعة تشرين، 2011.

9- دليل اجراءات ومعايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الاردنية، هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي،2009.
فاتن احمد ابو بكر "التخطيط للاعتماد ام التخطيط للعالمية" المؤتمر العربى الدولى لضمان جودة التعليم العالى،2010 – جامعة الزرقاء الاهلية – الاردن

10- دليل الجودة والإعتماد الاكاديمي للجامعات العراقية، وزارة التعليم العالى والبحث العلمى، مطبعة الوزارة، العراق،2011.

11- دليل المعايير والأوزان للمؤشرات الكمية والنوعية لضمان الجودة والإعتماد للجامعات العربية أعضاء الاتحاد، سوسن شاكر مجيد،2010.

12- دليل المقاييس النوعية والمؤشرات الكمية لضمان الجودة واالإعتماد للجامعات العراقية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد، العراق،2011

13- دليل ضمان الجودة والإعتماد الاكاديمى فى المملكة العربية السعودية ' الجزء الاول، الهيئة الوطنية للتقويم والإعتماد الاكاديمى، مارس 2008

14- دليل ضمان الجودة والإعتماد للجامعات العربية أعضاء الاتحاد، مجلس ضمان الجودة والإعتماد للجامعات العربية، عمان 2008

15- Baldrige Performance Excellence Program, National Institute of Standards and Technology (NIST) • United States Department of Commerce January 2013 http://agri.kps.ku.ac.th/News/newsagri/NewsArticle/2556-10-09-Baldrige%20Education%20Criteria%202013%20-%202014.pdf

16- Criteria for Program Accreditation, Council on Higher Education, Higher Education Quality Committee, South Africa November 2004 http://www.che.ac.za/media_and_publications/frameworks-criteria/criteria-programme-accreditation

17- Brent D. Ruben, Excellence in Higher Education Workbook and Scoring Guide, National Association of College and University Business Officers, United States of America,2007 http://oirap.rutgers.edu/msa/documents/eheguide5-29.pdf

18- Methodology for External Evaluation, Standers of Reference, and list of Performance Indicators of The Romanian Agency for Quality Assurance in, Higher Education, Bucharest, 2006 http://www.aracis.ro/fileadmin/ARACIS/Proceduri/Methodology_for_External_Evaluation.pdf

19- http://www.usnews.com/rankings

20- http://www.shanghairanking.com/

21- http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/

22- http://www.topuniversities.com/university-rankings

23- http://www.excellenceranking.org/eusid/EUSID

تحسين أداء التدريسيين في الجامعات التكنولوجية العراقية

الدكتور ثامر جاسم محمد
قسم الهندسة الكيمياوية
الجامعة التكنولوجية
thamer_jasim58@yahoo.com

الدكتوره فرح طالب جاسم
قسم الهندسة الكيمياوية
الجامعة التكنولوجية
falsudany@yahoo.com

باسمة محمد الجبوري
قسم الهندسة الميكانيكية
الجامعة التكنولوجية
basima.muhammed62@gmail.com

المدرس ماهر عزيز عبد الرحمن
قسم الهندسة الكيمياوية
الجامعة التكنولوجية
mahir20082001@yahoo.com

زينب عبد الاله عبد الرزاق
قسم الهندسة الكيمياوية
الجامعة التكنولوجية
zainabwork2011@yahoo.com

الملخص:

تناول البحث اهمية ودور الجامعة التكنولوجية ووظائفها الرئيسية, وما لها من دور في التعليم العالي والبحث العلمي, وربطه بحاجة المجتمع, وتبني اهداف توفر مخرجات ملائمة لسوق العمل ومقنعة للمستفيدين، كما ابرز البحث مشكلة الحواجز التعليمية التي اوجدتها مستجدات الامور في ازدياد عدد الجامعات الحكومية والاهلية والطلبة الملتحقين لها, و أستثمارات القطاع الخاص في التعليم العالي, والتقدم العلمي المتسارع في دول العالم, وغزارة الكم المعلوماتي الذي يتحتم ضخة للطلبة, والباحثين في التخصص العلمي والهندسي, مما يستوجب برنامج تعليمي عالي الجودة أهم عنصر فيه عضو هيئة التدريس الذي يتأثر ويؤثر بدوره بعدة عوامل لها صلة من قريب وبعيد في العملية التعليمية والتنمية المستدامة للمجتمع. كما واسفر البحث عن هدفة الرئيسي في تحويل الدور التقليدي للتدريسي من كونه محاضر وناقل للمعرفة الى اكثر من ذلك ليحتوي الطالب ويكون له ملهماً وراشداً ومؤثراً فاعلاً فيه بأمتلاكه مهارات تدريبية تضاف الى مهاراته العلمية والتطبيقية, تجعل الطالب مقبلاً للتعلم غير مدبر, سريع الاكتساب لمهارات التعليم ليصبح خريجاً ذي جوده عالية يسد حاجة المجتمع ويساهم في نهضته. تهيكل البحث في أطارين : أطار نظري تناول تعريف الجامعة التكنولوجية ورسالتها واهدافها التي تتبناها, كذلك تناول مفهوم الجودة في التعليم وربطها برسالة الجامعة التكنولوجية أضافة الى العوامل التي تؤثر ويؤثر عليها عضو هيئة التدريس ضمن اطار مفهوم جودة التعليم, اما الأطار الميداني تناول أساليب عملية تتضمن لقاءات مع الاساتذه لمعرفة عمليات التطوير التي تجرى لاجل تنوع طرائق التدريس وانماط التعلم الحديث وزيادة مشاركة الطالب في المحاضرات ليستوعب اكثر وبعض الدلائل الاشارادية التي يفضل اتباعها في بداية المحاضراتواثنائها وفي نهايتها وكما أشتمل الاطار الميداني على أستطلاع رأي صيغت أسئلة بشكل أستبانة ليسهل الاجابة عليها متضمناً ثمان محاور والتي هي في الحقيقة تحاكي المحاور الرئيسية التي تطبق عليها معاير جودة التعليم وهي المقررات الدراسية والمحاظرات وشؤون طلابية والامتحانات والدراسات العليا والسياسات العليا والتظيم الاداري وسياقات العمل ومقترحات اخرى حيث تم أخذ عينة من تدريسي الجامعة التكنولوجية والمتمثله بتدريسي قسمي الهندسة الكيمياوية والهندسة الميكانيكية وبينت النتائج من خلال التحليل الوصفي لآراء التدريسين عن طريق الاستبانة عن رغبتهم الجادة في تحقيق الجودة في التعليم العالي إذ يتطلب لرفع كفاءة التعليم الجامعي وجودته تحسين أداء عناصر الجودة كافة التي تتكون منها المنظومة التعليمية , والمشتملة بصفه أساسية على الطالب وأعضاء هيئة التدريس والبرامج التعليمي وطرائق تدريسها وتمويل إدارة الجامعة. وتوصلت الدراسة الى ان محور المحاضرات من حيث تنوعها وتحديثها والاطلاع على النظراء احتل المرتبة الاولى في الاستطلاع الرأي ثم محور المقررات الدراسيةمن حيث توصيفه ثم الامتحانات وخصائص الاسئلة الامتحانية في حين جاءت المقترحات واحلام ورؤى الهيئة التدريسية احتلت ادنى مرتبة في الاستطلاع.

الكلمات المفتاحية: *جودة أداء عضو هيئة التدريس , جودة التعليم , العملية التعليمية, تحسين اداء التدريسي.*

المقدمة:

أن تطوير التعليم العالي والنهوض بواقع المؤسسة التعليمية يحتاج الى إرساء دعائم التطور والتحديث، وتوفير مقومات الإبداع والابتكار، وتعد التغييرات العميقة والجذرية التي لحقت بالمجتمع في كافة مجالاته المختلفة أنعكست على ضرورة ربط التعليم الجامعي بالاهتمامات والحاجات اليومية للمواطنين , مما تتطلب إعادة النظر في وظائف الجامعات، وكيفية توفير مخرجات ملائمة لسوق العمل لديها القدرة على التفكير الحر والنقد البناء والتحليل المنطقي والتخيل الابداعي واعتماد المنافسة الاقتصادية، وقدرة المعرفة البشرية على الإنتاج والدخول إلى مجالات العلم المتطورة، لذا يستلزم تطوير المهارات البشرية وتنمية كوادر وقدرات تستطيع التعامل مع مخرجات هذا العصر والتكيف مع نتائجه . مما يستوجب التأكيد

على تطوير الأداء الجامعي ووضع مؤشرات للأداء ، ونظاماً للاعتماد الجامعي بغية ضمان الجودة والتطوير المستمر للنظم الجامعية. كانت وما زالت الجامعات على مر العصور معاقل رصينة للإنتاج العلمي، وحصون منيعة لقيادة الحركة العلمية والفكرية بسبب ما تنعم به من عقول وإمكانات ربما لا تتوافر في المؤسسات الأخرى. تمثل الجامعة الركيزة الأساسية للتعليم العالي وكلمة الجامعة هي كلمة مشتقة عربياً من كلمة الاجتماع , أي الاجتماع حول هدف وهو التعليم والبحث عن المعرفة وتوظيف المعرفة في خدمة المجتمع[1].

أن الوظائف الرئيسة للجامعة تنحصر في ثلاثة مجالات رئيسة، هي: التعليم والتدريس، البحث العلمي وخدمة المجتمع. هذه الأدوار في مجملها تناط بأعضاء هيئة التدريس 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[1,2]. للوصول الى ما يطمح به الاستاذ الجامعي من رقي علمي ومهني, يتحتم علية ان يكون على صلة مستمرة بالبحث العلمي ، وهذا كله لن يتحقق إلا من خلال إجراء بحوث تتصف بالعلمية وتكتسي رداء المنهجية. لذا فأن عضو هيئة التدريس عنصر فاعل في أداء الجامعة لمهامها، فأن أي خلل في عملية إعداده ينعكس سلباً على أدائه التدريسي وعلى نوعية التعليم وجودته وجودة المخرجات العملية التعليمية [2,3].

مشكلة البحث

شهدت المؤسسات التعليمية، لاسيما في المنطقة العربية، تطورات مهمة مثل الارتفاء في عدد الجامعات والطلبة الملتحقين، واستثمار القطاع الخاص في التعليم العالي، بالإضافة إلى ظهور أنواع جديدة من التعليم مثل التعليم المفتوح والتعليم عن بعد، وأصبح من الضروري أن يقترن هذا التوسع برفع مستوى التعليم وجودته واستدامته من خلال وضع معايير أساسية تتعلق بنوعية التدريس والموارد التعليمية وبيئتها، كما أن الأختلافات في مؤهلات التعليم وطريقة إيصاله باتت واضحة وتشكل حواجز تعليمية، ومخاوف رئيسية في تطبيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي. ومن ضمن التطور الحاصل اصبح من الضروري إحداث تغيرات جوهرية في متطلبات الموقف التعليمي من حيث وسائل نقل المعرفة التي تحولت من الادوار التقليدية, التي تُعد عضو هيئة التدريس مجرد ناقل للمعرفة الى ميسر وموجه ومرشد وملهم لطلبته أي تغيير دور التدريسي عن طريق سبل تحسين جودته كمنتج تعليمي من خلال استثمارات بشرية وبنية تحتية متطورة . حيث يمثل عضو هيئة التدريس عامل حاسم ومؤثر في تحقيق الاهداف المنشوده للعملية التعليمية وفي جودة مخرجات النظام التعليمي [2,3,4,5]. ان المتتبع لواقع التعليم في العراق يجد ان هذا القطاع عانى ويعاني من جوانب قصور عديدة وخاصة فيما يتعلق بدور عضو هيئة التدريس وتحديداً أدائه التدريسي وهذا ما اكدته دراسات وندوات عدة. اذ يعد الجمود الفكري عند نسبة لايستهان بها من اعضاء هيئة التدريس في الجامعات وقصور طموحهم الفكري عن الابداع والتجديد في اساليب ادائهم التدريسي من اهم التحديات التي تواجة الجامعات نحو تنميتهم للارتقاء بأساليب التدريس التقليدية الى اساليب اكثر فاعلية لاثارة دواعي التفكير , إذ إن الدلائل تشير بما لاتدع مجالاً للشك الى ازدياد مساحة تخلف الاداء 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 [4,6] ولهذا فإن تقويم وتجويد التعليم الجامعي أصبح ضرورة حتمية اليوم والذي بدوره يعتمد على تقويم كفاءة الاستاذ الجامعي المنوط به إعداد الكوادر البشرية التي تنهض بمسيرة التنمية في المجتمع وتساهم بشكل فعال , بأعتبارها من أهم المؤشرات على كفاءة الأستاذ الجامعي والأداء التدريسي الذي تقوم به. ولأهمية الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في تحقيق إعداد وبناء مخرجات مؤهلة كفوءة تلبي حاجات المجتمع ومتطلباته المختلفة. لذا فأن عملية التطوير والتحسين وتقويم الاداء التدريسي والمعوقات التي تواجه عضو هيئة التدريس في الجامعة وما يحققه من انعكاسات على جودة التعليم العالي من الامور البالغة الاهمية ومن الضرورات الملحة. في ضوء ماسبق جاءت هذه الدراسة تستقصي مستوى وجودة الاداء التدريسي واهم المعوقات التي تواجهه في ضوء متطلبات ضمان الجودة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس, وما هي السبل الواجب اعتمادها من قبل الجامعات لغرض الارتقاء والتطوير والتحسين لأداء عضو هيئة التدريس.

أهداف البحث:

يعد أعضاء هيئة التدريس العنصر الاساسي في نقل الاهداف العلمية والتربوية للعملية التعليمية في الجامعة الى واقع ملموس لذلك تتضح أهداف البحث في الامور التالية:

- تسليط الضوء على واقع الاداء لعضو هيئة التدريس لغرض التطوير والتحسين المستمر لأدائهم بصفتة مدخلاً من مدخلات العملية التعليمية واحد أهم عناصر أدوات الجودة الشاملة.
- زيادة الوعي بأهمية الارتقاء بالأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس من خلال تنمية مهاراتهم التدريسية وتطويرها بغية الوصول بأدائهم إلى مستوى معايير الجودة المهنية .

- بالاضافة الى ما سبق قد يساهم هذا البحث في إعادة النظر في تطوير الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي.

أهمية البحث:

من المؤمل ان تُثري الدراسة الحالية الجوانب الاتية من خلال ما يلي:

1. دراسة الواقع الفعلي لأداء عضو هيئة التدريس.
2. تشخيص المعوقات الرئيسية التي تحد من امكانية تطوير اداء عضو هيئة التدريس ومعرفة دور المؤسسة التعليمية لتطويره.
3. تحول دور عضو هيئة التدريس من ناقل للمعرفة إلى متعلم ومتدرب ومواكب دائمي للتطورات لينمو ويتطور مهنياً وأكاديمياً كي يتمكن من أداء دوره المعهود في ظل المتغيرات الحاصلة في مختلف جوانب الحياة.
4. توظيف الوسائل التي تسهم في تطوير أداء عضو هيئة التدريس لضمان جودة مخرجات التعليم العالي والارتقاء بها الى معايير مجلس الاعتماد للهندسة والتكنولوجيا (Accreditation Broad for Engineering and Technology , ABET) في ضوء المستجدات العالمية.

منهجية البحث:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في معالجة الموضوع، عن طريق عمل أستطلاع الرأي لاعضاء هيئة التدريس وصيغت الاسئلة بشكل استبانة مكونة من 45 سؤال تضمنت ثمان محاور, خصصت لجمع البيانات حول كفاءة التدريسي, والمقررات الدراسية, والمحاضرات, وطرائق التدريس, شؤون الطلبة, الامتحانات, الدراسات العليا, والسياسات والتنظيم الاداري وسياقات العمل, واخيرا المقترحات والموضحة في الملحق رقم (1).

مجتمع البحث وعينته:

تمثل مجتمع البحث قسمي الهندسة الكيمياوية والهندسة الميكانيكية في الجامعة التكنولوجية، وهما من الاقسام الاساسية الذي نشأت بموجبه الجامعة التكنولوجية لتوفير مهندس تكنولوجي يجمع بين المعرفة الاكاديمية والخبرة العملية. أما عينة البحث فتمثلت بتدريسي الاقسام الهندسية المشار اليها والبالغ عددهم 70 تدريسي من قسم الهندسة الكيمياوية و 92 تدريسي من قسم الهندسة الميكانيكية فيكون مجموع العينه 162. تم توزيع استمارة استطلاع الرأي على 162 تدريسي , واسترجعت منها155 استمارة كانت صالحة للتحليل, أي أنه بلغت نسبة الاستجابة (95.6%). ونود الاشارة الى ان الاقسام الهندسية في الجامعة التكنولوجية تمثل كلية بحسب النظام الداخلي للجامعة التكنولوجية في العراق وان رئيس القسم هو عميد الكلية (القسم).

المبحث الاول :الاطار النظري.

اولاً: الدراسات السابقة.

لقد تم الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة التي تناولت تطوير وتحسين الاداء لعضو هيئة التدريس الجامعي وكفايات الاستاذ الجامعي المعرفية والشخصي التي تمكنة من القيام بأدواره بفعالية , وقد بينت هذه الدراسات إن القصور في عضو هيئة التدريس يعود الى عدة عوامل تتصدرها الافتقار الى اعداد المحاضرة إعداداً كافياً وضعف أساليب التدريس وعدم أستخدام التقنية الحديثة أو الخروج من مستوى المحاضرة بمستوى أعلى او أدنى من مستوى الطلاب[7]. أضافة الى ذلك الاعباء الادارية التي تحد من عملية التطوير لعضو هيئة التدريس. ان عملية التدريس لايمكن إثبات فاعليتها من دون عمليات فحص وتقويم للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس , وجد ميلر[8] (Miller) ان عملية تقويم الأداء التدريسي من اهم المجالات التي ينبغي الاهتمام بها لما لها من أهمية في تحسين مستوى الأداء وزيادة فاعليته, اما فاليدوستا[9] (Validosta) وجد في تطوير المادة العلمية ومحتواها ومضمونها هو الوسيلة الوحيدة للتحقق من أن الاداء يتم على النحو المحقق لغرضه, ويمكن كل القائمين به والمطبق عليهم من الوقوف على مواطن القوة ليتم تعزيزها ومواطن الضعف ليتم تقويتها. أجرى شحاتة[10] دراسة نقدية مستقبلية هدفت التعرف الى الكفاءات المهنية الادائية لعضو هيئة التدريس , والمشكلات التي تواجه العملية التعليمية التقويمية , والعوامل التي تساعد في تطوير التدريس , والتقويم الجامعي من وجهه نظر الطالبات وأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية للبنات بالرياض . أظهرت نتائج الدراسة أن التمكن من المادة العلمية , والتمسك بالانضباط والدوام , وتعزيز الاجابة وتوفير الدافعية للتعلم , واحترام الطالبات والتفاعل مع وجهات نظرهن, وتقبل الافكار الجديدة , وتعدد الاراء , من السمات التي يجب توافرها في عضو هيئة التدريس. وهدفت دراسة الأسمر [11] إلى تعرّف مدى ممارسة عضوات هيئة التدريس لكفايات الأداء بمحا ورها 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. دلت نتائج الدارسة 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 [12] فهدفت إلى تقديم إطار نموذج لتقويم أداء أعضاء الهيئة التدريسية في مؤسسات التعليم العالي، ويمتازهذا الإطار بالشمول، لأ نه 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 دونت 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. وهدفت دراسة البصيص [13] إلى تعرّف معايير ضمان جودة الأداء التدريسي في التعليم الجامعي، والكفايات التدريسية اللازمة لعضو هيئة التدريس؛ للقيام بأدواره 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. 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.

ثانياً: الجامعات التكنولوجية

شهد القرن العشرين تطورا هائلا في مختلف مجالات الحياة الثقافية والاجتماعية والتكنولوجية مما دعت الحاجة الى تأسيس جامعات تكنولوجية تخصصية لتواكب التطور العلمي والتقني الذي شهده العالم لتكون منبرا علميا وفكريا وثقافيا يرفد المجتمع ، والجامعات التكنولوجية منذ نشأتها تخطو خطوات ثابتة في تحقيق اهدافها وانجازاتها العلمية مما جعل دورها كبيرا في التنمية المجتمعية على أصعدة شتى , ان اهمية هذا النوع من الجامعات يُحتم عليها ان تتبنى فلسفة جودة التعليم التقني، الهندسي، التطبيقي والعلمي للوصول الى مستوى الجودة المطلوبة , من هنا اصبح لزاماً العمل على تطوير وتحسين أداء التدريسيين بصورة مستمرة في الجامعات التكنولوجية للوصول بمخرجات العملية التعليمية الى مستوى الجودة المطلوبة. لأن هذا التطوير والتحسين المستمرين يساهم في رفع جودة التدريسي وأمتلاكه لكفايات تتصل بالمواد الدراسية، وخصائص الطلبة ، وتخطيط التعليم ،وتكييف التعليم، ادارة الصف ، تقويم الطلبة ، وارشاردهم تربوياً واكاديمياً بصفته المؤثر الاقوى ، والعلاقات الانسانية , والابعاد الاجتماعية لمهنة التعليم وكفايات مهنيةعامة ايضاً[3,4] .

الجامعة التكنولوجية في العراق : مؤسسة تعليمية تطبيقية تهدف الى توفير الملاكات العلمية في مختلف الاختصاصات, وتلبية متطلبات تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية واعمار البلاد , وتحقيق تقدم العلمي في مختلف الميادين بما تسهم به من بحوث علمية تطبيقية, وما تقدمه من استشارات علمية وطبية وهندسية وخدمات فنية, كما تهدف الى توفير الملاكات المؤهلة علمياً وأكاديميا للتدريس في الجامعات والمعاهد والمتخصصين في المجالات العلمية والطبية والهندسية الدقيقة من خريجي الدراسات العليا, وتسعى الى استحداث مسارات جديدة في التعليم الاكاديمي والتدريب والتأهيل والتطوير اثناء الخدمة لإتاحة الفرصة للكوادر العاملة والمنتجة لمواكبة التطور العلمي والتكنولوجي الذي يخدم الخطط التنموية من خلال الدورات والندوات والمؤتمرات العلمية, كما تهدف الى اقامة وتطوير علاقاتها العلمية والثقافية مع الجامعات والمؤسسات العلمية العربية والأجنبية من اجل تبادل الخبرات والتكامل والتعاون في المجالات العلمية والفنية تقنيا.

رؤية الجامعة التكنولوجية[14] : ان تكون الجامعة ضمن اكثر الجامعات تميزاً بالابداع والريادة في مجال تخصصاتها الهندسية والعلمية, وبما يلبي متطلبات المجتمع المتجددة والمقترنة مع التطورات التكنولوجية السريعة

رسالة الجامعة التكنولوجية[14] : أعداد مهندسين تطبيقيين, وكوادر علمية بحثية كفوءة, وبمستوى متميز من المعرفة والابداع التكنولوجي يحقق ضمان الجودة والاعتماد الاكاديمي وفق المعايير الرصينة المعتمدة عالمياً في المناهج الهندسية والعلمية مع الالتزام بأخلاقيات المهنة الهندسية والعلمية.

أهداف الجامعة التكنولوجية[14]:

1. توفير الملاكات الكفؤة والمؤهلة لسد حاجة البلد إليها وفقا لمتطلبات تحقق أهداف التنمية العلمية والاقتصادية والاجتماعية, والمساهمة في تامين الملاكات التدريسية للجامعات والمعاهد الفنية.
2. التركيز على البحث العلمي ودوره الاساسي في خدمة المجتمع وحل مشكلاته عن طريق اجراء البحوث التطبيقية والاستشارات

العلمية والهندسية للجهات ذات العلاقة والعناية بالاختصاصات الدقيقة المرتبطة بكافاة العلوم بما يحقق متطلبات التنمية من خلال استحداث مراكز بحثية متخصصة تعني بالبحث والتطوير .

3. تشجيع استحداث الدراسات العليا للتخصصات النادرة, ولكافة اختصاصات الجامعة الهندسية والعلمية .
4. استحداث مسارات جديدة للتعليم الجامعي والتدريب لمواكبة التطور العلمي والتكنلوجي, وبما ينسجم مع حاجة المجتمع .
5. السعي باتجاه مواكبة التطور التكنلوجي في مجال تقنية المعلومات والاتصالات وانجاز مشاريعها داخل الجامعة وخارجها, وتقديم الخدمات الاستشارية, والاشراف على تصميم وتنفيذ انظمة المعلومات والاتصالات وانظمة الادارة والحكومة الالكترونية .
6. اقامة وتطوير العلاقات الامنية العلمية والثقافية مع الجامعات والمؤسسات العلمية العربية والعالمية من اجل تعزيز التعاون العلمي وتبادل الخبرات وبما يضمن المساهمة في تحقيق الاهداف التنموية .
7. التطوير المستمر للمناهج والخطط الدراسية, ولكافة المراحل والمستويات الدراسية لمواكبة التطورات السريعة في كافة الميادين الهندسية والعلمية.
8. السعي المستمر الى تحسين الاداء وتطوير في مختلف المجالات الهندسية والعلمية والادارية لتحقيق ضمان الجودة الشاملة وبما يضمن الاسراع في الحصول على الاعتماد الاكاديمي .

ثالثاً: مفهوم الجودة وضمان جودة التعليم.

تباين تعريف الجودة على الرغم من اهميته ودوره الفعال في تحقيق موقف تنافسي للمنتج (سلعة او خدمة) في السوق على اعتبار انها مفهوم عالمي ذو دلالات مختلفة وفقً لاختلاف وجهات النظر للباحثين والمفكرين في مفهوم الجودة . أن مفهوم الجوده وفقاً لما تم الاتفاق علية في مؤتمر اليونسكو للتعليم والذي اقيم في باريس في اكتوبر 1998[15] ينص على ان للجودة في التعليم العالي مفهوم متعدد الابعاد يشمل جميع وظائف التعليم وانشطة (المناهج الدراسية, البرامج التعليمية, البحوث العلمية, الطلاب, المباني والمرافق والادوات , توفير الخدمات للمجتمع المحلي, التعليم الذاتي والداخلي,تحديد معايير مقارنة للجودة معترف بها دولياً). وكما تعرف الجودة بأنها تكامل الملامح والخصائص لمنتج او خدمة ما بصورة تكمن من تلبية احتياجات ومتطلبات محددة او معروفه ضمنا, او هي مجموعة من الخصائص والمميزات لكيان ما تعبر عن قدرتها على تحقيق المتطلبات المحددة او المتوقعة من قبل المستفيد . كما يعرفها معهد علوم الاتصالات بوزارة التجارة الامريكية تعريفاً أجرائياً بأنها جميع الانشطة التي ينبغي القيام بها لضمان الالتزام بالمعايير والاجراءات التي تؤدي الى مخرجات وخدمات تحقق متطلبات الاداء[16,17,18].

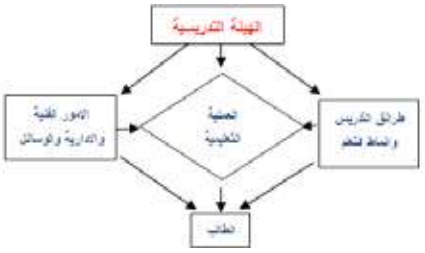
وتعتبر الجودة أحد أهم الوسائل والاساليب لتحسين نوعية التعليم والارتقاء بمستوى أدائه في العصر الحالي الذي يطلق عليه بعض المفكرين بأنه عصر الجودة , فلم تعد الجودة ترفاً ترنو اليه المؤسسات التعليمية أو بديلاً تأخذ به أو تتركه الانظمة التعليمية, بل أصبح ضروره ملحة تمليها حركة الحياة المعاصره, وهي على روح البقاء لدى المؤسسة التعليمية[17] .

يقصد بضمان جودة التعليم : هي تلك العملية الخاصة بالتحقق من أن المعايير الاكاديمية 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 او تفوق توقعات كافة أنواع المستفيدين من الخدمات التي تقدمها المؤسسة التعليمية. ويتضح أن الهدف الاساس من جودة التعليم , هو جودة فرص التعلم والبحث العلمي والمشاركة المجتمعية , وتلك التي هي الركائز الثلاث التي من خلالها يحصل المجتمع على ثروة بشرية مؤهلة للعمل بكافة المجالات التي تتوافق مع رسالة واهداف المؤسسة التعليمية التي ينتمي اليها الطلاب, والتي نستطيع من خلالها تضييق الفجوة بين مجالات سوق العمل وخريجي الجامعة[19].

رابعاً: تأثير كفاءات أعضاء هيئة التدريس على جودة التعليم العالي.

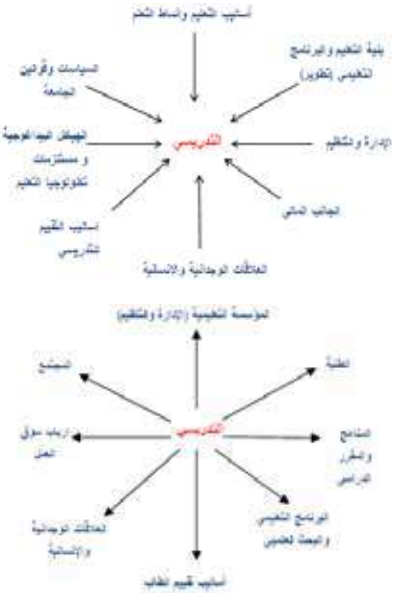
يواجة التعليم العالي في القرن الحالي مجموعة من التحديات والتحولات الهامة والتي من ابرزها ظهور الوسائل التعليمية التكنولوجية , وشبكات الاتصال العالمية وادارة الجودة . ومن اهم سمات التعليم الجامعي المعاصر, هو التوسع في الاهداف والوظائف والبرامج التعليمية والبحثية والادارية والاجتماعية ومواكبة التطور في العلوم والثقافة والاسهام فيها[20,21]. لذا فأن مؤسسات التعليم هي امام هذه التحديات بحاجة ماسة الى التطوير والتغيير الهادف لمواكبة التطور الحاصل . ولكي تحدث التغيير في مؤسسات التعليم العالي يجب النظر أولا الى اهم عنصر من عناصر العملية التعليمية ومدخلاتها , وهو عضو هيئة التدريس (الاستاذ الجامعي) فهو الاساس في أي اصلاح , وتطوير جامعي منشود [21,22],هو احد المداخل الاساسية لمدخلات العملية التعليمية, وله الأثر الكبير والعميق في سير العملية التعليمية ونجاحها وكل ذلك يتوقف على نوع الاعداد والتدريب الذي تلقاه عضو هيئة

التدريس قبل وإثناء الخدمة التعليمية ومستوى ذلك الأعداد وجودة إعداده. يؤكد تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادي والعشرين[23], إن تحسين جودة التعليم يتوقف أولاً على تحسين انتقاء عضو هيئة التدريس وجودة تدريبهم والارتقاء بمكانتهم وظروف عملهم , فهم في حاجة إلى معرفة مهارات مناسبة وامتلاك خصائص شخصية وروى مهنية إذا أريد لهم ان يرتقوا لما يتوقع منهم[22]. يوضح الشكل رقم (1) محاور العملية التعليمية, والشكل رقم (2) يوضح الجوانب التي يؤثر فيها التدريسي والجوانب التي لها تأثير على عضو الهيئة التدريسية.



الشكل رقم (1) محاور العملية التعليمية

a. الجوانب التي لها تأثير على التدريسي



b. الجوانب التي يؤثر فيها التدريسي

الشكل رقم (2) : a- العوامل التي تؤثر على عضو هيئة التدريس, b- العوامل التي يؤثر عليها عضو هيئة التدريس.

يتضح من خلال الشكل رقم (1) ان العملية التعليمية تتكون بشكل مبسط من هيئة التدريس وادوات لطرائق التدريس وانماط التعلم (تقليدية وحديثة) ووسائل فنية وادارية ومرافق علمية لبيئة التعليم والطلبة الا ان أهم محور في العملية التعليمية هو عضو الهيئة التدريسية حيث من خلاله تتم فاعلية طرائق التدريس وأنماط التعلم ايجابياً او سلبياً في بيئة يتحكم في ملائمتها ما يتوفر فيها من وسائل فنية وادارية لتصب في الاخير في محور الطلبة الذي يعطي أنطباع على جودة العملية التعليمية من خلال ما اكتسبه من معرفة ومهارات وقيم وسلوكيات مهنته.

هنالك عوامل عديده تؤثر على التدريسي بشكل عام وكما تم توضيحه من خلال الشكل رقم (2.a) :

- بنية التعليم والبرنامج التعليمي : كلما كان البرنامج التعليمي مبني على اسس جودة حديثة واضحه ومفهومة لدى التدريسيين كلما كان دافعه منسجماًمع هذا البرنامج والعكس صحيح.
- أساليب التعليم وأنماط التعلم: كلما حدث التدريسي مهاراته في طرائق التدريس وانماط التعلم للطلبة كلما كان تأثيره فاعلاً وأيجابياً في العملية التعليمية.
- السياسات وقوانين الجامعة : ان السياسات والقوانين التي تحكم العملية التعليمية والتدريسي على وجه الخصوص اذا كانت غير مدروسة قد تقيد التدريسي وتحد من فاعليته وهذا يؤثر بدوره سلباً على العملية التعليمية.
- الادارة والتنظيم : ان الامور الروتينية وعدم وضوح التوصيف الوظيفي للهيكل التنظيمي يشكل عبء على التدريسي في انجاز عملة لانه عائق للتطوير.
- الجانب المالي : يحتل الانفاق على التعليم أهمية كبيرة من أجل توفير التعليم و تطويره كما ونوعا، حتى يحقق التعليم أهدافه. حيث ان كل حدث حضاري يستوجب عملية انفاق فأذا تم هذا الانفاق بصورة مدروسة تخدم البحث العلمي والبرنامج الاكاديمي ومتطلباتها كلما كانت هناك وفرة في النتاج العلمي والبحثي والتأليف. إن عملية تمويل التعليم أو العملية التعليمية تتمثل في كافة المبالغ التي يتم انفاقها على التعليم الذي يتطلب موارد : مادية (مباني، آلات، أجهزة...وغيرها)، وبشرية24 .
- أساليب التقييم للتدريسي : ان عملية تقييم الأداء، هي عملية قياس موضوعية لمستوى ما تم انجازه بالمقارنة مع المطلوب انجازه كما ونوعا، وعلى شكل علاقة نسبية بين الوضعين القائم والمطلوب؛ والذي ينصب على أداء الفرد في عمله من ناحية وعلى سلوكه وتصرفاته من ناحية أخرى[25]. تمثل عملية تقييم جودة التدريس الجامعي لدى أساتذة الجامعات عاملا أساسيًا في تطوير الأداء التدريسي لهم، بل تعتبر قوة دافعة في تطوير التعليم العالي بصفة عامة وتحسين مخرجاته, لكن ما زالت اساليب التقييم في الوقت الراهن لاترقى الى المستوى المطلوب الذي يعطي صورة حقيقية يرضي التدريسي. السؤال المطروح : من يقيم من ؟!!!: الطلبة، الأساتذة أنفسهم، وادارة الجامعة (المسؤل المباشر)[26].

- العلاقات الوجدانية والانسانية: لها تأثير واضح أيجابي وسلبي في اداء التدريسي خارج وداخل العملية التعليمية.
- الهياكل البيداغوجية ومستلزمات تكنولوجيا التعليم: ان الحرم الجامعي والمختبرات العلمية والقاعات الدراسية وبقية الهياكل البيداغوجية تؤثر بشكل كبير على سير العملية التعليمية.كذلك توفير مستلزمات تكنولوجيا التعليم اثره واضح في تيسير انجاز البرنامج التعليمي.
- اما العوامل التي يؤثر فيها التدريسي فقد تم توضيحها من خلال الشكل رقم (2.b) :
- الطلبة : تأثير التدريسي بصفته مدرس الماده او المرشد التربوي أو الاكاديمي, ويعد مهم جداً في اكساب الطالب مهارات التفكير والتحليل والاستناج والابداع واخلاقيات المهنة وتوجيهه للمسار الصحيح, لما لدية من خلفية معرفية بالطالب ومؤشرات سلوكه ومهاراته.
- المناهج والمقرر الدراسي: رأي التدريسي مهم في توصيف المقررات الدراسية لانها احد المرتكزات التي تبنى على اسسها المناهج فقد اعطت عملية التقاء التدريس مع ارباب العمل والخريجين القدامى الذين لهم باع في المجتمع مؤشر ايجابي في وضع المناهج والوقوف على حاجات المجتمع.
- البرنامج التعليمي: احد مدخلاته هو عضو الهيئة التدريسية وتجري علية عمليات اعداد وتطوير, وبدورها تُجري عمليات أعداد وتطوير للعاملين في السلك الجامعي (تدريسيين جدد, موظفين , طلبة).
- المؤسسة التعليمية : كلما كان عضو هيئة التدريس ملماً بأسس التنظيم والتطوير الاداري , كلما كانت السياسة مدروسة وواضحة وفاعلة
- أساليب تقييم الطالب (التقويمات والاختبارت): وهو احد عناصر المنهج التعليمي التي تتبع من أجل قياس وتقويم نمو الطلبة وتحصيلهم الدراسي وتشخيص نتائج التعليم والتعلم، لذا ينبغي عدم الركون إلى نمط واحد في تقييم تحصيل الطلبة سواء في الاختبارت الفصلية أو النهائية[26], اعداد تقارير, اختبارات تطبيقية, مناقشة /حوار شفوي وتقييم الاراء , اعداد بحث او مشروع, واجبات بيتية فرديه او جماعية , تقديم حلقات نقاشية, اختبارات موضوعية / اسئلة الاختيار من متعدد , اسئلة الصواب والخطأ , والاسئلة المفتوحة التي لها اجابة محددة او ليس لها اجابة محددة وغيرها.
- العلاقات الوجدانية: العلاقات الوجدانية والانسانية مهمة جدا بين العاملين (اعضاء هيئة التدريس) وبين الاستاذ والطالب لما لها من اثر في السلوك الاجتماعي والتفكير.
- رباب سوق العمل: التواصل والتعاون مع ارباب سوق العمل مثري للعملية التعليمية. فيما يخص ارضاء المستفيدين منها حيث لهم خبرات واسعة في احتياجات ومتطلبات المجتمع وسوق العمل من جهه وعروض, ودعم للعملية التعليمة من جهه اخرى فيما يخدم مصالحهم كقطاع خاص.
- المجتمع: خبرة التدريس تؤهله لمعرفة الحلول للمشكلات المجتمعية ووضعها في اطار بحثي اضافة الى مساهمتة الفاعلة في اعداد جيل من الخريجين يقومون بدورهم بتيسير امور المجتمع.

من ذلك يتضح ان عضو هيئة التدريس يتّحمل المسؤوليات المباشرة في تأدية الادوار, ووظائف تنبثق من وظائف جامعتهم كالتدريس والبحث العلمي, والتأليف والترجمة, وبناء شخصية الطالب علمياً وتربوياً, وتقديم الاستشارات في مجالات اختصاصهم, فضلاً عن ذلك العمل في اللجان داخل وخارج الجامعة [27,22] . حيث ان اهم خصائص عضو هيئة التدريس هي شخصيته , معرفته العلمية/ الاكاديمية, مهارته التدريسية, وسائله التعليمية , وسائلة للتقويم, طرق تدريسه , البنية التحتية التي يستخدمها , مهاراته الادارية واللغوية والاتصال , وأخلاقة المهنية وهو مشرفاً على ابحاث الطلبة ومربياً ومرشداً وباحثاً وعضواً في المجتمع . يقوم عضو هيئة التدريس بالعملية التعليمية ,كنظام ديناميكي, مُدخلاته هي خصائصه المذكوره بالاضافة الى العملية التعليمية والبنية التحتية. العملية التعليمة هي بدورها نظام ديناميكي يتمثل في نقل المعرفة الحاصلة في قاعة المحاضرة أو في المختبر أو في اي مكان أخر يخصص لذلك , سواء تمت العملية التعليمية بالطريقة التقليدية أو بغيرها. اما مخرجات العملية التعليمية هي المعرفة الاكاديمية وغير الاكاديمية الحقيقية المنقولة للطالب[9].

خامساً: الاستاذ الجامعي من منظور الجودة.

جودة التدريسي ليس عليها خلاف حول الدور الذي يقوم به عضو هيئة التدريس في انجاز العملية التعليمية, وتحقيق اهداف الجامعة او المؤسسة التي يعمل بها, وجودة التدريسي يقصد بها تأهيله العلمي والامر الذي يسهم حقاً في اثراء العملية التعليمية على وفق الفلسفة التربوية التي يرسمها المجتمع[28] .ان عضو هيئة التدريس هو الاساس بوصف التربية صناعة تستثمر العامل البشري بشكل مكثف[29] . لهذا كان من الضروري ان لايسمح بالتدريس الا لمن حصل على اعداد تربوي ومهني إذ ان الشهادة لاتخول حاملها صلاحية التدريس ما لم يكن ملماً بطرائق التدريس والارشاد التربوي[29].

من اهم خصائص جودة التدريس[30] :

- أن يكون حيوياً ومتفائلاً وبشوشاً ، حاداً ومخلص في عمله, واثقاً من معلوماته ومعرفته في الماده العلمية , نشيطاً متفائلاً مع طلابه وفي اداء عمله , منظماً في سلوكه داخل الصف وخارجه , مصدراً للمعرفة وطرائق اكتسابها, مخططاً يضع خططاً لحل مشكلات تعلم الطلبة , مؤمناً بمبدأ التعليم والتعلم العميق رافضاً لمبدأ التعليم والتعلم السطحي, مطلعاً على ما يستجد في مجال التعليم والتعلم لمادته العلمية, ممتلكاً مهارات انماط التعلم والتعليم الحديث.

ويمكن تلخيص ما تقدم بالشكل رقم (2) لأداء عضو هيئة التدريس من منظور الجودة , حيث نستخلص التالي: ان دور عضو هيئة التدريس يجب ان يتحول من المواصفات التقليدية التي يتبعها الى الادوار الجديدة في ضوء جوده التعليم .

الشكل رقم (2) الانماط التقليدية والادوار الواجب التحول لها لعضو هيئة التدريس.

المبحث الثاني :الاطار الميداني.

أولاً: الساليب التطبيقية

بعد ان اصبحت الجودة هي متطلب العصر باتت الحاجة واضحة الى اتباع اساليب عملية واسعة الخطى[31,32] فقد قام قسمي الهندسة الكيمياوية والهندسة الميكانيكية باتباع الاساليب التالية بهدف تطوير وتحسين البرنامج التعليمي: حيث تمت لقاءات متكررة مع التدريسيين, لتوضح فيها مسيرة الجودة في القسم والكلية والجامعة ونسبة لجامعات معتمدة, وتطوير بعض مهارات التدريسي الى مهارات مدرب, بأستخدام وسائل تعلم حديثة مثل الخرائط الذهنية، العصف الذهني, وتنويع طرائق التدريس التي تزيد من مشاركة الطالب في المحاضرة باكثر من حاسة كي يفهم اسرع ويستوعب اكثر ويبقى متذكرا لفترة اطول.

واسفرت هذه الاساليب التي تم تبنيها من قبل التدريسيين الى قيامهم بأسلوب جديد في التدريس :

امتلاك مهارات مدرب : تلعب المحاضرات دورا هاما وحيويا في العملية التعليمية من خلال تزويد الطلبة بالمعلومات والحقائق العلمية التي يحتاجونها . وعندما يقوم التدريسي بإشراك الطلبة في المحاضرة سوف يكون لهذا العمل دور كبير في تعزيز عملية التعلم حيث يتعلم الطلبة أكثر عندما يفهموا المادة التعليمية وبالتالي يتذكروها لمدة أطول عندما يشعروا إنهم جزءا منها من خلال مشاركتهم. فالعمل على إشراك الطلبة في المحاضرات يمثل الفرق بين التدريسي الذي يكون هدفه تغطية كل المادة المنهجية وبين تعلم الطلبة لها. فمشاركة الطلبة أحيانا لايساعد التدريسي على تغطية كل المادة المنهجية المقررة ولكن أيضا يعني في الوقت نفسه إن الطالب يتعلم أكثر ما ممكن من المادة المقررة حيث تتاح لهم الفرصة في توضيح الالتباسات.لذا فالتدريسي الذي يقرر إشراك الطلبة في محاضراته عليه إن يبدأ بهذه العملية في بداية العام الدراسي أو في بداية الفصل الدراسي ومن أول محاضرة له مع طلبته حيث يجب أن يوضح لهم توقعاته في ضرورة مشاركتهم في محاضراته لأنه سوف يكون من الصعب إشراكهم في وقت لاحق.

إشراك الطلبة في المحاضرات: تبدأ المحاضرة بسؤال او مشكلة علمية مرتبطة بموضوع المحاضرة لإثارة تفكير الطلبة, طرح أسئلة على الطلبة خلال دقيقة او دقيقتين وبصورة منفردة ان يكتبوا أجوبتهم للأسئلة أو المشاكل العلمية التي طرحت, تقسيم الطلبة إلى مجاميع صغيرة (3 – 5) حسب أجوبتهم. حيث تهدف تلك الخطوات إلى التعرف على مستوى تفكير الطلبة ومنها تبدأ عملية بناء المحاضرة من خلال ترتيب وتنظيم الأفكار المستحصلة من مشا ركة الطلبة وإيصالهم من خلال طرح الأسئلة والمناقشة إلى أهداف المحاضرة.

اعطاء ملاحظات هامة في بداية المحاضرة : كي يشارك الطلبة في المحاضرة بفعالية يجب أن تؤخذ بنظر الاعتبار الملاحظات التالية:

1. محاولة خلق بيئة تشجع على المشاركة بدون انتقاص أو الاستهزاء بنوعية الأسئلة أو الأجوبة المقترحة من قبل الطلبة. فالطلبة بصورة عامة يشعرون بأنهم يخاطرون من خلال إجاباتهم ولذلك يجب على التدريسي التعامل بذكاء مع الأسئلة والأجوبة المطروحة.
2. التقرب من الطلبة بدلا من التحدث لهم من خلف المنصة).
3. توضيح للطلبة سبب الابتعاد عن المحاضرة التقليدية فالطلبة سوف يتفهموا ذلك وهذا بدوره يحث الطلبة ويزيد من مشاركتهم في هذا التغيير.
4. مناداتهم بأسمائهم لذلك فان حفظ التدريسي لأسماء طلبته يساعده كثيرا على تحقيق هذا الهدف .

5. التدرج في الأسئلة من السهل الى الصعب وحسب نوعية الطلبة (يفضل مشاركة الطلبة الهادئين والذين لا يرغبون بالمشاركة من خلال توجيه الأسئلة السهلة لهم ومن ثم التدرج بعد ذلك.
6. فتح باب التحدي للأفكار بين الطلبة والتدريسي فهذه سوف تقود إلى نقاشات حيوية تجلب انتباه الطلبة إلى المادة كذلك وجه الدعوة للطلبة إلى طرح الأسئلة.
7. محاولة استدراج الطلبة للإجابة عندما يطرح احد الطلبة سؤال قبل أن تجب عليه بنفسك.
8. طرح الأسئلة طوال فترة المحاضرة مع تجنب الأسئلة التي يتم الإجابة عليها بنعم أو كلا حيث أن هذه الأسئلة لا تشجع على المناقشة.
9. محاولة طرح سؤال مع اختيارات متعددة للأجوبة بعد طرح نقطة رئيسية في الموضوع كي يصوت الطلبة على الجواب الصحيح. بعدها منح الطلبة دقيقتين أو أكثر من الوقت لإقناع بعضهم البعض بالجواب الصحيح ثم إعادة التصويت على نفس السؤال فسنلاحظ أن نسبة الطلبة التي صوتت للجواب الصحيح قد ازدادت بصورة ملحوظة.
10. استخدام المجاميع الكبيرة للنقاش من خلال تقسيم الطلبة إلى مجموعتين أو أربع مجاميع تقوم كل مجموعة بمناقشة الجوانب الايجابية مثلا لدراسة معينة أو لظاهرة ما وتناقش المجموعة الأخرى الجوانب السلبية لها باستخدام العصف الذهني ومن ثم تغيير الأدوار للمجاميع.
11. استخدام المجاميع الصغيرة للنقاش من خلال تقسيم الطلبة إلى مجاميع صغيرة من 4 – 5 طلاب يقومون بتقييم دراسة معينة على سبيل المثال من خلال تحديد نقاط القوة والضعف فيها ووضع المقترحات لتطويرها بغية الحصول على نتائج أفضل ثم شجع بعض المجاميع أن تذهب إلى السبورة لتكتب نتائجها على أن تختار كل مجموعة احد أعضائها لعرض نتائجها ومناقشتها أمام المجاميع الأخرى.
12. التعليق بايجابية على أجوبة الطلبة ومشاركاتهم والتأكيد على النقاط الجيدة من خلال إعادة صياغتها بالصورة الصحيحة.
13. تصحيح الأجوبة الخاطئة بصورة ذكية دون الانتقاص من قدرات الطلبة او الاستهزاء بإجاباتهم .
14. سحب كل الطلبة للمناقشة من خلال معرفة إذا كان يتفق الجميع مع الإجابة أم لا وإذا كان هناك بعضهم يريد معلومات إضافية أو أمثلة تؤيد أو تعارض ما طرح من أجوبة.

اما في نهاية المحاضرة تعطى ملاحظات هامة :

1. ترك بعض الوقت في نهاية المحاضرة إلى الأسئلة أو بعض النقاط التي تحتاج إلى توضيح من قبل بعض الطلبة, للإجابة على بعضها إذا يسمح الوقت بذلك والبعض الأخر في بداية المحاضرة القادمة.
2. بالنسبة للمحاضرات العلمية التي يتبعها مختبرات عملية من الأفضل أن تنتهي المحاضرة بسؤال استفزازي أو مشكلة تعيد الطلبة إلى المختبر وبمساعدة المشرفين على المختبر يتم مناقشة هذا السؤال أو المشكلة قبل بداية العملي.
3. طرح سؤال مهم جدا لجميع الطلبة بخصوص المحاضرة مع الابتعاد عنهم وتركهم يتناقشون بالجواب مع بعضهم بصورة جماعية لمدة خمس دقائق مثلا ثم إعلان إجاباتهم و مناقشة السبب في اختيارهم لهذه الأجوبة.
4. لدقيقة واحدة في نهاية المحاضرة السماح للطلبة كتابة ما يعتبروه النقطة الرئيسية في المحاضرة والسؤال الرئيسي الذي ما زال يريد الطالب ان يسأله قبل مغادرته المحاضرة.
5. طرح هذه الأسئلة للمناقشة في بداية المحاضرة القادمة.
6. الهدف من هذه العملية هو إن الطلبة سوف يصغون للمحاضرة أكثر ويعتنون أكثر بكتابة ملاحظاتهم.

ثانياً: مناقشة نتائج أستطلاع الرأي.

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة بحسب المحاور الثمانية على النحو التالية

المحور الأول (المقررات الدراسية) :

بينت أسئلة هذا المحور والموضحة في الشكل رقم (1) طيف واسع من التدريسيين الذين يتمتعون بكفاءة تدريسي لأكثر من مادة, مع أبراز المادة التي يرغب حقيقة في تدريسها, كي نحصل مستقبلا على خيارات جيدة لمدرسي أي مادة من ناحية الكفاءة مضاف إليها الرغبة. كذلك أبراز المواد التي تحتاج الى مادة تدرس قبلها ومدى ملائمتها لهذا التخصص الهندسي او أكثر من تخصص في هذه المرحلة بالذات وفيما لو تحتاج الى مادة مكملة او درس عملي في المختبر وقد اجمع معظم التدريسين على احتياج المادة الى تغير جزئي, وكان أكثر الأسئلة أهمية هو السؤال 10 الذي يدور حول توصيف المقررات الدراسية, والتي تعتبر التدريسي أهم وأفضل شخص يعطي وصفا دقيقا وشاملا عن المادة, حيث من الضروري ان يطلع على تجارب وخبرات الآخرين في جامعات أخرى إقليمية وعالمية, ليواكب فيها مسيرة العلم والتكنولوجيا ونؤكد على ضرورة انجاز كتب توضح فيه توصيفات المقرر الدراسي كله لجميع المواد لكافة المراحل في جميع التخصصات ليكون مرجعا لكل التدريسيين مع ضرورة التحديث عليه سنويا. واجمعو التدريسين في السؤال رقم (11) الى احتياج المقرر الدراسي وسائل داعمة وواجبات بيتية. نلاحظ من خلال الشكل رقم(4) حصول هبوط في السوال رقم (9) الذي كان التساؤل فية ملائمة المادة لفرع اخر او اكثر, فكانت

بعض المواد الدراسية ممكن ان تكون ملائمة واخرى غير ذلك , مما يعطي فكرة عن المادة التي ممكن ان تدرس في اكثر من تخصص كذلك انخفاض في السوال رقم (10) اكثر لتدريسي قسم الهندسة الميكانيكية يعود ذلك الى تعدد الشعب لكثرة الطلبة فيكون للمادة الدراسية الواحدة اكثر من تدريسي, الا انه تم الاتفاق على ان يكون توصيف المقرر, اما بالتعاون اومن قبل التدريسي الاقدم او التدريسي صاحب الاختصاص.

المحور الثاني (المحاضرات) :

تبين اسئلة هذا المحور والموضحة في الشكل رقم(2) نسب تنوع طرائق التعليم والتعلم لدى كل تدريسي حيث ذكر الاساتذة نسب تنوع مختلفة في محاضراتهم للسؤال رقم (1) من 0-100% هي: (0%=20, 5%=10,10=%10,11=%10,11=%20,7=%, 25%=30, 13=%40, 24=%50, 12=%25 6=%100, 5=%80, 5=%75, 5=%70,12=%60) مما يدل ان معظم التدريسيين يحدث ثلث المادة. كذلك نسب تحديث المحاضرات والاطلاع على تجارب النظراء كانت معظمها كانت عن طريق الانترنيت و وجود نسبة لابأس بها من التدريسيين لهم علاقات شخصي مع تدريسيين في جامعات مناظرة يتم من خلالها التواصل وتبادل الخبرات والمشاركة في المؤتمرات . تؤكد الدراسة على اهمية هذا المحور لانه اكثر محور مؤثر في تحسين اداء التدريسي ومن ثم رفع مستوى الطلبة العلمي وتحقيق الغايه المنشودة في جعل الطالب مشارك بفعالية مكتسبا المهارات المطلوبة كمخرجات للبرنامج التعليمي, كما وتطرق البعض الى ذكر عدة كليات هندسية في جامعات عالمية.

المحور الثالث (شؤون طلابية) :

بينت اسئلة هذا المحور الموضحة في الشكل رقم (3) الاحتياجات الواجب توفرها لرفع مستوى الطالب واهم وسيلة لتنفيذ ذلك كما اعطت اعطت مؤشراً على نسب الغياب وتأثيره على العملية التعليمية وكذلك بينت الصوره الفضلى لتوزيع الدرجات من وجهة نظر التدريسي, فقد اعطى معظمهم التوزيع التالي:

الخيارات	الفصل الاول	الفصل الثاني	الجانب العملي	الامتحان النهائي
الاول	15	15	10	60
الثاني	15	15	20	50
الثالث	20	20	10	50

المحور الرابع (الامتحانات) :

يوضح الشكل رقم (4) أسئلة المحور الرابع , أهتمت الدراسة بتنظيم الامتحانات لكونها مؤشرا لمستوى الطلبة وكفاءة البرنامج التعليمي حيث اصبحت جودة الامتحانات جزء من جودة البرنامج التعليمي حيث اشاد معظم التدريسين بالتنظيم العالي والاعداد المسبق للامتحانات من قبل اللجان الامتحانية الا ان الاقتراحات حول تنظيمها وتحديثها جاءت قليلة مما سبب في هبوط بيانات السوال رقم(2) , واتفق معظم التدريسين على انهم يحدثوا ويغيروا الاسئلة الامتحانية بالشكل الذي يرفع من المستوى الفكري للطالب. كما و تطرقت الاسئلة الى اسئلة الامتحان التنافسي للدراسات العليا ومدى مساهمة تدريسي المواد بوضعها. نلاحظ الهبوط في السوال رقم(5) في بيانات قسم الهندسة الكيمياوية يعزى لعدم مشاركة معظم تدريسيهم او عدم اطلاعهم على اسئلة الدراسات العليا وجاءت النتائج حوله كالتالي:

امتياز (5), جيدجدا ً(40), جيد (55), متوسط (14), مقبول (10), ضعيف (3), لم يقيم (30).

المحور الخامس (الدراسات العليا) :

اهتمت اسئلة هذا المحور بالسؤال عن تنظيم الدراسات العليا وطريقة توثيقها وما يتعلق بالطلبة المبتعثين واسئلة الامتحان التنافسي وكيفية وضعا بالتعاون مع التدريسيين وسبل تحديثها واقتراحات العينة حول الطلبة المبتعثين للتواصل معهم والوقوف على مشاكلهم ورصد احتياجاتهم والموضحة في الشكل رقم (5) ,الا ان المعلومات جاءت قليلة بهذا الاطار من قبل التدريسيين في حين ان الدراسات العليا كونها اقل اتساعا من الدراسات الأولية الا انها من الضروري ان تحظى باهتمام بالغ كونها وسيلة توفير التدريسيين في المجتمع. ونلاحظ من خلال الشكل رقم (5) هبوط في عموم الاسئلة لتدريسي قسم الهندسة الكيمياوية والالهندسة الميكانيكية وخصوصاً في السؤال رقم 26 حول المقترحات السالفة الذكر والسؤال رقم (5) حول الاسئلة التنافسية, وقد نوهت الدراسة عن السبب في المحور الرابع والخاص بالامتحانات لما له علاقة بطلبة الدراسات العليا ايضاً.

المحور السادس (سياسات) :

بينت الاسئلة استطلاع رأي حول سياسات القسم مع التدريسيين وتكافئ الفرص في التكريم والايفادات وتوزيع المقررات وعبء العمل ونسبة توطيد العلاقات الاجتماعية بين القسم والجامعة والتدريسيين وما هو حلم التدريسي والامور الداعمة له وكما موضحة في الشكل رقم (6) , وقد اتضح تلاشي احلام التدريسي في العراق شيئا فشيئا بسبب الاوضاع الحرجة التي يمر بها البلد، كما و ابرزت الدراسة ما هي برأي التدريسيين الامور الروتينية التي ممكن ان تغيير فقد طالب العديد من التدريسين بالغاء تواقيع الحضور والانصراف لما لها من أثر سيئ لدى التدريسي. وهل اهداف التدريسي تخدم اهداف القسم حيث اتفق تدريسو العينة ان اهدافهم تخدم اهداف القسم كذلك ما الذي ممكن ان يعمله التدريسي لو كان صاحب قرار. من ملاحظة الشكل رقم (6) يوجد هبوط في السؤال رقم(6) والسؤال رقم (8), الاول يخص الامور الداعمة للوصول الى تحقيق حلم التدريسي والثاني لوكان التدريسي صاتع قرار ماذا يطمح ان يصنع

حيث شحت ارائهم في هذين السؤالين وقد يعود السبب لما ذكر في مطلع هذه الفقرة.

المحور السابع (تنظيم اداري وسياقات عمل) :

بينت الدراسة مدى ملائمة توقيتات الدوام مع التدريسي وكفاءة التنظيم الاداري والهيكل التنظيمي ومفاصل الهيكل وعمل بعض الشعب مثل، التسجيل لانها في تماس مع الطلبة ورأيهم في موقع القسم الالكتروني والمكتبة بالاضافة عن كفاية اعداد عمال التنظيف في القسم وكما مبينة في الشكل رقم (7). عموما ابرزت الدراسة تغيير طفيف في الاداء وقد كان رأي الكثير من الاساتذة ان استخدام المكتبة الالكترونية سبب قلة ارتياد المكتبة على الرغم من التحديث المستمر للمصادر العلمية التي يحتاجها الطلبة والكادر التدريسي. كذلك رصدت الدراسة بطئ في التحديث المستمر لموقع القسم الالكتروني والتغطية الشاملة , وقد اقترح بعظهم في زيادة وقت الدوام الرسمي لاجل تغطية المقرر الدراسي بسبب كثرة عوائق الدوام في العراق . نلاحظ في الشكل رقم(7) هبوط في سوال التنظيم الاداري , فقد بين استطلاع الرأي ان الهيكل التنظيمي والاداري لايحتاج الى تغيير لانه جيد لذا لم تدون اي اقتراحات حوله. كذلك اسفر استطلاع الرأي في التأكيد على توسيع تطوير الملاكات الهندسية خارج العراق.

المحور الثامن (مقترحات) :

1- كفاءة التدريسيين باللغة الانكليزية , اذ يجب حث جميع اعضاء الهيئة التدريسية على اجادة اللغات الحية قراة وكتابة, وعمل دورات مستمرة لهم لتحسين وتطوير هذا المطلب .
2- الاستعانه بباحثين اجتماعيين و تفعيل دور المرشد الاكاديمي وفق الآلية المعمول بها في الجامعات العالمية الرصينة (15) طالب لكل مرشد لمتابعة الطالب خلال سنواته الدراسية ومحاولة حل العراقيل والمشاكل التي تعترضهم وبشكل يساعد على رفع مستوى اداءه العلمي والانساني في المجتمع.
3- التأكيد على بناء الانسان قبل المختبرات, اي الاهتمام بالأستاذ الجامعي ودورة الاكاديمي في تنمية المهارات البشرية .
4- الاهتمام بالتدريسي الباحث.
5- تفعيل استبيان الطلبة ببيئة الكلية والمادة الدراسية وكفاءة التدريسي ليقف عليها التدريسي واخذا بنظر الاعتبار أرائهم حول ذلك كنقد بناء وكغاية للتحسين.
6- توسيع النظام الالكتروني في القسم ليشمل حاسوب الكتروني وشاشة وشاشة عرض رقمية وسبورة ذكية في كل قاعة دراسية.
7- ربط الافرع والشعب الادارية والعلمية بشبكة الكترونية لتسهيل العمل الاداري وسرعة انجاز العمل.
8- وضع حد لظاهرة الدور التكميلي واعطاء درجات اضافية للطلبة لما له من اثر سيئ لسير العملية التعليمية, واتخاذ أجراءات صارمة للحد من الغيابات المتكرره .
9- توجية الطالب بتقليل ساعات اللهو على مواقع التواصل الاجتماعي واستبدالها بالاطلاع على التطورات العلمية في مجال اختصاصة وأنشاء صداقات مع طلبة اجانب من نفس اختصاصه كي يُثري الطالب العراقي هذا االاسلوب الجديد في التعلم.
10-أعطاء صلاحيات اوسع لرؤساء الفروع لتيسير اجراءات العملية التعليمية بما يخدم اهداف الكلية.

الاستنتاجات :

1. أراء التدريسين مُثرية للعملية التعليمية سواء تريسيي المقررات الدراسية او القيادات.
2. توفر معايير الجودة في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس.
3. التعاون الملحوظ في استطلاع الرأي لاعضاء الهيئة التدريسية ينم عن رغبتهم الجادة في تحقيق الجودة في العملية التعليمية.
4. وجود اعضاء هيئة تدريسية لديهم المقدرة على تحديث وتوصيف المقرر الدراسي بشكل سليم ومواكب لتحديثات النظراء في الجامعات العربية والعالمية.
5. ان عضو هيئة التدريس في الجامعات هو العنصر الاساسي والاهم في تحقيق الجودة في التعليم العالي .
6. تقويم عضو هيئة التدريس والتطوير والتحسين المستمر لاداءه يعتبر ضروره ملحة لتحقيق الجودة في التعليم.
7. ان تكافئ الفرص في التكريم والايفادات وتوزيع المقررات وعبء العمل ونسبة توطيد العلاقات الاجتماعية بين القسم والجامعة والتدريسيين يعتبر من الامور الداعمة لعضو هيئة التدريس.

التوصيات:

1. اعتماد آليات تقييم وتقويم مختلفة للأداء التدريسي لان الاسلوب الاداري الوحيد المعتمد لايحقق متطلبات الجودة في التعليم العالي.
2. اطلاع اعضاء الهيئة التدريسية على احدث المبتكرات والنظريات في مجال طرائق التدريس الجامعي.
3. تنظيم دورات مستمرة للتدريسيين لتزويدهم بالمعارف الحديثة.
4. حث التدريسين على المشاركة في الندوات والمؤتمرات واللقاءات الفكرية العالمية، وألقاء المحاضرات الدورية حول مستجدات تخصصاتهم.

5. تنمية طرائق واساليب الاداء التدريسي بصورة مستمرة بغية تحسينها وتجويدها.
6. على الجامعات ان تضع نظام حوافز وتكريمات مالية ومعنوية لأعضاء هيئة التدريس المتميزين في أدائهم التدريسي في كل قسم لان ذلك سيدفع الاخرين للوصول الى التميز في الاداء التدريسي ويسهم ذلك في تحقيق جودة التعليم العالي, وعمل دراسة شاملة لتحديد ساعات الدوام والية عمل مريحة للتدريسي والطالب تحثه على الحضور بشكل طوعي وغير الزامي وتزيد من حجم على استيعاب الطالب و تزايد أعباء المقرر الدراسي.
7. اجراء البحوث والدراسات الميدانية التي تكشف مدى حاجة عضو هيئة التدريس الى التطوير لأدائه التدريسي.
8. تنمية فرص البحث والتأليف المشترك بين الاقسام والكليات المناضره محلياً وعالمياً لما لها من تأثير على أثراء البحوث وتبادل الخبرات.
9. تنظيم برامج لربط الاساتذة بقطاعات الانتاج والخدمات التطبيقية.

المراجع:

1- الكبيسي , عبدالواحد حميد, (2011), *واقع جودة التدريس الجامعي وسبل الارتقاء به*, بحث منشور مقدم الى المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي , جامعة الزرقاء- الاردن,(23-1)p

2- الكبيسي، عبدالواحد حميد وآخرون، (2009)، *المتطلبات التربوية للتدريس الجامعي*، الطبعة الاولى, من اصدارات مركز طرائق التدريس، جامعة الأنبار ، العراق.

3- الحكمي، إبراهيم الحسن، (2004) ، *الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات*، مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد التسعون، السنة الرابعة والعشرون، الرياض- المملكة العربية السعودية ،1424هـ.

4- الجنابي, عبد الرزاق شنين, (2009), *تقويم الاداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة وانعكاسه في جودة التعليم العالي*, بحث منشور مقدم النمؤتمر الجودة في جامعة الكوفة, العراق. .P(1-23

5- عوض, عادل,(1990), *اسس تقويم وتطوير هيكلة التعليم العالي في الجامعات العربية*, مجلة اتحاد الجامعات العربية, العدد الخامس والعشرون, القاهرة , مصر

6- فورهوالد ولفجانج , (2003), *ثقافة المعرفة ام سوق العمل؟ حول الايدلوجية الجديدة للجامعة*, مجلة فصلية للتربية المقارنة, ع 125, مكتب التربية الدولي , اليونسكو- جنيف, المجلد 23, العدد الاول.

7- مايترو, بربارا واخرون,(2002), *الأساليب الابداعية في التدريس الجامعي* , الطبعة الاولى , دار الشروق, عمان- الاردن.

8- Miller, R.I. (1987), Evaluation facutaly for promotion and Tenure san Francisco: Jossey-Bass. Validosta state University college of Education, (2009) Faculty Evaluation Process, from http:/education Valdosta.edu/coii/.?

9- شحاتة، حسن (2001) . *التعليم الجامعي والتقويم الجامعي بين النظرية والتطبيق*، الطبعة الاولى مكتبة الدار العربية للكتاب .القاهرة:

10- الأسمر، منى حسن .*(2005) كفايات أداء عضوات هيئة التدريس بجامعة أم القرى من وجهة نظر الطالبات، مجلة العلوم التربوية*، العدد السابع , (131-176)P.

11-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 الاول (69 -107)P .

12-البصيص، حاتم .*(2011) ضمان جودة الأداء التدريسي في التعليم الجامعي : تطوير الكفايات الأدائية للمعلّم على ضوء معايير الجودة*، بحث منشور مقدم الى المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي(IACQA, 2011), جامعة الزرقاء- الاردن.

13- دليل الجامعة التكنولوجية -العراق , 2014 ,موقع الجامعة التكنولوجية الالكتروني
http://www.uotechnology.edu.iq/.

14- مجيد , سوسن شاكر ,(2014), *مفهوم الجوده الشاملة في التعليم* , متوفر في الموقع الالكتروني:-

15- http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=303702.

16-العبيدي , د.سيلان جبران , (2009) , *ضمان جودة مخرجات التعليم العالي في اطار حاجات المجتمع*, ورقة عمل مقدمة الى المؤتمر الثاني عشر للوزراء المسئولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي : "الموائمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في الوطن العربي", بيروت,(42-1)P.

17-الجتروري , فريحة مفتاح , (2011) , *مفهوم الجودة ومعايير ضبطها في التعليم العالي بليبيا وكلية التربية المرج كنموذج* , ورقة عمل مقدمة الى المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة

التعليم العالي , 10-12/ 2011/5 , اتحاد الجامعات العربية , وجامعة الزرقاء الخاصة – الاردن ,(18-1)P .

18- بنت العربي , عاقلي فضيلة, بايثي امال , (2014), ضمان جودة التعليم العالي العربي وبعض التجارب العالمية الناجحة (نحو اقتراب نقدي سوسيو- اقتصادي), جامعة الحاج لخضر – باتنة – الجزائر/ كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التيسير/ قسم التيسير, من الانترنيت (http://www.alazhar.edu.ps/Planning/Planning%20Academic%20quality2013/images/lib-arb/95.pdf)

19-صبري, ا.د. ايمان محمد, د. الحملاوي صالح عبد المعتمد, (2011), دور المشاركة المجتمعية في ضمان جودة التعليم واعداد خريجي الجامعة لسوق العمل (تجربة جامعة الفيوم – نموذجا), ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العربي الدولي الاول لضمان جودة التعليم, اتحاد الجامعات العربية, وجامعة الزرقاء الخاصة – الاردن ,2011 , (14-1)P.

20-جراغ , عبدالله جراغ عباس (2008) , مجالات التنمية المستقبلية لعضو هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت , مجلة العلوم التربوية والنفسية , المجلد (9) , العدد (1) , PP 158-136.

21-الواحدي , الباحثة ايمان احمد شبهوب , (2011) , ضبط معايير الجودة في برامج اعداد المعلمين بكليات التربية في الجماهيرية العربية الليبية , ورقة عمل مقدمة الى المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي , اتحاد الجامعات العربية , وجامعة الزرقاء الخاصة – الاردن ,2011, P(1- 19)

22-حياوي , موفق , (1993) , الاهمية النسبية للأدوار الوظيفية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الموصل, مجلة اتحاد الجامعات العربية , المجلد (8) , PP341-310.

23-ديلور , واخرون (1998), التعلم ذلك الكنز الكامن- تقرير اللجنه الدولية للتربية في القرن الحادي والعشرين, ترجمة جابر عبد الحميد جابر, الطبعة الاولى دار النهضة العربية, القاهره مصر.

24-فليح حسن خلف، (2007) ، اقتصاديات التعليم وتخطيطه، الطبعة الاولى عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن.

25-طاهر محمود الكلادة، 2008 ، تنمية وإدارة الموارد البشرية، الطبعة الاولى دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

26-الزعبي, د. يحيى حسن, (2011), "تأهيل عضو هيئة التدريس ضمانة لجودة التعليم العالي: نحو تأسيس هيئة وطنية مستقلة لتأهيل وأعتماد عضو هيئة التدريس", المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي, 10-2011/05/12 , جامعة الزرقاء الخاصة وعمان P (18-1).

27-حمادات, محمد حسن ,(2007), الادارة التربوية وظائف وقضايا معاصرة الطبعة الاولى, دار الحامد, عمان- الاردن.

28-برنامج الامم المتحدة الانمائي اليونسكو,(1995), تمويل التعليم وتقنيات برمجة الموازنة , تحرير حبيب حجاز, مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في البلاد العربية, المطبعة العربية, لبنان – بيروت. اين رقم الصفحة

29-براون, ريس وسالي, فل, (1997), معايير لتقويم جودة التعليم, ترجمة د. احمد حلمية, دار البيارق, لبنان- بيروت.

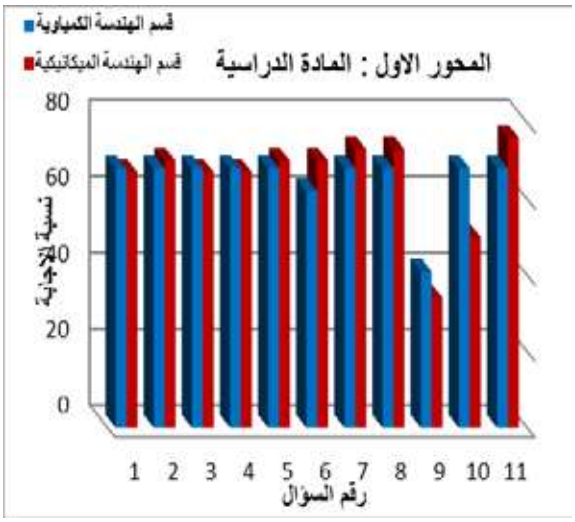
30- محاضره (تحويل طرائق التعليم الى طرائق التعلم) وزارة التعليم العالي والبحث العلمي, دائرة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي, جهاز الإشراف والتقويم العلمي, (2014), بغداد, العراق , p(30-1).

31-دريب, أ.م.د. محمد جبر, (2014), التطبيقات الأجرائية لضمان الجودة في التعليم الجامعي جامعة الكوفة . كلية التربية للبنات, من الانترنيت kuiraq.com/qac/qac_1_2/10/draib.doc.

ملحق رقم (1)

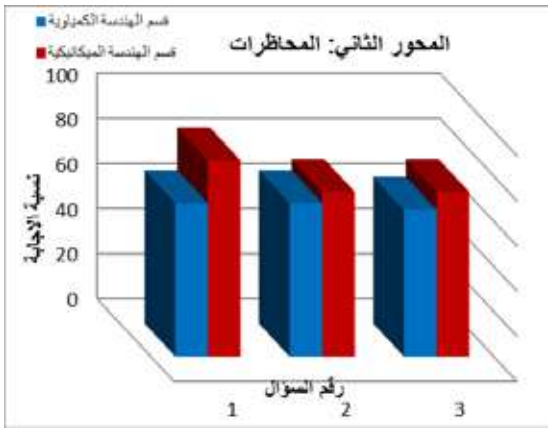
رقم السؤال	المحور الاول : المادة الدراسية
1	في اي مادة تجد نفسك؟
2	اي المواد التي تستطيع ان تدرسها بكفاءة؟
3	هل تحتاج المادة التي تدرسها مادة قبلها تدرس ؟
4	هل ترى مفردات المادة التي تدرسها مناسبة لهذه المرحلة ؟ اذا كان الجواب لا اين تفضل موقعها برأيك ؟
5	هل تعتقد مفردات المادة التي تدرسها كافية؟ ام تحتاج الى زيادة او نقصان؟
6	هل تقترح مادة جديدة او مكملة ؟
7	هل تحتاج المادة النظرية التي تدرسها عملي في المختبر ؟
8	هل تصنيف المادة لفرعك ملائم ؟
9	هل ترى ان مادة ما ملائمة لفرع اخر او اكثر ؟
10	لو طلب منك وصف للمادة التي تدرسها من النواحي التالية مفرداتها/ ملائمتها للتخصص/ اهميتها/ تقليدية تحتاج تحديث/ تكاملها العلمي. بماذا تصفها
11	هل تحتاج المادة التي تدرسها الى مادة ساندة ليستوعبها الطالب مثل (زيارات ميدانية/ عرض فيديو/ واجبات بيتية مستمرة .....الخ ؟

الشكل رقم (1)



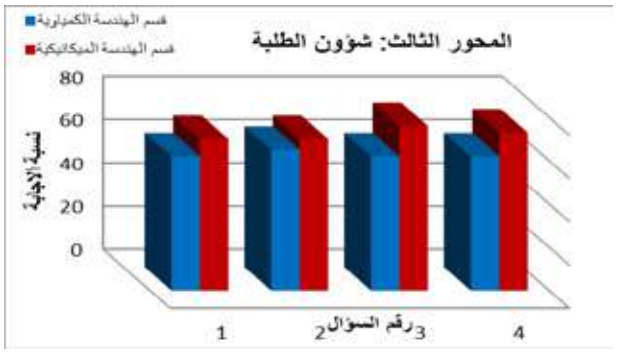
رقم السؤال	المحور الثاني : المحاظرات
1	هل تنوع في طرائق التعليم في محاضرتك؟كم برأيك نسبة عدد محاضراتك من النوع على العدد الكلي لمحاضراتك ؟
2	هل تحدث المعلومات في محاضراتك بشكل يلائم التطور الحالي و بأي وسيلة ؟
3	هل تطلع على محاضرات نظرائك في الكليات المناظرة عربية، اجنبية ؟

الشكل رقم (2)



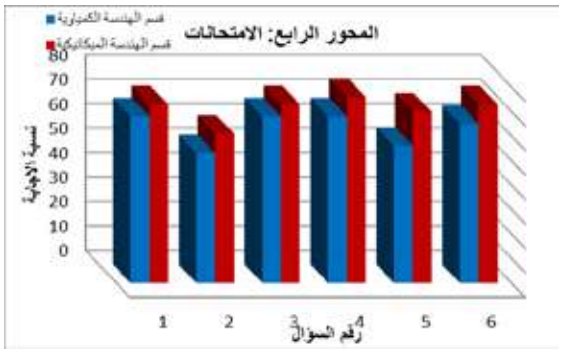
رقم السؤال	المحور الثالث : شؤون الطلبة
1	ماذا برأيك تحتاج ان يتوفر لك لترفع من مستوى الطالب العلمي؟
2	هل تعتقد عدد الطلاب المقبولين كافي ام يحتاج الى زيادة او نقصان
3	هل لديك ملاحظات على نسب الغياب ؟
4	ما هو برأيك التوزيع الامثل لدرجات المادة للطالب؟

الشكل رقم (3)



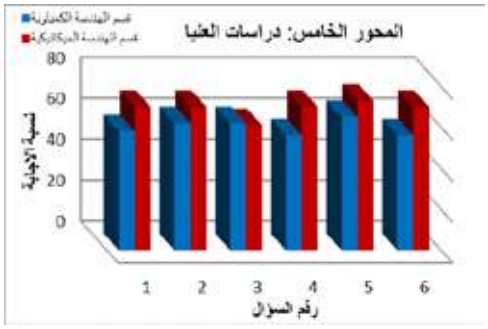
رقم السؤال	المحور الرابع : الامتحانات
1	هل لديك ملاحظات على تنظيم الامتحانات ؟
2	ماذا تقترح حول تنظيم الاسئلة الامتحانية ؟
3	هل تحدث معلوماتك باستمرار حول الامتحانات ؟
4	هل تحتاج المادة التي تدرسها امتحان open book?
5	ما رأيك بأسئلة الامتحان التنافسي لطلبة الدراسات العليا (قيمها) ؟
6	هل تشارك في وضع بعض اسئلة الامتحان التنافسي للدراسات العليا؟

الشكل رقم (4)



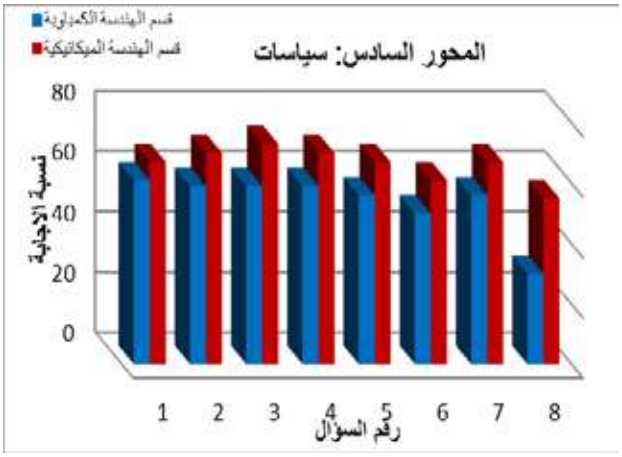
رقم السؤال	المحور الخامس : الدراسات العليا
1	هل لديك ملاحظات على تنظيم الدراسات العليا ؟
2	هل تشارك في وضع بعض اسئلة الامتحان التنافسي للدراسات العليا؟
3	ما الجديد الذي تقترحه ويتعلق بطلاب الدراسات العليا المبتعثين خارج القطر؟
4	ما رأيك بأسئلة الامتحان التنافسي لطلبة الدراسات العليا (قيمها).
5	هل تشارك في وضع بعض اسئلة الامتحان التنافسي للدراسات العليا؟
6	هل يؤخذ رأي اساتذة الدراسات العليا في اسئلة الامتحان التنافسي ؟

الشكل رقم (5)



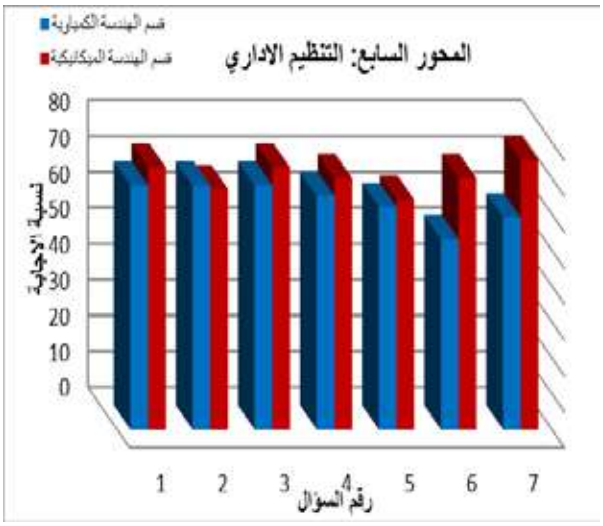
رقم السؤال	المحور السادس : سياسات
	مضمون السؤال
1	هل لديك ملاحظات على سياسة القسم ؟
2	هل هناك تكافىء الفرص؟
3	ما نسبة المعاملة الاجتماعية الحسنة التي تبديها قيادات القسم والجامعة للتدريسين بشكل عام ؟
4	لو طلب منك ازالة عمل روتيني او تغيره ماذا يكون برأيك ؟
5	بصفتك كفاءة عراقية ما هو حلمك (من زاوية عملك وتخصصك) ؟
6	ما هي برأيك الامور الداعمة للوصول الى تحقيق حلمك ؟
7	لو كنت احد قيادات القسم هل ترى اهداف التدريسي تخدم اهداف القسم ؟
8	لو كنت صانع قرار في القسم ماذا تطمح ان تصنع ؟

الشكل رقم (6)



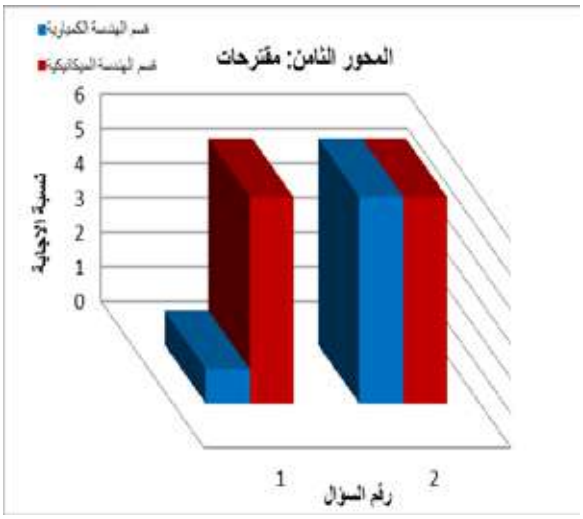
رقم السؤال	المحور السابع : التنظيم الاداري
1	هل لديك ملاحظات على ساعات او ايام الدوام وتوقيتاته؟
2	هل لديك ملاحظات ترفع من كفاءة التنظيم الاداري ؟
3	هل لديك ملاحظات على اجراءات شعبة التسجيل ؟
4	ما هي اقتراحاتك بشأن زيادة عمال النظافة القسم ؟
5	ما هي ملاحظاتك حول موقع القسم الالكتروني ؟
6	ارتياد المكتبة قليل ما اقتراحك لرفع هذه النسبة ؟
7	هل يحتاج الهيكل التنظيمي للقسم لتغيير برأيك ؟

الشكل رقم (7)



رقم السؤال	المحور الثامن : مقترحات
1	هل لديك اقتراحات حول ما طرح ؟
2	هل تقترح افكار جديدة غير التي ذكرت؟

الشكل رقم (8)



دراسة تحليلية لدور القيادات العليا في الجامعه التكنلوجية في تطبيق معايير ومتطلبات ادراة الجودة الشاملة في التعليم العالي

الدكتور ثامر جاسم محمد
قسم الهندسة الكيمياوية
الجامعة التكنولوجية
thamer_jasim58@yahoo.com

المدرس ماهر عزيز عبد الرحمن
قسم الهندسة الكيمياوية
الجامعة التكنولوجية
mahir20082001@yahoo.com

الدكتوره فرح طالب جاسم
قسم الهندسة الكيمياوية
الجامعة التكنولوجية
falsudany@yahoo.com

الباحثة زينب عبد الاله عبد الرزاق
قسم الهندسة الكيمياوية
الجامعة التكنولوجية
zainab_work2011@yahoo.com

المهندسة باسمة محمد الجبوري
قسم الهندسة الميكانيكية
الجامعة التكنولوجية
basima.muhammed62@gmail.com

الملخص:

تتضمن الدراسة البحثية منهج تحليلي لتشخيص مدى ايمان القيادات العليا في الجامعة التكنولوجية في تطبيق متطلبات ادارة الجودة الشاملة , ان ادارة الجودة الشاملة هي الاستراتيجية الملائمة لعملية التغيير ولأجل انجاحها يجب ان تتوافق ممارسات القيادة العليا مع متطلبات ادارة الجودة والتي هي اساس تحسين وتطوير مخرجات العملية التعليمية, اذ تم في هذا البحث توضيح دور واهمية القيادات الادارية العليا وبيان مدى اهمية التزام تلك الادارة في انجاح تطبيق متطلبات ادارة الجودة الشاملة من خلال اجراء استبيان لبعض من القيادات العليا وتحليل نتائجة للتوصل الى نتيجة مفادها اهمية الالتزام في تطبيق هذة المعايير والمتطلبات للاستفادة منها في تقويم جودة المؤسسات التعليمية مستقبلاً.

الكلمات المفتاحية: *المؤسسة التعليمية, ادارة الجودة الشاملة, القيادات الجامعية , التنمية المستدامة.*

المقدمة:

ان المجتمع المعاصر يشهد موجة تطوير وتغيير تمتد بظلالها لتشتمل كافة الابعاد السياسية والاقتصادية والتكنولوجية واساس هذا التطوير والتغيير هو العملية التعليمية وجودتها فالمجتمع المعاصر يُجمع اليوم على ان التعليم هو المدخل الحقيقي لاي تنمية شامله وعلية فان الكثير من المؤسسات التعليمية اخذت على عاتقها تطبيق مبدأ الجودة الشامله كأسلوب في تطوير وتحسين مخرجاتها التعليمية , فضلاً عن بزوغ ادارة الجوده الشاملة كنموذج اداري هو الاساس في تحقيق الجودة في كافة الانشطة الحياتية الانتاجية منها او الخدمية , فاذا ما رغبت مؤسسه ما في الاخذ بأسلوب الجودة الشاملة فلابد لها من التخطيط لتغيير نمط ادارتها وتهيئة مستلزمات تطبيق ادارة الجودة و متابعة عملية التنفيذ والتقييم الدوري لتلك البرامج. ان على القيادات العمل على تغيير نمط الادارة من اسلوب يرتكز على الفردية والمركزيه المطلقة الى اسلوب المشاركة وفرق العمل والتأثير على المرؤسين لتحفيزهم على العمل كجزء فعال في المنظومة من خلال اسهامهم بافكارهم وجهدهم وتفجير طاقات العاملين والثقة في قدراتهم في تطوير المؤسسة التعليمية وزيادة ثقافة الجودة الشاملة والايمان بها بوصفها ميداناً حقيقياً للوصول الى الاعتماد الاكاديمي واحد اهم الاسس للتقويم والتحسين الذاتي للجامعات.

اولاً :- مشكلة البحث

التعرف على واقع ادارة الجودة الشاملة ومدى التزام القيادات العليا بمضمونها وعملية تطبيقها في الجامعة التكنلوجية من خلال تطبيق معايير الجودة الشاملة والالتزام بها وترسيخ ثقافة الجودة لدى الجميع من خلال اعتماد اليات التعاون المشتركة . ان تطبيق ثقافة الجودة في قطاع التعليم العالي بشقية الدراسات الاولية والعليا من شأنة ان يعمل على احداث النهضة التعليمية النوعية والكمية والتي من شأنها احداث التنمية البشرية المستدامة , كما ان للتعليم مدلول استراتيجي فعال في النمو والتنمية المستدامة ويتوقف ذلك على عاتق القيادات العليا الادارية ومدى ايمانها وقدرتها في بناء وتعميق ثقافة الجودة الشاملة في مؤسساتها .

مما تقدم يمكن اجمال مشكلة البحث بما يلي :-

a. هل توجد انماط ادارية تقليدية في حقل الادارة التعليمية متمثلة في مركزية اتخاذ القرارات الادارية .
b. اسهام ممارسات القيادة الادارية العليا في الجامعة التكنلوجية في تعزيز مضامين ادارة الجودة في الجوانب التعليمية واسهامها في عملية التنمية المستدامة
c. مدى تأييد وادراك القيادات العليا لتطبيق معايير وممارسات ادارة الجودة في الجامعة التكنلوجية
d. الايجابيات والسلبيات التي يمكن الحصول عليها من خلال تطبيق معايير ادارة الجودة في الجامعات العراقية عامة

والجامعة التكنلوجية خاصة ومدى تأثير ذلك على التنمية المستدامة

e. هل توجد علاقات ارتباط بين مفهوم ادارة الجودة الشاملة (TQM– Total Quality Management) في التعليم العالي والتنمية المستدامة

ثانيا :- اهمية البحث

يستمد البحث اهميتة من الاعتبارات الاتية :

1- تضع هذة الدراسة الجامعة التكنلوجية وهي احدى اهم الجامعات العراقية تحت المجهر لما تمثلة هي وجميع الجامعات العراقية قطاعاً استراتيجيا من قطاعات الخدمات العامة لما تقوم بة من دعم لعملية التنمية البشرية في العراق

2- تحفيز القيادات العليا نحو هذا المدخل الحديث للتوجه نحو الممارسات الداعمة لادارة الجودة الشاملة وتطبيقها على مستوى الادارة التعليمية العليا

3- ان عملية استمرار المؤسسات التعليمية في تحقيق الاداء المتميز في الخدمات التعليمية ورفد المجتمع بالايدي العاملة المؤهلة والقيادات العليا يأتي من خلال اعتماد معايير ادارة الجودة الشاملة في التعليم العالي .

4- تاكيد فعالية القيادات الادارية في اهمية تطبيقها لادارة الجودة الشاملة من خلال وضع اليات تعاون تربط كلاً من القيادات العليا والعاملين في الملاكات الادارية والتعليمية على نحو يعزز العلاقات ويؤكد قدرة القيادة في التأثير على الاخرين من خلال مايقدمة من مهارة وتفعيل روح الفريق .

ثالثاً : الهدف من البحث

1- التعرف على ممارسات واتجاهات القيادة العليا في الجامعة التكنلوجية والداعمة لتطبيق المفاهيم والمبادئ الخاصة بأدراة الجودة الشاملة بهدف معرفة مدة جدية القيادة في تحقيق جودة المؤسسة التعليمية

2- تحديد متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي والاكثر توافراً في الجامعة التكنلوجية

3- الكشف عن اهم الاخطاء والمعوقات والتي تؤدي بدورها الى ضعف مخرجات العملية التعليمية ومن ثم ضعف عملية التنمية المستدامة

4- وضع تصور لرفع كفاءة القدرة المؤسسية والتعليمية للجامعة التكنلوجية من خلال تقديم مقترحات تسهم في تعزيز توجهات القيادة العليا نحو وضع برامج تثقيفية لادارة الجودة في اولويات نشاطها .

5- الوصول الى علاقات الارتباط بين ممارسات القيادة العليا مع الملاكات الادارية والتعليمية داخل المؤسسة التعليمية ومعايير ادارة الجودة الشاملة .

رابعاً :- فرضيات البحث

1- الفرضية الاولى :-

توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين ممارسات القيادة العليا ومستوى توفير متطلبات تطبيق ادارة الجوده الشاملة .

2- الفرضية الثانية :-

تؤثر ممارسات القيادة الادارية العليا على الدلالة الاحصائية والمتمثلة بين التحسين المستمر والتحديث لخدمات المؤسسة التعليمية ومستوى تطبيق معايير الجودة الشاملة .

خامساً :- منهجية البحث واسلوبية

تعتمد منهجية البحث على بناء اطار نظري يدعم الباحث في مجال تحليل مفهوم الجودة الشاملة واهميتها في حقل التعليم الجامعي من خلال نشر ثقافة الجودة لدى القيادات العليا وتطبيقها على ادارة الجامعة اذ اعتمدنا :-

1- المنهج الوصفي :-

تم الاستعانة بمجموعه من المراجع والكتب الحديثة المتعلقة بمفهوم الادارة والقيادات العليا ودورها في تطبيق ادارة الجودة الشاملة من حيث طبيعة المفاهيم وامكانية التطبيق المؤسسي لهذة المفاهيم نحو تحقيق الجودة الشاملة في التعليم الجامعي وبالتالي تحسين المخرجات وصولاً لدعم التنمية الشاملة في المجتمع .

2- المنهج التحليلي :-

a. استمارة استبيان :- تم اعتماد استمارة استبيان وزعت على القيادات في اقسام الجامعة التكنلوجية من رئيس الجامعة ومساعدية العلمي والاداري ورؤساء اقسام الجامعة والبالغ عددهم (14) قسم وكذلك معاونية ورؤساء الافرع ولكل قسم ليصل عدد الاستمارات التي وزعت الى (50) استمارة وتحصل منها (46) استمارة صالحة للتحليل والقياس فمن خلال الاستبيان تم جمع البيانات والتي تسهم في تحديد علاقات الارتباط والاثر بين متغيرات البحث , اذ تم اعتبار هذة القيادات هي اللبنة المهمة في المجتمع لما تتمتع بة من خبرة وكفاءة ادارية وعلمية في موضوع البحث .

b. الفترة الزمنية :- وهي الفترة المحصورة من (2014/11/12) ولغاية (2014/11/20) وتمثل فترة توزيع واستلام الاستبانة على القيادات وقد ظهرت معوقات في عملية التوزيع والاستلام ومنها عدم تفهم بعض مدراء مكاتب رؤساء الاقسام والافرع لمعنى استلام الاستبانة وتسليمها الى المدير المباشر وكذلك التأخير في عملية تسليم الاستبانة للباحثين وبأعذار كثيرة وعليه كانت نسبة الاستجابة (92 %).

c. الوسائل الاحصائية المستخدمة لوصف وتحليل عينة البحث وتحديد علاقات الارتباط مابين المتغيرات والتحقق من صحة الفرضيات المطروحة وقياسها وصولاً لنتائج التكرارات والنسب المئوية والاوساط الحسابية والتي تفيد في وصف متغيرات البحث, كذلك استخراج معامل الارتباط البسيط ومعامل التحديد R^2 لبيان قوه العلاقة وطبيعتها بين متغيرين ,كذلك الحصول على نتائج الانحدار الخطي البسيط والمتعدد واختبار t واختبار f لبيان معنوية تأثير المتغير المستقل في المتغير المعتمد , تم الاستعانة بالبرنامج الاحصائي (SPSS – V20) لتحليل البيانات .

المبحث الاول :الاطار النظري

اولاً : القيادة بين المفهوم والتجربة

1- القيادة – المفهوم والاهمية .

ان اختيار القيادة الناجحة يعد اهم المتطلبات الاساسية لتطبيق ادراة الجودة الشاملة والتي تُعد قراراً استراتيجياً طويل الاجل يحتاج الى قيادة ادارية لتحديد كيفية الوصول الى الاهداف المرجوة.

وقد تم تعريف القيادات بأنها عملية التأثير في الاخرين لتحقيق اهداف المؤسسة[1] .

ويُنظر للقيادة بأنها تمثل توجية العاملين والاشراف عليهم وهذة الوظيفة مسؤولة عن تنفيذ الاهداف الموضوعة , والقيادة تتضمن ممارسة الاشراف والدافعية والتواصل , اذ ان العاملين بحاجة الى الاشراف والذي يعني ملاحظة العمل والعامل للتاكد من تحقق الاهداف والوصول الى النتائج المرغوب في تحقيقها ولابد للقياده من العمل على زرع القناعة بها لدى العاملين قبل تطبيقها[2], ذلك ان القناعة تعزز من الثقة بأهمية الجودة الشاملة مما يسهل عملية تطبيقها والتزام العاملين بها . كما يرى (بدر) ان نجاح المؤسسة او المنظمة يعتمد على تحسين الاداء بشكل مستمر للقادة الاداريين والعمل على تطوير دافعيتهم ومهاراتهم وان يمتلكوا سمات ترتبط بالقادة مثل الخبرة والمنافسة والاستقامة والثبات على المبدأ والثقة العالية[3] .

ولاهمية القيادة لابد اعتماد اسس مهنية واخلاقية لاختيار القادة الاداريين الذين بأمكانهم النجاح في ظل الامكانات والمعلومات والمهارات والاليات التي تمكنهم من تطبيق هذا المنهج الاداري بفعالية , فضلاً عن قدرته ومهارته للتواصل والاتصال مع العاملين ومرونة التعامل مع النوعيات المختلفة للموظفين ولا يميز بين افراد فريقة والاستفادة من امكانياتهم وخبراتهم من اجل تحقيق النتائج المطلوبة في ظل الاهداف الفرعية التي تتوقع القيادة من الموظفين تحقيقها فعلياً وفقاً لجدول عمل محدد, وفي اطار مشاركة العاملين في المنظمة عقلياً ووجدانياً مع القادة من اجل تعبئة الجهود والطاقات والكفاءة والخبرات الازمة .

في ضوء ما سبق تبرز اهمية اختيار القادة الادارية والتي تأتي في مقدمة الاولويات لاعتماد استمرار ونجاح المؤسسة على القيادات الادارية .

وتبرز اهمية القيادة في مجموعة من الجوانب يمكن توضيحها كالتالي[4]:

- تُعد حلقة وصل بين العاملين وخطط المؤسسة وتصوراتها المستقبلية .
- البوتقة التي تنصهر داخلها كافة المفاهيم والاستراتيجيات والسياسات .
- تدعم القوى الايجابية في المؤسسة وتقليص الجوانب السلبية .
- السيطرة على مشكلات العمل وحلها , وحسم الخلافات والترجيح بين الاراء .
- تنمية وتدريب ورعاية الموظفين والعاملين بأعتبارهم اهم موارد المؤسسة فضلاً عن اتخاذ العاملين للقادة قدوة لهم ومثل اعلى يحتذى بة .
- مواكبة التطورات والتغيرات في البيئة المحيطة ومحاولة توظيفها لصالح المؤسسة .

2- مراحل عملية القيادة

لايمكن اعتبار الجودة الشاملة انشطة منعزلة عن باقي اعمال المؤسسة , ذلك انها تُشكل جزءاً ضرورياً من اعمالها واساس خططها الستراتيجية , وبالتالي فلا يمكن تحسين وتطبيق الجودة الشاملة بدون قيادة فاعلة مما يوضح الاهمية البالغة للقيادة في ادارة الجوده الشاملة في هذا الاطار يمكن توضيح عملية القيادة[5] كالاتي:

a. توزيع المهام بين اعضاء الفريق :- ويشمل التخطيط , التوجية و التعليمات , يعتمد ذلك بقدرة القيادة ووضوح الرؤية لديها لما يجب تحقيقة من غايات واهداف والتعرف على مواطن الضعف في المؤسسة والقضاء عليها , فضلاً عن تحديد ما يجب استثماره من فرص والاستفاده من مواطن القوة وتوجيهها بما يحقق ما تم التخطيط له ووفق التعليمات الموجهه لاعضاء الفريق في المؤسسة .
b. التنفيذ :- وتمثل نشاطات التوجية , المراقبة , تدعيم اداء المرؤسين , حيث تعمل القيادة على توفير المتطلبات المادية وحشد الامكانات البشرية والمعنوية فضلاً عن توضيح الاسس والمعايير التي يعمل وفقها معاونية والموظفين لصالح مؤسستهم في ظل بيئة تنظيمية ودية متعاونة .
c. التقويم :- هو رقابة وتقويم العمل في المؤسسة حيث يمكن للقادة تسهيل عملية التقويم والمتابعة وذلك بأعتمادها مجموعة من المؤشرات الاساسية لتقويم اداء العاملين كما يجب على القيادة اتخاذ اجراءات واضحة وثابتة لمراقبة العمل المنجز,

فضلاً عن اعلام الموظفين بنتائج التقويم لتكون عملية التقويم ناجحة في تصحيح اخطاء التنفيذ .

d. التحفيز :- ويشمل تقديم الحوافز والمكافأت , وتقدير اداء المرؤسين او الموظفيين وحسب كفائتهم وقدراتهم والاهم قدرة القيادي على وضع الشخص المناسب في المكان المناسب وفقاً للشخص والقدرة والفاعلية في اداء العمل , وتوجيههم وتنسيق العمل بين جميع الاطراف للسير باتجاه تحقيق هدف المؤسسة , حث المرؤسين على الابداع والتطوير من خلال تحفيز الموظف وترقية الكفئ وتقديم الدعم والحوافز المادية والمعنوية بما يخص اخلاصة في اداء المهام الموكله بتفاني عالي.

3- نظريات القيادات :

تعد القيادة الاساس في نجاح اي مؤسسة , ونظريات القيادة توضح ما يميز الفرد ليصبح قائداً دون غيره من الاشخاص ومن ابرز تلك النظريات[6] :

a. نظرية السمات (القيادة الموروثة) : يرى رواد هذه النظرية ان القدرة القيادية التي يمتلكها الفرد تعتمد على اركان عدة هي :

- القدرات الذاتية: او ما يطلق عليها بمكونات الشخصية القيادية كالذكاء والشجاعة والامكانات الجسدية والمهارة والمبادرة وتحمل المسؤلية ومحبة الاخرين وغيرها من الصفات الموروثة التي تمكن الفرد ليكون قائداً.
- القدرات المكتسبة : ان القائد الناجح يكتسب مجموعة من الصفات القيادية من خلال عمله مع الاخرين , وهذه الصفات المكتسبة تجعله قادراً على قيادة الاخرين وحل المشكلات وتجاوز الصعوبات تبعاً للظروف والمواقف المختلفة التي تواجه المشروع خلال سير العمل.
- القدرة على ارضاء المرؤسين: حيث ان القيادي الناحج يسعى الى تلبية حاجات المرؤسين المادية او المعنوية , الامر الذي يعزز دورة القيادي واحترام واعتزاز المرؤسين له وتقديرهم لاهتمامه بهم ورعايته .

b. نظرية السلوك القيادي: ينصب اهتمام الباحثين على تفسير سلوك الفرد الذي يؤهله ليكون قيادياً بعيداً عن الصفات الموروثه ويتركز الاهتمام في ظل هذه النظرية على سلوك ووظائف الفرد القيادي مع العاملين وافراد الجماعه داخل المؤسسه , وقدرته على تخطي الصعوبات ومعالجة المشاكل التي تواجه سير العمل , فضلاً عن دوره بتقديم المعلومات اللازمه للعاملين بسهوله وتشجيعهم على الابداع والابتكار وتقديم الحوافز المادية والمعنويه وتحاول هذه النظريه تصنيف سلوك القيادي باربعة انماط هي :-

- النمط الدكتاتوري
- النمط الديمقراطي
- النمط الانساتي
- النط الحر

c. النظرية الموقفية :- تحاول هذه النظريه تفسير كون الفرد قيادياً ليس من ناحية سماته وخصائصه وانماط سلوكه فحسب وانما من خلال المواقف التي يتعرض لها الفرد القيادي والتغيرات الحاصله في انماط سلوكه وفقاً للمواقف التي تحول القيادي الدكتاتوري والمتسلط الى ديمقراطي يستعين باراء ومشاركات المرؤسين في اتخاذ القرار وقد يكون العكس بحسب طبيعة الموقف. بالتالي فان فاعلية القيادي الناجح تتطلب التوافق بين طبيعة المواقف والنمط القيادي بما يجعله قيادياً مؤثراً في مرؤوسيه ومؤسستهِ.

ثانيا : ادارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية

1- مفهوم ادارة الجودة الشاملة واهميتها في المؤسسات التعليمية :

على الرغم من التباين في مفهوم الجودة بين الباحثين الا انه يمكن القول بانها تمثل الكفاءة والفاعلية وتظافر الجهود معاً، وهي ما تقوم به من عمل او فعل باتقان لتحقيق المواصفات المطلوبة بافضل الطرائق وباقل جهد وتكلفة فعلا وليس قولا اذ ان محور مفهوم (الجودة) يدور في خدمة المستفيد بعيدا عن الامور الاخرى وارضائه [7], وعرف معهد الجودة الفيدرالي الامريكي بان ادارة الجودة الشاملة هي (منهج تنظيمي شامل يهدف الى تحقيق حاجات المستفيد وتوقعاته اذ يتضمن كل المديرين والموظفين في استخدام الاساليب الكمية من اجل التحسين المستمر في العمليات والخدمات في المنظمة [8] , وعرف (البيلاوي) بانها (اسلوب اداري مهم في مجال الادارة للمنظمات الحديثة ، بعد ما حققة هذا النمط الجديد من نجاحات في الادارة) [9] .

ان مفهوم إدارة الجودة اخذ يحتل موقعا مرموقا في السنوات الأخيرة خاصة في المؤسسات التعليمية للبحث عن مفاهيم إدارية وفنية أكثر حداثة وتطورا لأجل نقل الواقع الحالي الذي هي فيه إلى واقع أفضل منه ، وان تتعامل بأساليب متطورة بعيدة عن الروتين والكلاسيكية والتقليدية السائدة عن طريق إكساب الطلبة والمتعلمين وحتى الهيئة التدريسية والكادر الوظيفي الداعم المهارات والمعارف والمعلومات والاتجاهات التي تجعل من مخرجات البرنامج التعليمي مخرجات ذات جودة عالية خدمة لهم وللمجتمع الذي ينتمون إليه .

بداء الاهتمام الفعلي بأدارة الجودة الشاملة للمؤسسات التعليمية في عام (1991) , اذ تم تأسيس اتحاد ضم عدد من المنظمات المهنية

مثل جمعيات الاعمال وعدد من الجامعات الامريكية واضعين عدد من الاهداف التعليمية تلخصت [10] :

a. تضمين مجموعة من المحاضرات لمفاهيم الجودة الشاملة في المناهج الدراسية لطلبة التعليم الثانوي والجامعي .
b. توظيف الجودة لجعلها من المفاهيم التي تخدم الادارة والعمليات التعليمية لجميع المدارس والجامعات في الولايات المتحدة الامريكية .
c. تحسين جودة مفردات المواد التعليمية من حيث المضمون وطرائق الوصول الى الطلبة في العملية التعليمية .

لذا يمكن القول ان الجودة الشاملة للمؤسسات التعليمية هي مجموعة الجهود والطاقات المستثمرة للقيادات الادارية العليا و الهيئات التدريسية والعاملين مجتمعةَ لتحسين المنتج [11]. اما (Hixon) فيرى ان الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية هي (عملية استراتيجية ادارية ترتكز على مجموعة من القيم وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي تتمكن في اطارها من توظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو ابداعي لتحقيق التحسن المستمر للمؤسسة التعليمية , اي ادارة النظم الذي يربط بين المدخلات والعمليات والمخرجات للعملية التعليمية وبالتالي النظر الى كل من الطلاب المستفيدين من هذا الاسلوب وكيفية اعداد المؤسسة لهم لتحقيق حاجاتهم ورغباتهم الحالية والمستقبلية وكذلك الهيئات التدريسية والاداريين والعاملين الذين هم بحاجة الى تدريب وتطوير مهاراتهم لاستيعاب فلسفة ومفاهيم الجودة الشاملة وتطبيقاتها . وهذا يتطلب فحص و تطوير الهيكل التنظيمي للمؤسسة التعليمية حتى يتوافق مع فلسفة إدارة الجودة الشاملة مع توفر مناهج توافق متطلبات الحياة العصرية[12] ويؤكد كلا من (لين و كلاسر) ان المناقشات التي دارت حول معايير الجودة في امريكا في العقد الاخير من القرن العشرين كانت بمثابة نقطة تحول نحو اصلاح واقع التعليم المدرسي والجامعي من حيث الاستاذ والطالب والمادة الدراسية والادارة وغيرها[9], اما النجار فيعرفها بأنها (اسلوب متكامل يطبق في جميع فروع ومستويات المؤسسة التعليمية ليوفر للعاملين الفرصة لأشباع حاجات الطلاب والمستفيدين من عملية التعلم . او هي فعالية تحقيق افضل خدمات تعليمية بحثية واستشارية بأكفاء الاساليب واقل التكاليف وأعلى جودة ممكنة [13].

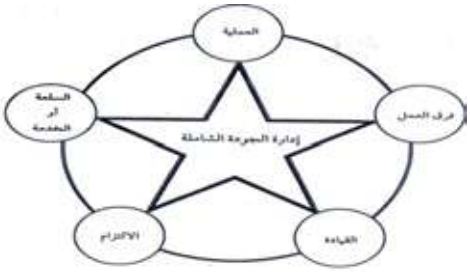
2- مبادئ ادارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية:

تتمثل ادارة الجودة الشاملة في مجموعة من المبادئ الادارية التي ترتكز على تحسين الجودة اذا ماطُبقت هذة المبادئ في أية مؤسسة بدقة , وفي هذا الصدد لابد من الاشارة الى اهمية هذة المبادئ في المؤسسات التعليمية :

a. التركيز على العميل : ان على الجامعة ان تتفهم الاحتياجات والتوقعات الحالية والمستقبلية لعملائها وتعمل على تحقيق تلك التوقعات من مجمل الخدمات المقدمة من قبلها والمتمثلة بالتعليم , البحث , الخدمات الاستشارية وخدمات المجتمع , ويمكن تقسيم عملاء الجامعة الى ثلاثة , الاول هم الطلاب الذين يلتحقون في الجامعة , والثاني هم اصحاب المنظمات المختلفة اي سوق العمل , والقسم الثالث المجتمع .
b. التزام الادارة : بمعنى الالتزام بالتحسين المستمر للمؤسسات التعليمية من خلال توحيد الرؤية والاهداف والتخطيط للعملية التعليمية (خطط قصيرة وطويلة الامد) ومتابعة التطور الحاصل مقارنة مع ما تم وضعة من اهداف وتهيئة المناخ التعليمي لتحقيق هذة الاهداف .
c. التحسين المستمر : ان يكون التحسين المستمر الداخلي للجودة هدفا دائميا للمؤسسات التعليمية , بمعنى اخر ان تكون العملية التعليمية برمتها ذات فاعلية وكفاءة للوصول الى تخفيض التكلفة وفي نفس الوقت تقديم طرائق تعليم مبتكرة وجديدة ومناهج مواكبة للتطور العلمي واحتياجات سوق العمل.
d. مشاركة العاملين : التأكيد عل المشاركة الفعالة لكل الاطراف (اعضاء الهيئة التعليمية, الطلبة, الادارة, العاملين, المجتمع, سوق العمل) بدون تفرقة وبنفس الاهمية مما يؤدي الى اندماجهم الكامل في العمل وبالتالي يسمح باستخدام كل القدرات والطاقات المتوفرة لمصلحة المؤسسة التعليمية .
e. التركيز على الحقائق : ان الجودة الشاملة لاتقيس درجة رضا المستفيد (سوق العمل) من المنتج النهائي (الخريج) فحسب وانما تعمل على جمع البيانات وتحليلها ووضع الاستنتاجات في اثناء العملية التعليمية .

3- متطلبات ادارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية:

هناك مجموعة من المتطلبات الاساسية التي لابد ان تؤخذ بالحسبان عند تبني فلسفة ادارة الجودة الشاملة لجعل المؤسسة التعليمية تتمتع ببيئة عمل تتسم بالمصداقية والثقة والتقدير , ومن النماذج التي توضح متطلبات ادارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية هو نموذج كريج (creech)[12] وكما في الشكل رقم (1):-



الشكل رقم (1) نموذج كريج (creech)

من الشكل رقم (1) يتضح لنا ان ادارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية تتطلب[13]:-

a. تعهد الادارة العليا والتزامها بالتطبيق : من المعلوم ان تطبيق ادارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية هو قرار استراتيجي طويل الامد اي عدَ ادارة الجودة ركناً اساسياً في التخطيط الستراتيجي للجامعة, لكونة يحتاج الى وضع مجموعة من المعايير والاهداف ويقرر من خلالها المدة الزمنية اللازمة لعملية التنفيذ , وعلية يجب ان يكون هناك اقتناع من قبل الجهات العليا والمتمثلة بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي والجامعات بضرورتها وتوفير جميع انواع الدعم لانجاحها .
b. الاختيار الامثل للقيادات الادارية : وهذا الاختيار يجب ان ينبني على معايير مهنية واخلاقية بعيدا عن اي صيغ اخرى مهما كانت , فنجاح تطبيق ادارة الجودة يتوقف على مدى حسن اختيار القائد الاداري من حيث المهارة والكفاءة ومدى ايمانة بتطبيق مفهوم الجودة بوصفها ثقافة جديدة ستغير ثقافة المجتمع فالقبول بمفهوم التطبيق دون اقتناع لايجدي .
c. صياغة اهداف المؤسسة ورسالتها بوضوح لاجل تحقيقها بدقة وسهولة
d. توفير الملاكات المؤهلة لتسيير العمليات ادارة الجودة الشاملة والتحسين المستمر لها من خلال عمل دورات وورش عمل لزيادة المهارات والاساليب التي تمكنهم من تطبيق هذا النهج الاداري بفاعلية .
e. التركيز على خدمة المستفيد.
f. تحقيق الاتصال والتعاون بين الوحدات والاقسام داخل المؤسسة وعملياتها وخارجها.
g. توفير قاعدة معلومات متقنة تتضمن كل ما يتعلق بامور الجودة
h. اشراك جميع العاملين وبروح الفريق الواحد في خطط المؤسسة التعليمية وقراراتها، والمشاركة في حل المشكلات
i. تدريب والتعليم المستمر للعاملين على ادوات الجودة
j. عملية ترتكز على الطلبة بوصفهم محور العملية التعليمية .

4- تجارب جامعات امريكية في تطبيق مفهوم ادارة الجودة الشاملة[14]:

ان النماذج التي طبقت في الجامعات العالمية المختلفة و منها على سبيل المثال الولايات المتحدة الامريكية هي خير دليل على مدى كفاءة هذه الادارة وفاعليتها, ومن ابرز الجامعات التي طُبقت عليها:

a. جامعة بنسلفانيا (كلية دارتون للتجارة).
b. جامعة ويسكنون (خطة في ادارة الجودة الشامله).
c. جامعة اوريجون (خطة خمسيه لتطبيق ادارة الجودة الشاملة).
d. جامعة جنوب كولورادو (كلية ادارة الاعمال).
e. جامعة شمال غرب ولاية ميسوري (فازت بجائزة ميسوري للبحوث التي كانت تعتمد على معايير بالدريج 1997).

وتعد تجربة جامعة اويجون 1989 من اشمل المحاولات واشهرها موضحة بما يلي :

- توضيح مفهوم الجودة الشاملة واسسها.
- تعريف جميع الملاكات الجامعية الادارية والاكاديمية بمبادئ الجودة الشاملة وطرائق تطبيقها .
- وضع خطة لتقويم العمل بالجامعة في ضوء اسس الجودة الشاملة.
- مناقشة نتائج التقويم مع الزبائن الداخليين والخارجيين.
- تحديد فرص التحسين التي يتم فيها تنفيذ سياسة الجودة الشاملة.
- تكوين فرق عمل لمتابعة الجودة.
- تدريب اعضاء مجلس الجودة وفريق متابعة الجودة.
- توعية العاملين في الجامعة بطرائق التحسين والتقويم الذاتي.
- تنمية وتطوير الافراد وتدريبهم لتلافي الوقوع بالخطا.
- تقويم الوضع الكلي للبرنامج المنفذ.

ثالثا :- التعليم العالي والتنمية المستدامة

1- مفهوم التنمية المستدامة

كانت وما زالت المجتمعات تسعى الى تحقيق النمو والتنمية وذلك لأجل الحصول على مستويات مرغوب فيها من حيث التطور الاقتصادي والاجتماعي ولا سيما تلك المجتمعات المصنفة ضمن البلدان النامية، مما جعل عملية التنمية من المفاهيم الاقتصادية المهمة والتي استُعملت للمرة الاولى من قبل الاقتصادي [يوچين ستيلن] في اقتراحه خطة لتنمية العالم عام (1939) [15] ولتظهر بعدها العديد من التعاريف الاقتصادية للتنمية، منها للاقتصادي [غونار ميردال] اذ عرف التنمية الاقتصادية بأنها "ارتفاع مستويات المعيشة للأنسان العادي"[16],في حين عرفها [مايير-Myier] بأنها "العملية التي يزداد فيها الدخل القومي الحقيقي لمجتمع معين خلال مدة زمنية طويلة وان تكون هذه الزيادات حقيقية بعيدة عن التضخم[17]، في حين يرى [ميشيل تودارو] ان التنمية الاقتصادية تعني قدرة الاقتصاد القومي على زيادة الناتج القومي الاجمالي بمعدل ربما من (5-7%) [18]، مما سبق يتضح ان المفهوم التقليدي للتنمية الاقتصادية يقوم على اساس ربط عملية التنمية بالعامل الاقتصادي الصرف معتبرين المؤشرات الكمية المقياس الرئيس لدرجة الانجاز التنموي والذي يؤكد على ضرورة حصول زيادة في الدخل القومي، لذا اصبح مفهوم التنمية مقتصرا على تنمية الاشياء

من خلال الاستثمار في المكائن والآلات فقط بدلاً من تنمية الانسان[19] .

مما تمخض عن نتائج سلبية في بعض الدول التي حاولت احداث التنمية الاقتصادية على هذا الاساس، نتيجة لفشل هذه السياسات التنموية في تحقيق اهدافها على الصعيدين الاقتصادي والاجتماعي مما ترتب على ذلك نتائج معاكسة، و جعل واضعي السياسات الاقتصادية في معظم بلدان العالم يبحثون عن فلسفة تنموية جديدة وعن استراتيجية اكثر شمولية تضع الانسان اولا والعمل على تنمية قدراته وقابلياته المختلفة كهدف لجميع الانظمة الاقتصادية مما ادى الى ظهور ما يسمى بالتنمية المستدامة ويعدَّ هذا المفهوم اوسع بكثير من النظريات التقليدية المتعلقة بالتنمية الاقتصادية [20] ، وبما ان اي تقدم يحدث في عملية التنمية الاقتصادية يعتمد على كمية ونوعية الموارد البشرية المتاحه خلال مدة زمنية معينة ومدى فاعلية تنمية تلك القدرات البشرية للوصول الى رفع المستوى المعاشي والصحي، مما يستدعي الدول الى تنمية راس المال البشري تحت مفهوم شامل للتنمية البشرية المستدامة عن طريق تحقيق التوازن بين الموارد المالية والموارد البشرية [21] ، اذ يعدَّ الانسان هو الهدف النهائي لعملية التنمية الاقتصادية والتي يراد منها رفع مستواه المعاشي عن طريق زيادة الدخل وزيادة الانتاج وتطويره وعدالة توزيعه وبالمقابل فان عملية التنمية هي نتاج النشاط الانساني فلا تنمية اقتصادية بدون تنمية بشرية للوصول الى تنمية مستدامة شاملة ولكل المرافق الحياتية.

وقد دفع هذا الكثير من الاقتصاديين الى التأكيد على دور واهمية العنصر البشري في العملية التنموية، وان تنمية الموارد البشرية تعامل البشر على انهم مدخلات للعملية الانتاجية وهذا ما اشار اليه (كنز) في كتابه "النظرية العامة" حيث اكد ان العنصر البشري يعدَّ العنصر الانتاجي الاول وعدَّ راس المال المادي من اهم مجالات الانطلاق في التنمية الاقتصادية وان الاستثمار في رؤوس الاموال الثابتة هي المتغير الارتكازي في النظام الاقتصادي [22].

لذا فأن مفهوم التنمية المستدامة يعدَّ غاية وهدف التنمية الاقتصادية ويجب ان يكون مفهوماً شمولياً وواسعاً يتجاوز مسألة تنمية المهارات والقدرات والاتجاهات البشرية التي تؤثر وبشكل رئيس على عملية النمو الاقتصادي وانتاجية العمل وفاعليته وليشمل كل ما يتعلق بالجوانب التكنولوجية والثقافية والاجتماعية والنفسية.

يرى عبد الله بان التنمية المستدامة تشير إلى الحد الأقصى من منافع التنمية الاقتصادية، بشرط المحافظة على جودة خدمات الموارد الطبيعية [23] , ويرى صالح محمد بان التنمية المستدامة هي تلك التنمية التي تحقق التوازن بين الأنظمة البيئية والاقتصادية، والاجتماعية وتسهم في تحقيق ألحد الأعلى من النمو في كل من هذه الأنظمة ، دون أن يؤثر التطور في أي نظام على الأنظمة الأخرى تأثيرا سلبيا [24] وأضاف إلى أن مفهوم التنمية المستدامة يشير إلى ظاهرة جيلية تتحول من جيل إلى آخر، ولابد أن تحدث عبر فترة زمنية لا تقل عن جيلين ومن ثم فإن الزمن الكافي للتنمية المستدامة يتراوح بين (25) إلى (50) سنة. وتشمل الخاصية المشتركة الثانية في مستوى القياس, فالتنمية المستدامة هي عملية تحدث في مستويات عدة تتفاوت (عالمي, إقليمي, دولي) [25].

في حين اكدت منظمة العمل العربية على علاقة التنمية البشرية بالتنمية الاقتصادية من خلال وضعها استراتيجية لتنمية القوى العاملة العربية تستهدف تعبئة الموارد البشرية وتطويرها بما يضمن مساهمتها الجادة والمستمرة في التنمية الاقتصادية والبشرية من خلال اعداد اليات ووضع برامج تستهدف الجودة ونشر ثقافتها وتعدَّ الوسيلة والغاية للعملية التنموية الشاملة [26].

مما تقدم يمكن القول ان التنمية عملية شاملة وطويلة الامد غير قابلة للتجزئة قطاعياً او زمنياً قائمه على رؤية استراتيجية متكاملة، وعلى هذا الاساس لا يمكن تصور تحقيقها ولا حتى نجاح الخطط القطاعية دون توفير بيئة تساعد على تحقيق التنمية البشرية وهي من الشروط العضوية لمفهوم التنمية الاقتصادية في اطار سياسات تنموية اقتصادية اكثر اعتدالاً، ان هذا الخيار يستند الى مكون اقتصادي ومادي قوي يستجيب لاحتياجات اقتصادية واجتماعية ذات قاعدة اوسع والغرض منه بلوغ تنمية محورها الانسان وتعمم امكانية الوصول الى الموارد والخدمات كما تسمح باستخدام كامل القدرات وبالاعتماد على الاساليب المشتركة بين راس المال المادي وراس المال البشري في العملية التنموية بما يعزز بناء القدرات المجتمعية للتنمية وفي ظل هذا الخيار هنالك سعي لخلق علاقة تغذية متبادلة بين التنمية الاقتصادية والتنمية البشرية [27] .

وفي ضوء هذه العلاقة، فأن تأسيس مقومات التنمية البشرية يعدَّ هدف التنمية الشاملة ولا يمكن ان يتم اذا لم يتوفر في آن واحد الوعي الكافي للمجتمع من جهة والادارة الصلبة للتغيير عن الانموذج القديم بأنشاء علاقات وروابط جديدة اكثر فعالية بين القطاعات الاقتصادية من جهة والاجتماعية من جهة اخرى.

فالتنمية الاقتصادية تتضمن اجراء مجموعة من التغييرات الاجتماعية والاقتصادية التي تحدث في المجتمع، ولكي تحدث هذه التنمية يتحتم توافر مناخ عام يلائم هذه التغييرات بجانب توافر الثروة وراس المال وهنا تبرز اهمية التعليم لكونه قادراً على خلق المناخ العام لحدوث التنمية لكل ما تتضمنه من تغييرات في حياة المجتمعات من خلال توثيق العلاقة المتبادلة بين راس المال البشري وراس المال المادي وذلك لخلقه مهارات وتغييرات للفرد ضرورية للتقدم الاجتماعي والاقتصادي مما يؤكد على المعنى الاقتصادي

والبشري للتنمية، كما ان له اثراً واضحاً على تنمية راس المال البشري من خلال النهوض بالانتاج عن طريق التأثير في نوعية المهارات المطلوبة مما يتطلب وجود قيادات عليا في المؤسسات التعليمية تؤمن بأثر التعليم في احداث التغيير المنشود في التنمية وان هذا التغيير لايأتي الا من خلال تطبيق الجودة الشاملة .

2- اثر جودة التعليم في تحقيق التنمية المستدامة

اتجهت المنظمات والمؤسسات العالمية الى دراسة وبحث دور التعليم في تحقيق التنمية المستدامة , ومن بين اهم النتائج التي تم التوصل

اليها كان في تقرير اللجنة الاقتصادية لأوربا , اذ اكد أن للتعليم دور بالغ الأهمية في تحقيق التنمية المستدامة من خلال عدد من المحاور [28]:

- وضع استراتيجية تتوجه الى محفزة ومقدمة المشورة لها فيما يتعلق بكيفية وضع سياسات وتبني ممارسات تدمج التنمية المستدامة في عمليتي التعليم والتعلم بمشاركة المؤسسات التعليمية, وبما ان التعليم من أجل التنمية المستدامة ينبغي ان يأخذ بعين الاعتبار الظروف المحلية والاقليمية المحيطة , فقد يختلف تطبيقة على الجوانب المختلفة للتنمية المستدامة حسب البلد ومجال التعليم.
- إن التعليم من أجل التنمية المستدامة يعطي وجهة جديدة للتعليم والتعلم للجميع . فهو يروج لتعليم بجودة أفضل يستوعب الجميع بلا استثناء . كما أنه يستند إلى القيم والمبادئ والممارسات الضرورية لمواجهة التحديات الحالية والمقبلة بصورة فعالة.
- تشجع الاستراتيجية التعاون والشراكات بين هيئات الدولة ومؤسساتها والعديد من اصحاب الاستفادة , فتحفز بذلك استثمار الموارد المادية والبشرية في التعليم من أجل التنمية المستدامة .
- دعم الأطر السياسية والتشريعية والتنفيذية للتعلم من أجل التنمية المستدامة .
- تدريب الهيئة التدريسية على ادماج التنمية المستدامة في مناهج تدريسهم .
- تشجيع البحث والتطوير في مجال التعليم من أجل التنمية المستدامة
- إن التعليم من أجل التنمية المستدامة يساعد المجتمعات على التصدي للعديد من الأولويات والمشكلات : مثل آثار الكوارث وأخطارها، وضياع التنوع البيولوجي، وأزمات الغذاء، والمخاطر الصحية، والهشاشة الاجتماعية وانعدام الأمن وهو أساسي لتنمية فكر اقتصادي جديد. كما أنه يسهم، عن طريق مقاربة منهجية وبنيوية، في ايجاد مجتمعات سوية قادرة على التكيف والاستدامة، ويجدد جدوى النظم التعليمية والتدريبية وجودتها ومغزاها وهدفها .
- لا يزال التعليم من أجل التنمية المستدامة في تطور كمفهوم واسع وشامل يضم قضايا بيئية واقتصادية واجتماعية مترابطة. كما ان التعليم من أجل التنمية المستدامة يشمل عناصر مختلفة من التنمية واشكال التعليم المستهدفة الاخرى , لذلك ينبغي ان يتوسع نطاق التعليم البيئي , وان تُكملة مع ميادين التعليم الاخرى في اطار نهج تكاملي يتوخى التعليم من أجل التنمية المستدامة .
- يستند التعليم من أجل التنمية المستدامة إلى قيم العدالة والإنصاف والتسامح والاكتفاء والمسؤولية بما يعزز المساواة بين الجنسين.
- والتلاحم الاجتماعي، والتخفيف من وطأة الفقر ويؤكد على أهمية مبادئ العناية والسلامة والنزاهة التي أرست في ميثاق الأرض. وينهض التعليم من أجل التنمية المستدامة على مبادئ تدعم استدامة الحياة والديمقراطية ورفاه الإنسان كما أن حماية البيئة وإصلاحها، وصيانة الموارد الطبيعية واستخدامها المستدام، والتصدي لأنماط الإنتاج والاستهلاك غير المستدامة، وإقامة مجتمعات عادلة ومسالمة، هي من المبادئ الهامة الأخرى التي يقوم عليها التعليم من أجل التنمية المستدامة.
- يركز التعليم من أجل التنمية المستدامة على المناهج الخلاقة والنقدية، والتفكير للمدى البعيد، وعلى أهمية التجديد والتمكين من أجل مواجهة اللايقين وحل المشكلات المعقدة .ويشدد على الترابط القائم بين البيئة والاقتصاد والمجتمع والتنوع الثقافي بدءاً من المستوى المحلي وحتى المستوى العالمي، ويضع في الحسبان الماضي والحاضر والمستقبل.
- التعليم من أجل التنمية المستدامة وثيق الصلة باحتياجات السكان وواقعهم، فهو يوفر المهارات اللازمة لإيجاد الحلول لمشكلاتهم ويستفيد من الممارسات والمعارف الراسخة في الثقافات المحلية إضافة إلى الأفكار والتقانات الجديدة.

المبحث الثاني : الجانب العملي

اولا : وصف مجتمع العينة :

تم تأسيس الجامعة التكنولوجية في العام 1975 تحت اسم المعهد الصناعي وحتى الان فان الجامعة التكنولوجية كانت ومازالت لها خصوصية عالية تميزت بها عن باقي الجامعات العراقية , باعتبارها جامعة علمية هندسية متخصصة وهي تعمل على رفد سوق العمل

ودوائر الدولة بالاختصاصات العلمية والهندسية كافة وعلى صعيد الدراستين الاولية والعليا و تضم الجامعة التكنولوجية 14 قسماً.

ثانياً- وصف عينة البحث

تم توزيع (50) استمارة استبيان شملت رئيس الجامعة ومساعدية العلمي والاداري بالاضافة الى رؤساء الاقسام ومعاونية العلمي والاداري وكذلك رؤساء الفروع , استرجعت منها (48) استمارة كانت الصالحة منها للتحليل (46) استمارة, أي أنه بلغت نسبة الاستجابة (92%).

ثالثاً – الخصائص الشخصية والوظيفية

يوضح الملحق رقم (1) , توزيع العينة حسب الجنس وحدود عمر المشارك , ان اغلب عينة البحث هم من الذكور اذ بلغ عددهم (38) وبنسبة (82.6 %) في حين كان عدد الاناث من القيادات التي اجريت عليهم عملية البحث هم (8) وبنسبة (17.4 %) , يتضح من الملحق رقم (1) ان حدود عمر المشاركين تراوح عند حدود (40-49) سنة و (50 سنة فاكثر), اذ بلغ (20) فردا لكلا الحالتين بينما كان حدود عمر العينة (30-39) هم (6) فقط .

فيما يوضح الملحق (2) أن نسبة (97.8%) من المبحوثين يمتلكون خبرة أكثر من خمسة سنوات من الخدمة في الجامعة، وهذا يعد مؤشرا مهما إلى الخبرة والمعرفة في مجال التخصص والتعامل مع العقبات التي تواجههم ومعالجتها أولاً بأول و نلاحظ ان (93.5 %) من المبحوثين هم من حملة شهادة الدكتوراة مقابل (6.5 %) من حملة الماجستير .

رابعاً- التحليل الاحصائي لعلاقات الارتباط الخاصة بمتغيرات القيادة الادارية العليا والجودة الشاملة

تكونت استمارات الاستبيان من فقرتين رئيسيتين,الاولى تحدثت عن القيادة الادارية العليا بينما شملت الفقرة الثانية محور الجودة الشاملة, الملحق (3) يمثل نتائج التحليل الاحصائي للفقرات الخاصة بالقيادة الادارية العليا بالاعتماد على نتائج اجابات المبحوثين بينما الملحق (4) يمثل النتائج الخاصة بالجودة الشاملة.

نستدل من الملحق (3) الى ان العينة متفقة وبأنسجام تام لكافة المتغيرات على ان الاتجاه من قبل القيادات العليا هو الى ترسيخ مفهوم التحسين والتطوير المستمر للقيادات, اذ كان الوسط الحسابي الموزون بمعدل (3.835) وانحراف معياري (0.776) وكان الاتفاق واضحا بين افراد العينة على السعي الحثيث لتطوير الذات من قبل القيادات العليا وزيادة معلوماتها عن الإدارة الجامعية وكما توضح قيم المتغير (X1) من الموافقين (47.8 %) ووسط حسابي(3.61) وانحراف معياري (0.866) , وكان افضل متغير هو (X5) لارتفاع وسطة الحسابي وانخفاض انحرافة المعياري مما يؤكد على ان القيادات العليا لديها المرونة في تلقي المعلومات من الموظفين , وفيما يتعلق بالمتغير (X10) والمتمثل بالاهتمام بجودة اعضاء الهيئة التعليمية والعاملين في الجامعة بوصفهم العنصر الاهم في تحقيق الجودة الشاملة , اتفق المبحوثين وبنسبة (54.3 %) وبوسط حسابي (4.50) وانحراف معياري (0.587) على اولوية تحقيق هذا الهدف.

يبين الملحق (4) ان درجة تأييد الالتزام بموضوع تطبيق ادارة الجود الشاملة حصل على نتائج مرتفعة رغم وجود تفاوت في درجة التأييد , اذ جاء الوسط الحسابي الموزون الاجمالي بمستوى (3.310) وانحراف معياري (0.675) مما يعني وجود جهود مقبولة في هذا المحور عموما وتأييد من القائمين بالالتزام بتطبيق ادارة الجود الشاملة , كما اتفق (54.3 %) من المبحوثيين ان أهداف الإدارة العليا للمنظمة واضحة وهذا مايمثلة المتغير (X1) و (56.5 %) اتفقوا على ان المتغير (X3) الية وضع اهداف كل قسم هي مزيج التواصل بين رئاسة القسم وجميع افراد الهيئة التعليمية والعاملين في المؤسسة التعليمية هي عملية صحيحة , في حين يرى (56.5 %) من المبحوثين وحسب الاجابات على المتغير (X10) بوجوب العمل على موازنة توزيع الصلاحيات والمسؤوليات على العاملين وبوسط حسابي (4.15) وانحراف معياري (0.816) .

الملحق (5) يبين وجود علاقة ارتباط معنوية موجبة بين رغبة القيادات العليا في ممارسة وتنفيذ متطلبات إدارة الجودة الشاملة في جميع مرافق المؤسسة التعليمية وصولا للتنمية الشاملة وعلى المستوى الكلي، إذ بلغت قيمة الارتباط ولأجمالي المؤشرات (0.995) عند مستوى دلالة (5%) وتدل هذه النتيجة على زيادة اهتمام القيادات الإدارية في الجامعة التكنولوجية بمتطلبات إدارة الجودة الشاملة لأدراكهم لدور الجامعة والمؤسسة التعليمية في احداث التغيير الاقتصادي والاجتماعي المنشودين وصولا للتنمية الشاملة .

وكما بينا سابقاً , تم تقسيم المحور الثاني من الاستبيان والمتعلق بالجودة الشاملة الى اربعة مطالب فرعية سنحاول هنا ان نبين علاقات الارتباط بين كل مطلب من متطلبات إدارة الجودة الشاملة بشكل منفرد. تم اختيار الفرضية الفرعية المنبثقة من الفرضية الرئيسة الأولى , يلاحظ وجود علاقة ارتباط معنوية موجبة بين الأهداف والسياسات الموضوعة من قبل الجامعة متمثلة بقياداتها العليا , إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (0.881) وتدل هذه النتيجة على أن إعداد الاهداف والسياسات من قبل القيادات الإدارية للجامعة بشكل سليم سيسهم في تعزيز الجودة الشاملة من خلال وضع رؤية مشتركة بين القيادات والهيئة التدريسية والعاملين للاهداف تضع في اولوياتها نشر ثقافة الجودة وضرورة الاهتمام

بمخرجات التعليم العالي للاسهام في تعزيز التنمية , في حين بلغ معامل الارتباط بين القيادة الإدارية و تطوير الهيكل التنظيمي (0.938) بوصفها احد ابعاد ادارة الجودة الشاملة والقيادة الادارية, اما فيما يخص توازن الصلاحيات ومشاركة العاملين فيشير الملحق (5) الى وجود علاقة ارتباط معنوية موجبة بين متطلب ممارسة القيادات لصلاحياتها ومهامها ومشاركة العاملين والتي بلغت (0.955) , أن إشراك العاملين في اتخاذ القرار يسهل على المؤسسة التعليمية وغيرها عملية إجراء التغيرات التنظيمية المطلوبة لتنفيذ إدارة الجودة الشاملة وبالتالي تحقيق الانسجام بين الأهداف الفرية للجامعة وأهداف المجتمع والتي منها تحقيق التنمية, و يشير الملحق (5) إلى وجود علاقة ارتباط معنوية بين متطلبات التحسين المستمر للخطط والاهداف، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (0.946). وتفسر هذة العلاقة , زيادة اهتمام القيادات الإدارية في الجامعة قيد البحث بمتطلب التحسين المستمر لعمليات ومخرجات التعليم الجامعي من خلال اعتماد الجامعة على تطبيق مضامين ادارة الجودة الشاملة بوصفها ستسهم في تعزيز التنمية المستدامة .

خامساً : التحليل الاحصائي لتأثير ممارسات القيادة الادارية العليا في متطلبات ادارة الجودة الشاملة

يوضح الملحق (6) تأثير ممارسات القيادة الادارية العليا (كمتغير مستقل) في متطلبات ادارة الجودة الشاملة (كمتغير تابع) حسب اجابات المبحوثين في الجامعة التكنولوجية . يتبين من الملحق رقم (6) وجود تأثير معنوي لممارسات القيادة الادارية العليا للجامعة المبحوثة في متطلبات تطبيق الاهداف والسياسات وهذا ماتؤكدة قيمة (f) المحسوبة والبالغة (17.345) عند مستوى دلالة (5%) ودرجة حرية (1,44) وهي أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (4.01) مما يشير الى أن المتغيرات المستقلة لها تأثير معنوي في المتغير التابع (المعتمد).

كما بلغ مُعامل تحديد (R^2) لهذا المتطلب (0.776) اي ان (77.6%) من الإختلافات المفسرة في ممارسات القيادات الادارية تفسرها متطلبات ادارة الجودة الشاملة ويعود الباقي إلى متغيرات عشوائية لا يُمكن السيطرة عليها أو أنها غير داخلة في نموذج الإنحدار أصلاً , كما يظهر اختبار (t) معنوية المعالم المقدرة عند مستوى دلالة (5%) اذ بلغت قيمة (t) المحتسبة (4.165) وهي اكبر من قيمتها الجدولية والبالغة (1.67) وهذا يؤكد بأن المتغيرات المستقلة لها تأثير معنوي في المتغير التابع (المعتمد) , اي ان الجامعة التكنولوجية تحدد اهدافها وسياساتها على ما يتمخض من ممارسات قياداتها العليا .

ومن خلال تحليل المتطلب الثاني القيادة الإدارية و تطوير الهيكل التنظيمي نلاحظ أن هناك تأثيراً معنوياً موجباً عند مستوى دلالة (5%) ودرجة حرية (1,44) , اذ بلغت قيمة (f) المحتسبة (36.399) وهي أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (4.01) ومن خلال متابعة قيمة (R^2) وهي (0.879) ومعاملات (B) وإختبار (t) نجد ان (B1) بلغت قيمتة (5.839) وهي قيمة معنوية بدلالة قيمة (t) المحسوبة (6.033) عند مستوى دلالة (5%) .

وهكذا الحال عند تحليل متطلب توازن الصلاحيات ومشاركة العاملين ومتطلب التحسين المستمر للخطط والاهداف اذ تشير نتائج التحليل الاحصائي الى وجود تأثير معنوي لممارسات القيادة على هاذين المتطلبين عند مستوى دلالة (5%) و درجة حرية (1,44) , اذ بلغت قيمة (f) المحتسبة (51.417) و (42.235) على التوالي وهي اكبر من القيمة الجدولية والبالغة (4.01) وقد بلغ معامل التحديد (R^2) للمتطلبين وعلى الترتيب وهي (0.911) و (0.894) , وكانت قيمة (t) المحسوبة لكليهما بلغتا (7.171) و (6.499) وعلى الترتيب وهي اكبر من نظيرتها الجدولية والبالغة (1.67) عند مستوى دلالة (5%).

مما تقدم ومن نتائج التحليل يمكن القول , ان الجامعة التكنولوجية تعمل جاهدةً لتطبيق مبادئ الجودة الشاملة من خلال ممارسات القيادات العليا ,ويتضح ذلك من أن هناك تأثيراً معنوياً لممارسات القيادة الادارية في ادارة الجودة , إن أعلى تأثير لمتطلبات ادارة الجودة الشاملة في ممارسات القيادات العليا والتنمية المستدامة يتمثل في متطلب القيادة الإدارية و تطوير الهيكل التنظيمي الذي جاء أولاً بواقع قيمة (B1) (5.839) و (t) محتسبة بمقدار (6.033) وهي قيمة معنوية اكبر من قيمتها الجدولية البالغة (1.67) عند مستوى دلالة (5%) و درجة حرية (1,44) , وجاء ثانيا التحسين المستمر للخطط والاهداف اذ بلغ معاملات (B) وإختبار (t) هي (5.395) و (6.499) وهي قيمة معنوية واكبر من قيمتها الجدولية البالغة (1.67) . ثم جاء تأثير متطلب توازن الصلاحيات ومشاركة العاملين بالمرتبة الثالثة بقيمة (B1) (5.348) و (t) (7.171) وهي قيمة معنوية واكبر من قيمتها الجدولية البالغة (1.67) عند مستوى دلالة (5%) ودرجة حرية (1,44) ويأتي رابعا متطلب الأهداف والسياسات بقيمة (B1) (4.255) .

الاستنتاجات :

1- وجود ثقافة تقليدية لدى القيادات العليا والعاملين يسيطر عليها الطابع البيروقراطي القائم على احتكار السلطة واصدار قرارات بدون مشاركة المرؤسين وعدم اعطاء صلاحيات للاخرين مما اثر بشكل او بأخر على امكانية تطبيق برامج الجودة

2- هناك علاقة ذات دلالة احصائية بين ممارسات القيادة العليا ومتطلبات تطبيق نظام ادارة الجودة الشاملة كأسلوب حديث في احداث التغيير .

3- وجود علاقة ارتباط معنوية موجبة بين ممارسات القيادة الادارية العليا وتطبيق متطلبات ادارة الجودة الشاملة بوصف القيادات الركيزة الرئيسية لدعم تطبيق برامج الجودة الشاملة .

4- توافر علاقة ارتباط معنوية موجبة بين كل متطلب من متطلبات إدارة الجودة الشاملة وممارسات القيادات العليا في الجامعة قيد البحث.

5- تشير نتائج اجابات المبحوثين الى وجود علاقة ارتباط معنوية بين متطلبات إدارة الجودة الشاملة مجتمعةً والتنمية المستدامة في الجامعة قيد البحث كنواة لتحقيق التنمية الشاملة.

التوصيات :

1- ضرورة العمل على نشر ثقافة الايمان بتطبيق ادارة الجودة الشاملة وتبداء بأقتناع القيادات العليا واتخاذها قرار التطبيق وتنتهي عند العاملين على تنفيذها.

2- اختيار القيادات يكون وفق اسس علمية صحيحة من خلال وضع معايير للاختيار , اذ اظهرت التجارب العالمية لتطبيق الجودة ان القيادة العليا هي عصب نجاح تطبيق هذا النظام .

3- ان تقوم القيادات العليا الجامعية بوضع الخطط والاطار الزمني والممارسات الداعمة لتحقيق متطلبات ادارة الجودة والحصول على شهادة الاعتماد الاكاديمي .

4- ضرورة بناء الصف الثاني من القيادات الادارية من خلال التوسع في اعطاء الصلاحيات وتحديد المسؤوليات الممنوحة لهم على نحو تمكنهم من تطبيق نظام ادارة الجودة الشاملة .

5- تعزيز جوانب القوة في الجامعة المبحوثة فيما يتعلق بمتطلبات ادارة الجودة من خلال الاطلاع على التجارب العالمية للجامعات في تطبيق هذا المفهوم من جهة والاطلاع على عملية تحقيق التنمية المستدامة كمدخل فكري وإداري في الجامعات.

6- ترجمة اهداف ومعايير تحقيق ادارة الجودة الشاملة والتنمية المستدامة في رسالة الجامعة واقسامها العلمية في شكل عبارات وممارسات واضحة ومحددة.

المراجع :

1- Nabil, tomimi & rosesebasttianell, (1996), *homfirms define & measure quality*, production & inventory management journal,issue37.no5.p.5

2- الطويل, هاني عبد الرحمن صالح ، (2006), *الادارة التربوية والسلوك التنظيمي*، الطبعة الرابعة، دار وائل، عمان, الاردن.

3- بدر ، رشا محمود، (2009)، *اثر تطبيق مبادئ ادارة الجودة الشاملة على اداء المؤسسات الاهلية والاجنبية العاملة في عزة* ، رسالة ماجستير ،كلية التجارة ، الجامعة الاسلامية، غزة , فلسطين .

4- العلاق ، بشير، (2009)، *اسس الادارية الحديثة*، الطبعة الاولى، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

5- حافظ ، اجلال عبد المنعم واخرون ، (2003) ، *اصول التنظيم والادارة* ، دار الحريري للطباعة ، القاهرة , مصر .

6- بيروس .ج. افوليز، (2003) ، *تنمية القيادة*، ترجمة عبد الحكيم احمد الخزامي، الطبعة الاولى، دار الفجر للنشر والتوزيع , القاهرة , مصر .

7- السامرائي , مهدي صالح مهدي , (2012), *تطبيقات ادارة الجودة الشاملة في التعليم العالي* , الطبعة الاولى , الذاكرة للنشر والتوزيع , عمان , الاردن.

8- Lim , Devid, (1999), *Quality Assurance in higher education in developing countries assessment and evaluation in higher education* ,Training and Development vol (24), No(4), june, pp.34-46, p36

9- البيلاوي, حسن واخرون, (2010), *أدارة الجودة الشاملة في التعليم*, الطبعة الثالثة, دار المسيرة للنشر والتوزيع, عمان, الاردن

10-أبو نبعة , عبدالعزيز و فوزية مسعد ,(1999), *نحو تطبيق ادارة الجودة ,دراسة استطلاعية لاراء عينة من عمداء وطلبة جامعة عمان الاهلية* , مجلة كلية الادارة والاقتصاد / الجامعة المستنصرية , عدد (27), بغداد / العراق .145-p.

11-ذياب ، اسماعيل محمد ,(1997), *مشروع خطة مقترحة لتطبيق نظام الجودة في المجال التعليمي* , بحث منشور مقدم الى مؤتمر ادارة الجودة الشاملة في تطوير التعليم الجامعي ,كلية التجارة ببنها, جامعة الزقازيق, جمهورية مصر العربية, vol1, p60

12-مجيد, سوسن شاكر , محمد عواد الزيادات ، (2014) *الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي*, الطبعة الثانية , دار صفاء للنشر والتوزيع , عمان , الاردن .

13-النجار, فريد راغب, (1999), *ادارة الجامعات بالجودة الشاملة*, الطبعة الاولى, أميرال للنشر والتوزيع, القاهرة, مصر.

14- Egbert, D,W, (1990), "A Macro-Analysis of Quality Assessment in Higher Edecation", Higher Edecation, vol.19 , NO.1,pp. 17-25

15-شنوف، شعيب، (2002)، *الحركية الاقتصادية في البلدان النامية وتحديات العولمة*، الطبعة الاولى, طبع بمطابع جامعة الجزائر، الجزائر.

16-فرجاني، نادر، (1984)، *غياب التنمية في الوطن العربي*، مجلة المستقبل العربي ، مركز دراسات الوحدة العربية, السنة السادسة والعشرون، العدد 60، (شباط/فبراير), p21. بيروت, لبنان

17-17-حسين، د. عبد الكريم، (1998)، *العلاقة بين التنمية الاقتصادية والتنمية البشرية في الوطن العربي (دراسة احصائية)*، مجلة البحوث الاقتصادية، المجلد التاسع، العدد الاول,71-pp53

18- Todaro, M, (1989), *Economic Development In The Third World*, Long Man , New York and London

19-مرسي، فؤاد، (1982)، *التخلف والتنمية*، الطبعة الاولى, دار الوحدة، بيروت, لبنان

20-برنامج الامم المتحدة الانمائي ،(1993)، *تقرير التنمية البشرية لعام 1993*، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت, لبنان ,p13

21-الحسن، د. احسان محمد و د. فاضل عباس الحسن، (1982)، *الموارد البشرية*، الطبعة الاولى، جامعة الموصل. الموصل, العراق

22-22-الحبيب، مصدق جميل، (1981)، *التعليم والتنمية الاقتصادية* سلسلة دراسات، وزارة الثقافة والاعلام، دار الرشيد للنشر، بغداد, العراق

23-23-عبد الله، عبد الخالق، (1993)، *التنمية المستدامة والعلاقة بين البيئة والاقتصاد*، مجلة المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية , p239, بيروت , لبنان .

24-الشيخ، صالح محمد، (2002)، *الآثار الاقتصادية والمالية لتلوث البيئة ووسائل الحماية منه*، الطبعة الأولى، دار إشعاع الفنية للطباعة والنشر، القاهرة ، مصر.

25- Grosskurth, J and J. Rotmans, (2005), "*The Scene Model: Getting Grip on Sustainable Development in Policy Making*", Environment, Development and Sustainability, Vol. (7), No. (1). p135-150

26-الجابري، د. محمد ود. محمود الامام، (1996)، *التنمية البشرية في الوطن العربي والابعاد الثقافية المجتمعية*، مطبوعات الاسكوا، نيويورك .

27-برنامج الامم المتحدة الانمائي، (1995)، *ملامح التنمية البشرية في لبنان*، نيويورك, p23

28-الأمم المتحدة, المجلس الاقتصادي والاجتماعي, اللجنة الاقتصادية لأوربا, لجنة السياسات البيئية, (2005), *استراتيجية لجنة الأمم المتحدة الأقتصادية لأوربا للتعليم من اجل التنمية المستدامة المعتمدة في الاجتماع الرفيع المستوى لوزارات البيئة والتعليم"*, فيلنيوس/ ليتوانيا, 17-18 اذار/ مارس 2005 , البندان 5 و 6 من جدول الاعمال .-pp91 92

الملاحق :

ملحق رقم (1) الجنس وحدود عمر المشارك

الجنس				حدود عمر المشارك							
ذكر	%	انثى	%	اقل من 30 سنة	%	30-39 سنة	%	40-49 سنة	%	50 سنة فاكثر	%
38	82.6	8	17.4	-	-	6	13.0	20	43.5	20	43.5

الملحق رقم (2) الخبرة العملية والتحصيل العلمي

الخبرة العملية												التحصيل العلمي			
اقل من اربع سنوات	%	من 5 – 9 سنوات	%	10–14 سنة	%	15– 19سنة	%	أكثر من 20 سنة	%	ماجستير	%	دكتوراه	%
1	2.2	3	6.5	12	26.1	3	6.5	27	58.7	3	6.5	43	93.5

الملحق رقم (3) التحليل الاحصائي للفقرات الخاصة بالقيادة الادارية العليا

المتغيرات	لا اتفق بشدة		لا اتفق		محايد		اتفق		اتفق بشدة		الوسط	الانحراف
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	الحسابي	المعياري
X1	1	2.2	1	2.2	3	6.5	19	41.3	22	47.8	4.30	0.866
X2	2	4.3	3	6.5	11	23.9	27	58.7	3	6.5	3.57	0.886
X3	–	–	–	–	1	2.2	23	50.0	22	47.8	4.46	0.546
X4	1	2.2	1	2.2	3	6.5	23	50.0	18	39.1	4.22	0.841
X5	–	–	1	2.2	–	–	35	76.1	10	21.7	4.17	0.529
X6	1	2.2	2	4.3	9	19.6	22	47.8	12	26.1	4.02	0.856
X7	2	4.3	2	4.3	6	13.0	23	50.0	13	28.3	3.93	0.998
X8	1	2.2	–	–	4	8.7	23	50.0	18	39.1	4.24	0.794
X9	–	–	–	–	6	13.0	23	50.0	17	37.0	4.24	0.673
X10	–	–	–	–	2	4.3	19	41.3	25	54.3	4.50	0.587
X11	1	2.2	1	2.2	4	8.7	19	41.3	21	45.7	4.26	0.880
X12	–	–	–	–	4	8.7	27	58.7	15	32.6	4.24	0.603
X13	–	–	4	8.7	13	28.3	22	47.8	7	15.2	3.70	0.840
X14	4	8.7	26	56.5	4	8.7	8	17.4	4	8.7	2.61	1.145
X15	–	–	3	6.5	12	26.1	24	52.2	7	15.2	3.76	0.794
X16	4	8.7	24	52.2	9	19.6	7	15.2	2	4.3	2.54	1.005
X17	1	2.2	–	–	4	8.7	31	67.4	10	21.7	4.07	0.712
X18	–	–	–	–	4	8.7	31	67.4	10	21.7	4.46	0.585
X19	–	–	–	–	3	6.5	23	50.0	20	43.5	4.37	0.610
X20	–	–	–	–	2	4.3	30	65.2	14	30.4	4.26	0.535
اجمالي المؤشرات		0500		1.84		6.79		45.29		38.06	3.835	0.776

الملحق رقم (4) التحليل الاحصائي للفقرات الخاصة بالجودة الشاملة والقيادة

المتغيرات	لا اتفق بشدة		لا اتفق		محايد		اتفق		اتفق بشدة		الوسط	الانحراف
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	الحسابي	المعياري
X1	–	–	5	10.9	12	26.1	25	54.3	4	8.7	3.61	0.802
X2	–	–	3	6.5	7	15.2	33	71.7	3	6.5	3.78	0.664
X3	–	–	2	4.3	3	6.5	26	56.5	15	32.6	4.17	0.739
X4	–	–	4	8.7	7	15.2	28	60.9	7	15.2	3.83	0.797
X5	–	–	2	4.3	8	17.4	20	43.5	16	34.8	4.09	0.839
X6	–	–	4	8.7	9	19.6	18	39.1	15	32.6	3.96	0.942
X7	–	–	3	6.5	3	6.5	24	52.2	16	34.8	4.15	0.816
X8	–	–	3	6.9	7	15.2	25	54.3	11	23.9	3.96	0.815
X9	–	–	3	6.5	4	8.7	23	50.0	16	34.8	4.13	0.833
X10	1	2.2	1	2.2	3	6.5	26	56.5	15	32.6	4.15	0.816

X11	-	-	0.02	2	4.3	5	10.9	15	32.6	24	52.2	4.33	0.845
X12	-	-	5	2	10.9	4	8.7	25	54.3	12	26.1	3.96	0.893
X13	-	-	1	2	2.2	2	4.3	22	47.8	21	45.7	4.37	0.679
X14	-	-	2	2	4.3	2	4.3	22	47.8	20	43.5	4.30	0.756
X15	-	-	3	6	6.5	6	13.0	18	39.1	19	41.3	4.15	0.894
X16	-	-	2	4	4.3	4	8.7	22	47.8	18	39.1	4.22	0.786
X17	-	-	3	4	6.5	4	8.7	26	56.5	13	28.3	4.07	0.800
اجمالي المؤشرات		0.02		2.08		5.87		34.6		24.8	3.310		0.675

الملحق رقم (5) نتائج تحليل علاقات الارتباط بين متغيرات الدراسة (القيادات – التعليم – التنمية المستدامة) على مستوى الجامعة المبحوثة

المتغير المعتمد	الأهداف والسياسات	القيادة الإدارية وتطوير الهيكل التنظيمي	توازن الصلاحيات ومشاركة العاملين	التحسين المستمر للخطط والاهداف	اجمالي المؤشرات
المتغير المستقل	0.881	0.938	0.955	0.946	0.995
		N=46		P<=0.05	

الملحق (6) نتائج التحليل الاحصائي لتأثير ممارسات القيادة الادارية العليا في متطلبات ادارة الجودة الشاملة

المستقل / المعتمد	B_0	B_1	R^2	F المحسوبة	F الجدولية
الأهداف والسياسات	0.821 *(0.159)	4.255 *(4.165)	0.776	17.345	4.01
القيادة الإدارية وتطوير الهيكل التنظيمي	3.393 *(0.853)	5.839 *(6.033)	0.879	36.399	
توازن الصلاحيات ومشاركة العاملين	1.922 *(0.595)	5.348 *(7.171)	0.911	51.417	
التحسين المستمر للخطط والاهداف	2.308 *(0.643)	5.395 *(6.499)	0.894	42.235	
d.f=(1,44)	N=46		P<=0.05		

بسم الله الرحمن الرحيم

م / <u>استمارة استبيان</u>

الخصائص الشخصية والوظيفية:

- الجنس ذكر أنثى
- العمر ا اقل من 30 سنة 30-39 سنة 40-49 سنة 50 سنة فأكثر
- عدد سنوات الخدمة
- الخبرة العملية :

اقل من اربع سنوات من 5 – 9 سنوات 10-14 سنة

15- 19سنة أكثر من 20 سنة

- الحالة الاجتماعية
- التحصيل العلمي

دكتوراه ( ) ماجستير ( )

أولاً – الفقرات الخاصة بالقيادة العليا

ت	الفقرات	لا اتفق بشدة	لا اتفق	محايد	اتفق	اتفق بشدة
1-	السعي الحثيث لتطوير الذات من قبل القيادات العليا وزيادة معلوماتها عن الإدارة الجامعية					
2-	اللامركزية في عمل القيادات الإدارية العليا بأعطاء الفرصة إلى العاملين في الجامعة لابداء ارائهم .					
3-	التعاوون بين القيادات والموظفين لتحقيق أهداف الجامعة .					
4-	تعطي ألاولوية للموظفين المبتكرين في عملهم لزيادة الشعور بالرضا والانتماء إلى بيئة العمل					
5-	المرونة في تلقي المعلومات من الموظفين					
6-	توزيع السلطة و المهام على الموظفين في الجامعة من خلال خطط سنوية .					
7--	مراعاة الفروق الفردية بين الموظفين					
8-	السعي إلى تطبيق مضامين الجودة الشاملة في الجامعة .					
9-	تنشر ثقافة الجودة الشاملة من خلال عمل ورش عمل والندوات واللقاءات					
10	الاهتمام بجودة اعضاء الهيئة التعليمية والموظفين في الجامعة بوصفهم العنصر الاهم في تحقيق الجودة الشاملة .					
11-	تصحيح الاخطاء كافة و التي تظهر في الإدارات التعليمية والادارية وبالسرعة الممكنة .					
12	تعطي القيادات العليا اهتماما ملحوظا ووقتاً كافيا بمعالجة المشكلات اليومية واتخاذ قرارات بشانها					
13	التعامل مع الهيئة التدريسية والعاملين على اسس رسمية.					
14	كونك قياديا تقتصر اتصالاتك على الموظفين المرتبطين بك مباشرة.					
15	تحفز وتثير اهتمام مرؤسيك بموضوع الجودة الشاملة					
16	التفرد برأيك في اتخاذ قرارات التغيير من خلال رؤيتك للظروف امحيطة بالعمل .					
17	لديك القدرة على اخذ زمام المبادرة في التجربة والخوض في مجالات جديدة غير مالوفة من قبل الاخرين.					
18	تحلي القيادات العليا بالصبر وتحمل المواقف بوصفه ركناً رئيسيا لنجاح عمليات التغيير.					
19	تتقبل الانتقادات وتعمل على الاخذ بها .					
20	تحاول معرفة هموم ومطالب وما يدور حولك من افكار لدى الهيئة التعليمية والموظفين .					

ثانياً – الفقرات الخاصة بادارة الجودة الشاملة

ت	الفقرات	اتفق بشدة	اتفق	محايد	لااتفق	اتفق بشدة
أ. الاهداف والسياسات						
1-	اهداف الادارة العليا للمنظمة واضحة لي					
2-	وجود اهداف خاصة لكل ادارة تعمل على تحقيقها.					
3-	الية وضع اهداف كل قسم هي مزيج التواصل بين رئاسة القسم وجميع افراد الهيئة التعليمية والموظفين في المؤسسة التعليمية..					
4-	تشتق إلادارة أهدافها من خلال سياسات عامة توضع من قبل وزارة					

ت	الفقرات	اتفق بشدة	اتفق	محايد	لااتفق	اتفق بشدة
	التعاليم العالي والبحث العلمي.					
5-	تقوم الإدارة العليا للجودة بتعديل أهدافها بشكل مستمر متماشيا مع متطلبات المرحلة					
ب. القيادة الإدارية وتطوير الهيكل التنظيمي						
6-	التطوير المستمر للهياكل التنظيمية لأدارة الجودة					
7-	التنسيق بين الإدارة العليا ومديري الإدارات الفرعية في تطوير الهيكل التنظيمي					
8-	يسمح الهيكل التنظيمي للإدارات بتطبيق مفهوم وقيم الجودة الشاملة.					
9-	مراجعة نظم العمل بشكلا دوري .					
ج. توازن الصلاحيات ومشاركة العاملين :						
10-	العمل على موازنة توزيع الصلاحيات والمسؤوليات على الموظفين.					
11-	التوصيف الدقيق لكل وظيفة في المؤسسات التعليمية.					
12-	يوجد تعاون بين الإدارات والعاملين في تحديد المسئوليات.					
13-	السعي الحثيث من قبل المسؤلين إلى تحقيق أهداف القسم الذي ينتمون الية .					
د. التحسين المستمر للخطط والاهداف :						
14-	تطوير وتحسين الخدمات المقدمة من قبل الإدارات وعلى نحو مستمر.					
15-	تتبنى الإدارات فلسفة تشجيع الموظفين على الابتكار.					
16-	تعمل الإدارات على تطوير وتحديث خططها وبرامجها بما يتناسب والمستجدات في ميدان الجودة .					
17-	تقوم الإدارات بتلقي شكاوي ومقترحات الإفراد العاملين بشأن صعوبات العمل .					

سبل التعليم الالكتروني وإرساء مبادئ الجامعة الافتراضية بالجزائر

الدكتور مقيمح صبري
كلية العلوم الاقتصادية، التجارية وعلوم التسيير، جامعة سكيكدة الجزائر
sab88mek@gmail.com

الملخص:

تسعى هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على مفهوم يتسم بالحداثة والجدية في التعليم العالي بالجامعات الجزائرية، وهو مفهوم التعليم الالكتروني و الجامعة الافتراضية و مدى مساهمته في تحقيق الجودة، وخاصة أن ضمان الجودة في التعليم أصبح وسيلة إلى التأكد من تحقيق النظام التعليمي لأهدافه المسطرة، ومن مصداقية جهود المؤسسات التعليمية وارتباطها برسالتها وغاياتها، ومن كسب ثقة المستفيدين من الخدمة التعليمية والممولين لها والتأكد من رضاهم عنها.

الكلمات المفتاحية: *التعليم الالكتروني، الجامعة الافتراضية، ضمان الجودة، الخدمة التعليمية.*

المقدمة (Introduction):

يواجه التعليم في كثير من دول العالم العربي تحديات تتمثل في عدم المقدرة على تجاوز ظروفها واللحاق بركب العلم والتكنولوجيا الذي تسعى دول العالم المتقدم لبلوغه وإدراك غاياته.

بحيث تنهض المجتمعات الحديثة وترتكز على أسس علمية تكنولوجية متطورة يمثل التعليم فيها حجر الزاوية لتحقيق أهداف التنمية للفرد والمجتمع مما حدا بالعلماء والباحثين وأهل الاختصاص للاهتمام بالتعليم والتدريب كمدخل رئيسي للطاقات البشرية حفزا للقدرات لدفع وتعزيز عجلة النمو والتنمية الاقتصادية القائمة على المعرفة التي تزدهر في ظل التعليم الذي يعتمد أساسيات الجودة وفقا للمعايير العالمية وطبقا للمتطلبات المعترف بها دوليا في إطار ظاهرة العولمة بكل تداعياتها وتجلياتها السياسية والاقتصادية والثقافية وما تحمله من تحديات لدول العالم المختلفة وخاصة الدول النامية وما توفره من فرص النمو والازدهار والتقدم، الأمر الذي دفع القائمين على وضع سياسات وخطط وبرامج التنمية للاهتمام بالتعليم باعتباره عنصرا فعالا في تحقيق التنمية التي تعتبر معيارا حقيقيا لنوعية التعليم وفاعليته من خلال انجاز تلك الخطط والبرامج وتنفيذ السياسات التعليمية.

وبناءا على ذلك فقد قامت كثير من الدول النامية ومن بينها الجزائر بإحراز خطوات واسعة وقامت برسم سياسات وخطط طموحة للنهوض بعمليات وبرامج التعليم والعمل على استمرارية تطويرها بما يتناسب مع احتياجاتها وأولويات استراتيجياتها الوطنية.

كما اهتمت الجزائر بضرورة الاستفادة من التقدم التكنولوجي في مجالات التعليم في ظل المتغيرات والمستجدات العلمية للحاق بها ومواكبتها وذلك بالعمل على تنمية مهارات الأفراد وكذلك بناء وتطوير القدرات البشرية باعتبارها العنصر الفاعل لتحقيق وانجاز خطط وبرامج التنمية. كما أنها تواصل تحديات في المجتمع وتطوير نظام تعليمي عالي الجودة على جميع المستويات وكذلك في تشجيع التعلم والتدريب استجابة لاحتياجات سوق العمل.

لذا فان تحسين مستوى نظام التعليم يعتبر عنصرا ضروريا كما يجب أن يشكل موقعا مهما في استراتيجيات الوطنية للدول لتعزيز التنمية الاقتصادية القائمة على المعرفة والتي تزدهر في ظل تعليم جيد النوعية مستفيدة من ثورة المعلومات والاتصالات وتوظيفها في المؤسسات التعليمية بما يعرف بالتعليم الالكتروني الذي لا يؤدي فقط إلى تقليل تكلفة العملية التعليمية وتستوعب أعدادا كبيرة بل سيتحسن مستوى الجودة التعليمية كأحد المقومات الأساسية التي تنهض عليها عمليات التنمية من أجل تقدم المجتمع وتطوره.

إشكالية الدراسة:

يعد التعليم عن طريق استخدام تكنولوجيا المعلومات أو ما يسمى بالتعليم عن بعد نمطا جديدا من أنماط التعليم فرضته التغيرات العلمية والتكنولوجية التي شهدها ومازال يشهدها العالم حتى اليوم. هذا إذ نعيش اليوم عصرا يتجدد ويتغير على مدار الساعة، وحيثما نظرنا في ميادين العلم والمعرفة تطالعنا أسماء ومسميات جديدة ومتجددة في الوقت ذاته. وقد صاحب هذه التغيرات ثورة علمية معرفية لم تعد الأساليب والطرق التقليدية في عملية التعليم والتعلم تحقق الأهداف المطلوبة منها. ولهذا أصبحت الحاجة ماسة لإتباع نظام آخر هو التعليم الذاتي أو التعليم عن بعد أو ما يسمى بالتعليم الالكتروني، أو التعليم المباشر.

فإلى أي مدى يمكن إرساء مبادئ الجامعة الافتراضية بالجزائر ؟

فرضية الدراسة:

هناك صعوبات عديدة لتطوير التعليم الالكتروني وإنشاء الجامعات الافتراضية بالجزائر تتمثل أساسا في ضعف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية هذا البحث في:

1. إلقاء الضوء على مفهوم يتسم بالحداثة والجدة وهو مفهوم الجودة الشاملة في نظام التعلم الالكتروني، خاصة وأن ضمان الجودة أصبح ضرورة للتأكد من تحقيق النظام لأهدافه وارتباطه برسالته وغاياته.
2. أن التعرف على معايير الجودة الشاملة والعمل على تطبيق نظام التعلم الالكتروني وفقا لهذه المعايير يسهم في تحديد مدى تحقيقه.

أهداف البحث:

يسعى البحث لتحقيق الأهداف التالية:

1. بيان الأهمية الكبيرة لموضوع إدارة الجودة الشاملة، التي عدت إحدى أهم القضايا التي استحوذت على اهتمام كبير من قبل القادة والمديرين والباحثين والأكاديميين، لما لها من انعكاسات ايجابية على أداء المنظمات التي تتبناها.
2. تسليط الضوء على أهمية دور الجامعة في المجتمع، فهي تمثل القاعدة الأساسية في بيئة التعليم وأهدافه وهي المدخل لكل النشاطات الإنسانية بأبعادها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والإنتاجية والخدمية والمادية والروحية، لدى ينبغي الاهتمام بجودة أداء هذه المؤسسات ومخرجاتها من خلال التصور الشمولي لبنائها الأكاديمي والإداري.
3. تسليط الضوء على موضوع التعليم الالكتروني والدور الذي يلعبه في تحقيق جودة التعليم في مؤسسات التعليم العالي.

محاور الدراسة:

1. مفاهيم لإدارة الجودة الشاملة والتعليم الالكتروني،
2. بعض التجارب العالمية في التعليم الالكتروني،
3. واقع التعليم الالكتروني في الجزائر وتحدياته.

المحور الأول: مفاهيم لإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي:

1-إدارة الجودة الشاملة:

1-2 مفهوم إدارة الجودة الشاملة:

عرف ابن منظور في معجمه لسان العرب كلمة الجودة بأن أصلها"جود" والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جوده، وجوده أي صار جيدا، وأحدث الشيء فجاد والتجويد مثله وقد جاد جوده وأجاد أي أتى بالجيد من القول والفعل"[1]

كما تعرف على أنها"جوهر استخدام العقل في تفصيل عوامل الإنتاج وتعظيم الاستفادة منها كما أنها العنصر الذي يأتي بعد استخدام العقل وما يأتي قبل وخلال وبعد العملية الإنتاجية وعليه فالجودة هي القدرة على الوفاء بالمتطلبات وإشباع الرغبات من خلال تصنيع سلعة أو خدمة تفي باحتياجات ومتطلبات المستهلك"[2]

أما بالنسبة لإدارة الجودة الشاملة فقد ظهرت تعريفات عديدة لإدارة الجودة الشاملة، فقد عرفها 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 تقديم المستفيد من معرفة مدى تحسن الأداء"[3]

وتعرف كذلك على أنها"فلسفة للإدارة أو أنها مجموعة من المبادئ الإرشادية التي تسمح لشخص أن يدير بشكل أفضل وهي تصنيف لأدوات القياس الإحصائية المتقدمة التي يستخدمها عدد قليل من الأفراد وتتطلب العملية التكامل بين الشكلين"بينما يرى آخرون أن إدارة الجودة الشاملة هي"مدخل استراتيجي لإنتاج أفضل منتج أو خدمة من خلال الابتكار المنتج"[4]

من خلال ما سبق نجد أن المستفيد هو من يقوم بالحكم وتحديد ماهية الجودة المطلوبة والتي تلبي حاجاته ورغباته وتحقق رضاه، وهذا يتطلب أن يتحقق التفوق والامتياز لنوعية المنتج في أي مجال.

1-3 مرتكزات إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي:

يعرفLikins Peter 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.[5]

ويرى Linkis أنه عندما تريد الجامعة تطبيق إدارة التدريس بالجودة الشاملة يجب عليها الالتزام بالمبادئ التالية:

- الحاجة إلى أن يقوم كل فرد بالجامعة بتحديد رسالته الأساسية حتى تستطيع تطوير استمرارية الهدف؛
- تحديد الأهداف والمنافع والعملاء المراد خدمتهم ومحاولة فهم احتياجاتهم؛
- التركيز على احتياجات ورعاية عملاء الجامعة وقدرات الموردين، وعملائهم الطلاب، الأفراد الذين يشترون الأبحاث؛
- إن من مبادئ الجودة الشاملة أن يتم التعامل مع الموردين على أنهم شركاء وليس كمصادر توريد فقط؛

- الالتزام بالجودة الشاملة، بمعنى أن تتبنى الجامعات كل هذه المبادئ والالتزام بمعنى الجودة في المناهج والبرامج والمكتبات ومختبرات البحث والالتزام بمعنى الجودة لكل شخص.

هناك ثلاث ركائز لتطبيق الجودة الشاملة في الجامعات:

أ. الركيزة الأولى: تقويم ملائمة الثقافة التنظيمية بالجامعات لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.

ب. الركيزة الثانية: مبدأ التوجه للعميل كأساس لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.

ج. الركيزة الثالثة: تقويم ملائمة الأداء الجامعي لمتطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة.[6]

1 -4 مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في التعليم:

يتكون نظام إدارة الجودة من عشرة عناصر تصف خصائص نظام إدارة المؤسسات التعليمية بصورة شاملة. وفيما يلي شرح موجز لكل عنصر:[7]

a) الإدارة الإستراتيجية:

تختص الإدارة الإستراتيجية في رسم السياسة العامة للمؤسسة التعليمية وبناء الخطط التي تحدد الاتجاه العام للمؤسسة. وتعتبر الوثيقة الرئيسية في هذا المؤشر هي خطة العمل كما يطلق عليها أيضاً الخطة الإستراتيجية. أو الخطة التطويرية.

توضع هذه الخطة مع بداية كل عام دراسي مع الأخذ بنظر الاعتبار البعد الإستراتيجي لها (التفكير الإستراتيجي) المبني على الأسئلة الثلاث التالية:

- أين نحن الآن ؟
- إلى أين نريد أن نصل ؟
- كيف نصل إلى ما نريد؟

وينبغي أن تتضمن رؤية ورسالة، والأهداف المراد تحقيقها، ومؤشرات الأداء بجانب الأولويات والمصادر المطلوبة لتنفيذ الخطة، والعنصر الأساسي في بناء الخطة، هو حاجات المتعلمين، كما يتوجب أن تشمل خطة العمل جميع المؤشرات التي يتألف منها نظام الجودة الشاملة.

b) نوعية إدارة الجودة

ويختص هذا المؤشر بمدى قدرة المؤسسة التعليمية على توفير الخدمة التي تحقق توقعات المستفيدين من المؤسسة التعليمية (المتعلمين، والمعلمين، سوق العمل..الخ).

c) التسويق ورعاية العميل

يسعى هذا المؤشر إلى تحديد حاجات سوق العمل والمتعلمين بغرض تقديم تدريب وتعليم فعالين بما يرضي حاجات المتعلمين وسوق العمل.

d) تطوير الموارد البشرية

يضمن هذا المؤشر التدريب المستمر للموارد البشرية بما يجعل جميع العاملين قادرين على أداء عملهم بفاعلية وإنتاجية عالية. بمعنى أن يصبح جميع العاملين لديهم الكفاية الكاملة لأداء أعمالهم بصورة صحيحة.

e) تكافؤ الفرص.

ضمان تكافؤ الفرص لجميع المتعلمين، والعاملين في المؤسسة التعليمية وسوق العمل بما يعزز الشعور بالرضا مما يؤدي إلى تحسين الإنتاجية.

f) الصحة والسلامة.

ضمان وجود بيئة صحية آمنة لجميع المتعلمين، والعاملين في المؤسسة التعليمية.

g) الاتصال والإدارة.

وينص هذا المؤشر على أن إدارة المؤسسة التعليمية تسعى إلى تحقيق احتياجات المتعلمين والعاملين بها وانتقال المعلومات بصورة انسيابية على المستويين الأفقي والعمودي.

h) خدمات الإرشاد.

يركز هذا المؤشر على تحديد حاجات المتعلمين المختلفة (النفسية، والأكاديمية، والاجتماعية والعمل على تحقيقها).

i) تصميم البرنامج وتنفيذه.

ويختص هذا المؤشر ببناء البرامج الدراسية والمواد التعليمية. وينبغي أن تبنى نواتج التعلم للبرامج الدراسية على متطلبات سوق العمل، كما يعني هذا المؤشر أيضاً بتنفيذ البرامج الدراسية واختيار طرائق التدريس المناسبة فضلاً عن التركيز على الأنشطة واحتياجات المتعلمين.

1 - التقييم لمنح الشهادات :

يؤكد هذا المؤشر على أن المتعلم الذي حقق مؤشرات متطلبات منح المؤهل يحصل على المؤهل العلمي.

2 - التعليم الالكتروني:

التعليم الالكتروني هو الثورة الحديثة في أساليب وتقنيات التعليم والتي تسخر أحدث ما تتوصل إليه التقنية من أجهزة وبرامج في عمليات التعليم بدأ من استخدام وسائل العرض الالكترونية لإلقاء الدروس في الفصول التقليدية واستخدام الوسائط المتعددة في عمليات التعليم الذاتي. وانتهاء ببناء المدارس الذكية والفصول الافتراضية التي تتيح للطلاب الحضور والتفاعل مع محاضرات وندوات تقام في دول أخرى من خلال تقنيات الانترنت والتلفزيون التفاعلي. أن السنوات العشر الأخيرة شهدت نموا غير مسبوق في هذا النوع من التعليم. فعلى سبيل المثال، عقد في عام 1998م أكثر من (50) مؤتمرا في التعليم عن بعد[8].

حتى سنوات قليلة، لم تكن مفاهيم التعليم العالي بلا حدود، والمدينة الجامعية الإلكترونية، والجامعة الافتراضية، وجامعة الإنترنت وغيرها شائعة في أوساط التعليم الجامعي والعالي، ولكنها ظاهرة حديثة تزامنت مع النمو الضخم في إمكانات تقنية الاتصال والمعلومات، خصوصًا تقنية الإنترنت وتطبيقاتها على الشبكة العنكبوتية في أواسط وأواخر التسعينيات الميلادية من القرن الماضي. [9]

ومع بزوغ عصر المعرفة، يمكن القول إن عصرًا جديدًا في تاريخ التعليم الجامعي قد بدأ.

2-1 تعريف التعليم الالكتروني:

يعرف التعليم الالكتروني على أنه "نظام تعليمي يسمح بإمكانية نقل وتوصيل المادة العلمية عبر وسائل متعددة دون حاجة الطالب إلى الحضور إلى قاعدة الدرس بشكل منتظم. فالطالب هو المسئول عن تدريس نفسه. كما يعرف على أنه التعليم الذي يقدم المحتوى التعليمي فيه بوسائط الكترونية مثل الانترنت أو الأقمار الاصطناعية، أو الأقراص الليزرية أو الأشرطة السمعية البصرية أو التدريس المعتمد على الحاسوب". [10]

2-2 الأسباب والعوامل والتحديات وراء استخدام تكنولوجيا المعلومات في التعليم:

تبقى المشكلات التي تواجه الناس في ميدان التربية والتعليم تفرض وجودها على صعيد الواقع العلمي، ومن ضمن تلك المشاكل، تزايد الكلفة الاقتصادية لمتطلبات الحياة، مما دفع بالعديد من المهتمين بشؤون التعليم والتربية لمحاولة تشخيص الأسباب والعوامل التي كانت وراء توجه المؤسسات أولا والأفراد ثانيا بالتوجه وراء استخدام نوع جديد من التعليم بواسطة تكنولوجيا المعلومات التي باتت الدواء للذين يعانون من داء التعليم التقليدي. ولعل من بين أكثر تلك الأسباب والعوامل والتحديات ما يلي: [11]

- تشير العديد من الدراسات إلى ارتفاع عدد الطلبة الذين يلتحقون بالمدارس عاما بعد عام إلى الحد الذي يفوق كثيرا العدد المتوافر من المدرسين الوطنيين، لذلك لابد من عمل لسد هذا العجز بشكل علمي وناجح؛
- هناك تذمر من ضعف مستوى المدرس أو عدم مواكبته للتطورات العلمية في حقل تخصصه، في عصر أصبح التطور العلمي سمة من سماته. إذن هناك حاجة إلى رفع مستوى المدرس؛
- تشهد المناهج والمواد الدراسية على حد سواء تطورا مستمرا في الشكل والمحتوى وكثيرا ما يتطلب ذلك إضافة أو حذفا أو تعديلا في أساليب التدريس والمواد والوسائل والبرامج التي تفرض على المدارس أعباء جديدة؛
- هناك شكوى من المدرسين بأنهم مثقلون بأعباء التدريس إلى جانب أعمال إدارية أخرى تفوق طاقاتهم الإنتاجية؛
- هناك تذمر من تدني مستوى الطالب العلمي ومن كفاءته العلمية؛
- التوسع المفرط في البرامج التعليم وتبني سياسات تعليمية طموحة تفوق قدرات وأحجام تلك الشعوب، وهذا ما حدث لدول مثل الهند أو غينيا؛
- هناك شكوى من ندرة المدرس الكفء؛
- الانفجار السكاني الكبير بسبب تحسن الأحوال الصحية/ وبسبب تدفق الأعداد الهائلة إلى المدارس والمعاهد ومراكز التدريب إلى قدر يفوق قدرات تلك المؤسسات؛
- رداءة النظم التعليمية القائمة، وعدم القدرة على إحداث التغيير اللازم بسبب المقاومة الشديدة التي اصطدمت بها برامج التطوير أو بسبب عدم توافر الإمكانيات الفنية والعلمية؛
- التطور السريع في جميع ميادين العلم والمعرفة وعدم قدرة الكثير من الدول النامية على التحديث والتطوير.

2-3 عوائق تبني نموذج التعليم الالكتروني:

تتراوح عوائق تطبيق نموذج التعليم الالكتروني بالنجاح بين، عوائق تقنية، اقتصادية، سياسية، اجتماعية وثقافية: [12]

- فعلى الصعيد التقني، تتجلى بصورة واضحة صعوبة توطين التطبيقات التعليمية في البيئة الكلاسيكية للجامعات والمدارس، لاسيما في ظل تنامي عدد الطلاب ونقص المعامل والمختبرات، وضعف مستوى الجاهزية الرقمية للبنية الأساسية. أضف إلى ذلك اعتمادا النظم التعليمية في المنطقة أسلوبا تلقينيا وحيد الاتجاه، ما سيضعف من وتيرة التحول نحو تبني تطبيقات متقدمة للتعليم والتدريب تتيح التفاعل الايجابي والديناميكي مع مصادر التعليم المختلفة، ناهيك عن تعدد المنهجيات في أساليب تقديم المادة التعليمية وعجز مؤسسات التعليم الحالية عن ملاحقتها؛
- أما مسألة المحتوى التعليمي اللازم، فتشكو معظم الجامعات من غياب الخبرات الفنية المطلوبة لتطوير المحتوى التعليمي المحلي، تلبية لمطالب مجتمعات هذه الدول، وهو الشرط الأساسي للتنمية المعلوماتية الشاملة والتخلص من النزعات النخبوية؛
- وعلى الصعيد الاقتصادي، فتأتي العوائق الاقتصادية لتلقي بثقلها على الأطروحات المتفائلة بسرعة الاندماج في العصر الرقمي، إذ مازال قلة الدخل في العديد من الدول يحد من فرصة الأسر لتعليم أبنائها، في ظل توقع ارتفاع كلفة التعليم والتدريب مع التوسع في تطبيقات تكنولوجيا المعلومات

والاتصالات، وارتفاع كلفة إنتاج محتوى محلي عالي الجودة ليغطي بيئات التعليم المختلفة؛

- أما العائق السياسي الأبرز فيتجسد في صعوبة وضع سياسات واستراتيجيات التعليم الالكتروني بسبب حرص معظم القوى السياسية المحلية على إبقاء نظم التعليم الرسمية وقنوات توزيع المعلومات تحت سيطرتها ورقابتها، ما أفقد مجتمعات هذه الدول الثقة في مؤسسات التعليم الرسمية خاصة بعد فشل جهود الإصلاح التربوي؛
- يبدو أن أبرز ما يعيق الجامعات من الانخراط في هذه المسيرة هو السياق الاجتماعي والثقافي الذي لا يقيم وزنا كبيرا لثقافة التعلم، ويهمش مساهمة رأس المال البشري في التنمية الاجتماعية، نستدل على ذلك من الجمود التنظيمي والاجتماعي الذي لازالت تعاني منه معظم المؤسسات التربوية التي ترزح تحت ثقل قصورها الذاتي وهياكلها البيروقراطية الراسخة.

2-4 دور التعليم الالكتروني في تحقيق جودة التعليم العالي:

يلعب التعليم الالكتروني دور كبير في تحقيق جودة في التعليم العالي ويتمثل فيما يلي:[13]

- زيادة فاعلية الأساتذة والمتعلمين، وتمكينهم من الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات في أي وقت، وفي أي مكان، وتوفير بيئة تعلم تفاعلية.
- يتيح عمل مقابلات ونقاشات مباشرة ومتزامنة عبر شبكة الإنترنت، وتوفير أحدث المعارف التي تتوافق مع احتياجات المتعلمين، بالإضافة إلى برامج المحاكاة والصور المتحركة وتمارين تفاعلية وتطبيقات عملية.
- تغيير المفهوم التقليدي القديم للعملية التعليمية، وتقديم خدماتها بدقة وسرعة، وبشكل ممتع وشيق.
- مساعدة الأساتذة لإعداد المواد التعليمية الجيدة.
- تطبيق تكنولوجيا التعليم والتعلم بشكل حديث يعتمد على البحث والتطوير.
- منح مهارات تكنولوجية لكل من الأساتذة والمتعلمين لتحقيق أعلى معايير علمية.
- نشر مفهوم أوسع للتعلم المستمر، وتشجيع التعلم الذاتي.
- التغلب على بعض المشكلات التي تحول دون انتقال المتعلم إلى مكان التعلم.
- الاستفادة من التقدم التكنولوجي في تحقيق جودة العملية التعليمية من خلال دعم العملية التعليمية بالتكنولوجيا التفاعلية وبأفضل الأساليب التي تساعد في مواجهة العديد من التحديات التي تواجه النظام التقليدي، مثل ازدحام قاعات الدروس، ونقص الإمكانيات ، والأماكن، وعدم القدرة على توفير جو يساعد على الإبداع، وعدم القدرة على مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين.
- يتيح التعلم المستمر، والتعلم المرن، والتواصل والانفتاح على الآخرين، بالإضافة إلى التوجه الحالي لجعل التعليم غير مرتبط بالمكان والزمان، والتعلم مدى الحياة.

2-5 متطلبات ومعايير الجودة في التعليم الالكتروني:

يجب أن يتصف التعلم الالكتروني بمتطلبات أو شروط أساسية لتوفير النوعية وضمان الجودة فيه ومراقبتها، ومن أهم هذه المتطلبات ما يلي:[14]

- توفير شروط أساسية في الطلبة الملتحقين بهذا النوع من التعليم لضمان مدجلات تعليمية مناسبة تملك الإمكانات النفسية والعقلية والجسمية.
- تخطيط البرامج التعليمية بحيث تقوم بنيتها على أفضل أنواع المعارف المعاصرة والمعلوماتية، وتكنولوجيا الاتصالات المرتبطة بالاحتياجات المجتمعية.
- استخدام تكنولوجيا الاتصالات، والمعلوماتية وأنواع المعارف المعاصرة استخداما فعالا وليس استخداما شكليا بحيث تساعد المتعلم على امتلاك المعارف والمهارات والتقنيات والمنهجية التي تمكنه من القدرة على الإنتاج والإبداع.
- توفير شروط نوعية في التعليم والتعلم في المادة التعليمية، والوسائط التعليمية، والمعلم، وكافة البرمجيات التي تستخدم في هذين النظامين.
- تقييم البرامج التعليمية المستخدمة في نظامي التعلم عن بعد والتعليم المفتوح في ضوء المستجدات الثقافية والاجتماعية واستخلاص التغذية الراجعة من أجل إدخال الإصلاحات أو التطوير أولا بأول وبصورة مستمرة.
- تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس، وكذلك شروط قبول الطلبة حرصًا على استمرار مدجلات نوعية في الطلبة والمعلمين، لما لذلك من أثر على نوعية المخرجات من الطلبة ومستوى أداء المدرسين.
- إعادة النظر في النظام الإداري والفني في نظام التعلم عن بعد والتعليم المفتوح بصورة مستمرة وتخليصها من كل الإعاقات والمناخيات التي تعرقل توفير نوعية التعليم للطلبة الملتحقين فيهما.
- إخضاع نظام التعلم عن بعد، وكذلك نظام التعليم المفتوح إلى إجراءات التقييم من أجل تشخيص نقاط القوة والضعف لتعزيز

الأولى ومعالجة الثانية بصورة شاملة وموضوعية لتكون متوازنة مع المستجدات الثقافية والاجتماعية.

3- الجامعة الافتراضية:

3-1 مفهوم الجامعة الافتراضية:

يشير مفهوم الجامعة الافتراضية إلى المؤسسات التعليمية التي تقيم حرمها الجامعي على الشبكة، ويرى (الكيلاني2003) بأن الجامعة الافتراضية هي عبارة عن"تقديم المحتوى التعليمي بواسطة الكترونية-الانترنت، الانترانت، الأقمار الصناعية، الأقراص الليزرية، الأشرطة السمعية/ البصرية-أو التدريس المعتمد على الحاسوب".[15]

وتعد الجامعة الافتراضية كذلك" فضاء للتعليم يلتقي فيه الدارسون والمدرسون من دون الالتزام بالمكان أو بالزمان للاشتراك في الابتكار وتطوير وصيانة وتحسين المعرفة، وغالبا ما يكون الدارسون والمدرسون منفصلين عن بعضهم البعض مسافات كبيرة.أي أن الجامعة الافتراضية هي عبارة عن مؤسسة أكاديمية تلتزم بعرض التعليم عبر نماذج تقانة معلومات مبتكرة، للمتعلمين في مواقع إقامتهم، وتعتمد على الشبكة والاتصالات عن بعد في إنشاء بيئة حرم جامعي افتراضي متكامل.

3-2 عناصر العملية التعليمية للجامعة الافتراضية:

وهي العناصر التي تمثل الأركان أو المكونات التي تتفاعل بشكل متناغم وايجابي ومتعاون لانجاز عمل الجامعة الافتراضية وتحقيق أهدافها. وقد اتفقت أراء الباحثين والأكاديميين على مجموعة من هذه العناصر وهي:

a) **الكادر الأستاذ (المدرس):** تغير دور المدرس في ظل استخدام التكنولوجيا المتطورة في التعليم الافتراضي، وصار بذلك موجه ومصمم للتعليم، ويتواصل مع المتعلم عن طريق التكنولوجيا التربوية ووسائل الاتصال الحديثة. ويحتاج المدرس في بيئة التعليم الافتراضي إلى مهارات الاتصال المستندة على الحاسوب، وكذلك إلى القدرة على استخدام التسهيلات المتوفرة لغرض توفير العروض للأساتذة والمناقشات مع الطلبة.

b) **المتعلم (الطالب):** يمتاز الطالب في الجامعة الافتراضية باندفاعه الذاتي للتعلم، ورغبته في تطوير نفسه، وأكثر استعدادا لتحمل مسؤولية تعليمية، إضافة إلى قدرته على تشخيص جودة التعليم، ومطالبته بتعزيز جودة البرامج التي تقدمها الجامعة الافتراضية.

c) **المقررات الدراسية:** تحدد طبيعة المادة العلمية للبرامج الدراسية المقدمة في التعليم الافتراضي بناء على احتياجات الطالب والمجتمع، ويحتاجها الطالب لتطوير نفسه في مهنته واكتسابه المهارات اللازمة التي تنعكس ايجابيا على عمله أولا ومن ثم على المجتمع وتطوير برامجه التنموية اقتصاديا واجتماعيا وثقافيا.

d) **القاعة الدراسية (الصف الافتراضي):** تتميز قاعة الدرس الافتراضية بعدم وجودها داخل جدران مبنية، بل هي موقعا خاصا على الشبكة يتم عن طريقه التفاعل بين الأستاذ والمتعلمين. ويعرفها (Turoff 2008) بأنها عبارة عن"فضاء الكتروني يتيح بيئة اتصال لغرض إتمام عملية التعليم والتعلم بتوسط نظام اتصالات معتمدة على الحاسوب". ومما يميز هذا النوع من التعليم هو القابلية لتوسيع أحجام الصفوف لتضم أعدادا كبيرة من الطلبة.

e) **المنهج الدراسي:** ينبغي أن يكون المنهج الدراسي Curriculum في التعليم الافتراضي متلائما مع طبيعة العمل في مثل هذا النوع من التعليم، وكذلك مع قدرات الدارسين وإمكاناتهم والمبني أساسا على التداخل والدمج بين طبيعة المادة العلمية والبحث العلمي وعلم التعليم. يحتوي المنهج الدراسي عدد الساعات المعتمدة للمقرر وتوصيفه والأهداف التعليمية له، ووحداته الدراسية، وعدد الساعات الدراسية المخصصة لكل وحدة، والأساليب والأنشطة التعليمية المقترحة لدراسة المقرر وأساليب التقويم المقترحة للمقرر الدراسي.

f) **الوسائط العلمية:** يطلق على الوسائط التعليمية Education Multimédia أيضا بالتكنولوجيات التربوية أو التكنولوجيا التعليمية وهي تشير إلى"أية وسيلة بشرية كانت أو غير بشرية تعمل على نقل رسالة ما من مصدر التعلم إلى المتعلم، ويسهم استخدامها بشكل وظيفي في تحقيق أهداف التعليم". ترتكز الجامعة الافتراضية على الوسائط التعليمية المستندة على الحاسوب والاتصالات عن بعد، ومن هذه الوسائط البريد الالكتروني، خدمات التخاطب، لوحة الإعلانات الالكترونية، الاجتماعات والمؤتمرات، خدمة الندوات والمناقشات، خدمة الإرشاد الالكتروني، قواعد بيانات الأسئلة والأجوبة، محرك البحث، خدمة التسجيل الالكتروني.

3-3 المتطلبات التنظيمية للجامعة الافتراضية:

وهي الأبعاد التنظيمية التي تقوم على التنسيق والربط بين أنشطة وعناصر الجامعة الافتراضية لتمكنها من تحقيق أهدافها وهي:[16]

a) **الأهداف:** تسعى الجامعة الافتراضية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف الإستراتيجية ومن الأهداف، ابتكار ونشر مفهوما جديدا للتعلم الذي يتكامل مع استخدام تكنولوجيا المعلومات، وتوسيع الخدمات التعليمية محليا وعالميا. إضافة إلى تعزيز التفكير الجماعي، والتطوير المستمر للمناهج الدراسية التي تنسجم ومتطلبات التطورات الحاصلة في المجتمع العالمي. مع

محاولة دمج جميع فئات المجتمع ومنهم ذوي الاحتياجات الخاصة عن طريق استخدام التقنيات الحديثة في تطبيقات الفراغ الافتراضي واستحداث فصول دراسية ولاسيما لفئات ذوي الاحتياجات الخاصة.

b) **تصميم أنموذج تعليمي:** تصمم الجامعات الافتراضية أنموذجا تعليميEducational Model متكاملا مع التكنولوجيا الملائمة لكل برنامج تعليمي وعليها التأكد من تصميم الاستراتيجيات التي سوف تسمح للطلبة من الحصول على المعلومات، واثبات صدقها وتشجيعهم على وضع معرفتهم في الممارسات العلمية وتبادل الأفكار مع زملائهم في الصف. والخصائص التي تتوفر في الأنموذج التعليمي الانتقال إلى أنموذج أكثر مرونة وريادية والذي يمكن أن يستجيب بسرعة إلى التحديات الجديدة. وتقديم خدمات مركزة تتلاءم مع رغبات الزبون.

c) **تعزيز أواصر الشراكة العالمية:** إن استخدام الجامعة الافتراضية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة يجعلها قادرة على توسيع علاقات الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الأخرى من أجل توسيع قاعدة التعليم والبحث المتميز والمستدام في جميع أركان العالم. إن تبني الجامعة الوليدة شراكة خاصة مع مؤسسة تعليمية ذات سمعة عالمية متميزة من شأنه أن يضمن لها حد معقول من الجودة، ويقدم الدعم للنمط التعليمي الجديد في الجامعة.

d) **توفير قيادة مؤسساتية:** إن توفير قيادة قوية ومقنعة للجامعة الافتراضية التي تتمتع بدعم فني وسياسي ومالي قوي يجعلها قادرة على تجاوز الصعوبات التي تواجهها أثناء مسيرتها. يرى بعض الباحثين أن بعض المشاريع قد فشلت منذ البداية ليس بسبب استعداداتها الضعيفة ولكن بسبب نقص في القيادة المؤسساتية للمشروع، التي يجب عدم تخليها عنه على الرغم من الصعوبات التي تواجهها وتوفير كل ما تستطيع لتجاوزها.

e) **توفير الخدمات التعليمية:** تسعى الجامعة الافتراضية إلى توفير خدمات تعليمية وامتلاك منتجا (فصول دراسية) متنوع لغرض إشباع حاجات تعليمية مختلفة، وهي بذلك تحقق ميزة تنافسية هامة من خلال تقديمها لنماذج مختلفة من التعليم بحسب الأجزاء المختلفة من السوق المستهدف. ولغرض تحقيق الجامعة لمنتج عملياتها التعليمية لابد من تحليل ثلاث متغيرات أساسية للتكنولوجيا المتاحة ، نوع المعلومات التي يجب معالجتها، ضمان التزامن الوقتي والمكاني المطلوب.

المحور الثاني: تجارب عالمية في التعليم الالكتروني:

شهدت السنوات الأخيرة تنامي وانتشار المؤسسات والجمعيات والمجاميع التي تروج للتعليم الالكتروني أو تقدم إرشادات ونصائح للأفراد والدول الراغبة في استكشاف هذا العالم. يطلق على مثل هذه المبادرات تسمية الأوراق البيضاء White papers ذلك أن كل ورقة من هذه الأوراق تقدم إرشادات وخدمات ذات نفع عام وخاص، وأن هذه الإرشادات والخدمات متاحة للجميع بدون رسوم في أغلب الأحيان. وفي الآونة الأخيرة بدأت أكثرية الجامعات في العالم خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية وبلدان الاتحاد الأوروبي تقدم أوراقا بيضاء توضح فيها برامجها التعليمية المخصصة حصرا للمتعلمين الالكترونيين وشروط الالتحاق بهذه البرامج والتكاليف المترتبة على ذلك.[17]

1. الأوراق البيضاء:

وسنحاول استعراض أبرز الأوراق البيضاء في هذا المجال، أهمها:

1-1 الورقة البيضاء المقدمة من قبل شركة IBM Solutions :

والتي تحمل عنوان مستقبل التعلم الالكتروني-The Future of e Learning.هذه الورقة تناقش بالتحليل والاستقراء وبشكل مفصل مدعم بالأمثلة والشواهد والإحصائيات الدور الذي يلعبه التعلم الالكتروني في تقليص التكاليف وتحسين نوعية التحصيل العلمي.

كما تتناول الورقة مفاهيم مثل العائد على الاستثمار في التعلم الالكتروني، بما في ذلك التدريب.والواقع أن هذه الورقة تطرح رؤية مبتكرة عن التعليم الالكتروني تتجاوز مسائل التعلم والتدريب، حيث تدعو إلى ابتكار معيار جديد للوقت المستخدم والأداء.ومن الملاحظ أن ورقة الشركة تقدم حلولا مبتكرة لمشاكل الباحثين عن فرص العمل، وذلك من خلال تشجيع التعلم الالكتروني والابتعاد عن أساليب التعليم التي تقف عائقا أمام تخريج مديرين تنفيذيين أكفاء.[18]

1-2 الورقة البيضاء لشركة Kim Adolphe, Gemini Learning System Inc.

والتي عنوانها التعلم الالكتروني الذكي باستخدام XMLIntelligent e-Learning with، حيث تستعرض هذه الورقة بشكل مشوق ظاهرة التعلم الالكتروني والتطورات الهائلة التي تحققت في هذا المضمار الحيوي. كما تناقش الورقة تركيب البنية العقلية والمعلومات المستوحاة من نظامه وأساليبه باستخدام تقنية مخطوطة نماذج ترجمة معلومات الانترنت في المجال التربوي والتعليم.[19]

1-3 الورقة البيضاء المقدمة من شركة Tayler Nelson Corporation

والتي تحمل عنوان التعلم الالكتروني في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا/ دراسة استطلاعية e-Learning in USA & Canada/A Survey،حيث توفر الورقة معلومات تفصيلية عما توصلت إليه

إحدى الدراسات الاستطلاعية من نتائج بخصوص المزايا والفوائد التي تحققت للعديد من منشات الأعمال الأمريكية والكندية التي استخدمت أساليب التعليم الالكتروني على كافة المستويات. كما تتضمن الورقة سردا لنظريات وتجارب التعليم الالكتروني في هذا الإطار من خلال مجال التدريب و التطوير.

وهناك العديد من الأسئلة المطروحة للنقاش والتي يتم تحليلها للوصول إلى إجابات شافية، كما أن هناك مقابلات تتم إدارتها بواسطة مختصين من ذوي الخبرة والمؤهلات التعليمية العالية، بالإضافة إلى مراقبين حسب أنظمة السوق والأبحاث في هذا المجال.

2.الجامعات الافتراضية الأمريكية والأوروبية:

ساهمت الانترنت بشكل أساسي في عملية التعليم الجامعي، فتعددت الجامعات التي تتيح فرصة التعليم في مختلف التخصصات، وليس غريبا أن تكون الولايات المتحدة الأمريكية والدول الأوروبية في طليعة الدول التي أنشأت جامعات عن بعد عن طريق الانترنت بسبب ثورة المعلوماتية التي أحدثتها.

ومن أبرز الجامعات الأمريكية المهتمة من هذا النوع من التعليم ما يلي:[20]

2-1 جامعة كولورادو www.cuonline.edu

تنظم جامعة كولورادو نظاما للدراسة عن بعد كامتداد للنظام الأكاديمي لهذه الجامعة العريقة، مما يتيح للشخص الحصول على الدرجات الجامعية من خلال دراسة مقرراتها من مكانه. وتعتبر هذه الجامعة من أوائل الجامعات الأمريكية التي طبقت نظام الدراسة عن بعد من خلال شبكة الانترنت. ويضم برنامج الجامعة الآن مقررات حوالي 200 مادة دراسية على الشبكة مما يتيح تنوعا يغطي احتياجات معظم الدارسين.فهي تمنح درجة الماجستير في الآداب والهندسة والعلاقات العامة والتمريض، وتمنح درجة الدكتوراه في الصيدلية، كما تقدم الدرجات الجامعية لمن يريد الحصول على درجة البكالوريوس.

2-2 جامعة ولاية ميتشجان www.vu.msu.ed

تعد جامعة ميتشجان واحدة من أعرق الجامعات الأمريكية في التعليم التقليدي وهي أيضا تقدم خدمة الدراسة عن بعد وتقدم مجموعة ممتازة من الفصول الدراسية على شبكة الانترنت، حيث تمنح درجات الماجستير والدكتوراه في الطبيعة، كما تمنح كلية الهندسة درجات جامعية في الهندسة الكيميائية وعلوم الحاسوب مثل التصميم الهندسي على الحاسوب وفي شبكات الحاسبات كما توفر كلية الطب مجموعة من الدورات.

2-3 جامعة ساحل كاليفورنيا www.calcoast.edu

تأسست هذه الجامعة عام1974، تلبي احتياجات سوق العمل الحديث بالولايات المتحدة الأمريكية من الكوادر المؤهلة تأهيلا عاليا، وذلك في مجالات الصناعة والأعمال والتعليم. وتقدم الجامعة فرص الدراسة عن بعد لمن يمتلك القدرة على الاعتماد على النفس والتعليم الذاتي حيث تقدم لهم كل التوجيهات والمساعدات الممكنة التي تمكنهم من الاختيار الصحيح للمناهج الدراسية لانجاز الفصول الدراسية بكفاءة ونجاح. كما تساعدهم على تحقيق أفضل تنظيما لأوقاتهم. وترى هذه الجامعة أن الدارسين عن بعد يمتلكون القدرة على التساوي في المستوى الأكاديمي مع نظرائهم الذين يحضرون الفصول الدراسية بالجامعة. وتمنح الجامعة للدارسين عن بعد شهادات جامعية وأيضا المستوى فوق الجامعي مثل الدبلوم والماجستير والدكتوراه.

المحور الثالث: الجزائر وتجربة التعليم الالكتروني عن بعد والجامعة الافتراضية:

بالنسبة للتجربة الجزائرية في استخدام تكنولوجيا التعليم الالكتروني عن بعد،لازالت في بدايتها،وقد يرجع ذلك لغياب الوعي بفعالية هذا النوع من التعليم ومدى مساهمته في رفع المستوى العلمي ولتأهيلي للفرد، ورغم ذلك نجد أن تجربة الجزائر مع التعليم الالكتروني عن بعد بدأت مع مؤسسة (EEPAD)، وتجربة المركز الوطني للتعليم المهني عن بعد (CNEPD) أول تجربة في ميدان التعليم الافتراضي، والتي لازالت قائمة، تتولى الإشراف عليها جامعة التكوين المتواصل، التي أنشئت موقعا افتراضيا تبث من خلاله دروسا في بعض التخصصات.

1- مقومات نجاح الجامعة الالكترونية الجزائرية:

لنجاح أي مشروع يجب أن تتوفر المقومات اللازمة لذلك، إذا كانت دوافع إنشاء جامعة افتراضية جزائرية تعتبر من أهم مبررات التوجه نحو تأسيسها، إلا أن ذلك لا يعتبر في نفس الوقت مبررا كافيا للاندفاع في الاتجاه دون توفر مقومات النجاح اللازمة لاستمرارها حيت لا يكتب لها الفشل في مهدها.[21]

2- أهداف الجامعة الافتراضية الجزائرية:

إن أهم الأهداف التي تسعى الجامعة الافتراضية الجزائرية إلى تحقيقها هي:

- تقديم أفضل الخدمات التعليمية للمجتمع الجزائري والإسهام في خدمة المجتمعات العربية والإسلامية.
- المساهمة في استيعاب الكم الهائل والمتزايد من الطلبة المقبلين على التعليم العالي في الجزائر.
- تشجيع البحث العلمي في الجزائر وخارجها والمساهمة في تطويره.

- تأهيل وتدريب القوى البشرية الجزائرية وربطها بالاحتياجات المجتمعية عن طريق توفير التعليم المستمر.
- المساهمة في نشر المعرفة وتطويرها.
- المساهمة في تطوير مناهج دراسية جزائرية تتماشى وتقنية التعليم الالكتروني.

3- التعليم الالكتروني والصعوبات التي تواجه الدول العربية:

تواجه العديد من دول العالم العربي صعوبات في تطبيق نظام التعليم الالكتروني يمكن تلخيصها فيما يلي:[22]

- ضعف التخطيط الاستراتيجي.
- غياب السياسات الواضحة والمحددة المعالم في المجال الالكتروني.
- النظم التعليمية لا تتسم بالمرونة المطلوبة في كثير من دول العالم العربي.
- التكاليف الباهظة لعملية التعليم الالكتروني.
- الحاجة الماسة لكوادر بشرية مؤهلة ومدربة في مجال الجودة والتعليم الالكتروني.
- شح المبادرات التي تسعى لإشاعة الوعي بأهمية الجودة الشاملة والتعريف بنظم تقييم الأداء وضمان الجودة والاعتماد كمفاهيم جديدة.
- غياب نظم الاعتماد وضمان الجودة في العديد من المؤسسات التعليمية.

4- الشروط اللازمة للنهوض بالواقع العربي:

تشكل تكنولوجيا المعلومات اليوم تحديا كبيرا، وبات تأثيرها واضحا على جميع دول العالم، ومنها الدول العربية، ولذلك لزم الأمر علينا أن نعيد النظر في آليات حياتنا ولاسيما في المجال في المجال التكنولوجي، ويجب أن تتجاوز الفجوة التكنولوجية التي تفصل بيننا وبين الغرب. أما الشروط اللازمة لحل أزمة التخلف التكنولوجي العربي، فهي:[23]

- إعادة النظر في المناهج التي تدرس في المدارس والجامعات، وصياغتها وإعدادها وفق رؤية عربية، وبالشكل الذي يؤدي إلى خلق أجيال عربية علمية قادرة على الابتكار والاكتشاف، وتجاوز مرحلة التلقين وربط الجانب النظري بالجانب العملي في أغلب المجالات.
- تطوير برامج التعليم العالي بحيث يتفاعل مع الجوانب المختلفة للبيئة وللظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية واتجاه تطوراتها، مع رفع مستوى التعليم العلمي والهندسي والتكنولوجي حتى يمكن تسهيل عملية تطويع التكنولوجيا.
- رفع القيود الفكرية المفروضة على الباحثين من السلطات، وإعطاء دور أكبر وقيمة أعلى للإنسان العربي، والعمل على تأكيد مبدأ حرية الفكر والتفكير.
- دعم العلماء والمتعلمين، معنويا وماديا، ومحاولة استرجاع أو إعادة الكفاءات والعقول العربية المهاجرة صوب الغرب المتقدم.
- تعميق دور التعليم في المجتمع، وإعطاء مكانة تليق بالعلم والعلماء و المتعلمين.
- محاولة قدر الإمكان من الربط المباشر بين التطور التكنولوجي وبين السياسات التعليمية والتربوية من أجل إيجاد البيئة الملائمة للتكنولوجيا.
- إعادة برمجة سياسة التعليم في الوطن العربي والعمل على إيجاد برامج تعليمية تدريبية تكنولوجية تأخذ بعين الاعتبار الحاجات الملحة للوطن العربي وبالتحديد إيجاد برامج موجهة لخدمة الاقتصاد الوطني.
- ضرورة استبدال مفهوم النظام التعليمي المتأمل بمفهومه التقليدي ليحل محله النظام ألكادري المتكامل الذي يقوم على مفهوم تكامل الأنشطة الاقتصادية والعلمية، وبالتالي إعداد الكوادر وتخريجها حسب المتطلبات المتغيرات لحضارة العلم والتكنولوجيا.
- الرجوع إلى الماضي والوقوف على الأسباب التي جعلت العرب في فترة من الفترات لهم مكانة علمية كبيرة، والعمل في الوقت ذاته على التحديث ومجاراة التطور العالمي.
- ضرورة العمل على نشر الثقافة التكنولوجية بين مختلف الدارسين والمتعلمين والمواطنين من خلال المناهج التعليمية الدراسية أو من خلال وسائل الإعلام المختلفة.
- ضرورة العمل على إقامة دورات تدريبية للباحثين والدارسين عل كيفية استخدام تكنولوجيا المعلومات من حيث التشغيل والصيانة، على أن تكون الدورات معدة مسبقا للمدارس والجامعات والمعاهد، في الزمان والمكان المناسبين.
- دعم الحكومات ماديا لمشاريع التنمية، سواء للقطاع العام أو القطاع الخاص.
- خلق مؤسسات ومراكز علمية تكنولوجية في كل دولة عربية.
- محاولة دراسة التجربة اليابانية ومعرفة سر تفوقها في مجال تكنولوجيا المعلومات.
- الانفتاح عل الغرب وخاصة تلك الدول المتقدمة علميا وتكنولوجيا من خلال البعثات العلمية.
- محاولة التخلص من التبعية، والعمل على خلق أجيال جديدة تتمتع بالتدريب المتواصل.

- تجاوز مرحلة اليأس أو التفكير بعدم القدرة على إمكانية اللحاق بالركب الحضاري للغرب المتقدم.

الخاتمة:

إن عجز النظم التعليمية وعدم فاعليتها ومقدرتها على مواكبة وتلبية حاجيات المجتمعات المعاصرة، يؤدي إلى ضرورة تطوير نظام تعليمي عالي الجودة لتعزيز التنمية الاقتصادية القائمة على المعرفة، وكذلك التنسيق من أجل بناء برامج ذات التوجه الاستراتيجي لتوظيف أنظمة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية، بتطبيق منظومة التعليم الالكتروني، أو من خلال نظام التعليم عن بعد وتبادل المعلومات والمعرفة.

إن إلقاء نظرة دقيقة ومتأنية على الواقع العربي، ومن تم إلقاء نظرة استشرافية للمستقبل القريب والبعيد على حد سواء– ومع تنامي عدد الجامعات الافتراضية– يمكننا أن الجزم بأن هذا النوع من التعليم سيكون له دور حضاري وتربوي كبير في المستقبل القريب، وفي هذا الصدد يرى بعض العلماء أن الجامعات التقليدية ستصبح في يوم ما من مخلفات الماضي، ويحل محلها مجموعة من المنظمات التعليمية الافتراضية التي تقدم برامج عن طريق قنوات وأنظمة للتواصل عن بعد بعيدا عن الفصول الدراسية التقليدية.

ولكن واقع الأمة العربية في أغلبيتها ومن بينها الجزائر كدول ما تزال في طريق النمو، لا يسمح لنا أن نجزم بأن الجامعات الافتراضية ستحل محل الجامعات التقليدية، فهناك بعض التحديات أمام المؤسسات التعليمية لإمكانية تطبيق هذا النمط من التعليم.

وفي هذا الإطار سنعمل على تقديم مجموعة من التوصيات:

1. العمل على تطوير النظم التعليمية التي تعتبر عنصرا هاما في الاستراتيجيات الوطنية للدول دفعا لعجلة التنمية الاقتصادية القائمة على المعرفة التي تزدهر في ظل تعلم عالي الجودة وتشجيع التعليم والتدريب الذي يستجيب لاحتياجات سوق العمل.
2. رفع المهارات وبناء القدرات في مجال التعليم في القطاع العام والمجتمعات المحلية وزيادة كفاءة تقديم خدمات التعليم وضمان استمرار العم المالي.
3. التأكيد على جودة التعليم الابتدائي والثانوي وضمان تساوي الفرص للالتحاق بالمدارس والاستمرار فيها.
2. توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وبناء برامج إستراتيجية لتقنيات المعلومات والاتصالات.
3. توفير الدعم اللازم من التمويل لتطوير السياسات وتعميم الشبكات وإدارتها وصيانتها من أجل النمو الفعلي للشبكة لتحقيق أقصى كفاءة وفاعلية وتهيئة الموارد اللازمة للتشغيل المستدام والتوسع المستقبلي.
4. الالتزام بالجودة الشاملة، بمعنى أن تتبنى الجامعات الجزائرية الجودة في المناهج والبرامج والمكتبات ومختبرات البحث والالتزام بمعنى الجودة لكل شخص، من خلال تطبيق الركائز التالية:

- تقويم ملائمة الثقافة التنظيمية بالجامعات لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.
- مبدأ التوجه للعميل كأساس لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، أي التوجه نحو الطلاب كشركاء في الداء التعليمي.
- تقويم ملائمة الأداء الجامعي لمتطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة من خلال التدريب والتعلم المستمر على التقنيات التعليمية المعتمدة على التكنولوجيا والشبكات.

المراجع (References):

1- ابن منظور، (1984). *معجم لسان العرب*. الجزء الثاني. دار المعارف. القاهرة. ص72.

2- الصيرفي محمد عبد الفتاح، (2003). *الإدارة الرائدة*. الطبعة الأولى. دار الصفاء للنشر والتوزيع. عمان الأردن. ص197.

3- بوعنان نور الدين، (2007). *جودة الخدمات وأثرها على رضا العملاء– دراسة ميدانية في المؤسسة المينائية لسكيكدة*. مذكرة ماجستير في تسويق. جامعة المسيلة. الجزائر. ص13.

4- خضير كاظم محمود، (2002). *إدارة الجودة وخدمة العملاء*. الطبعة الأولى. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان الأردن. ص16.

5- البنا رياض رشاد، (2007). *إدارة الجودة الشاملة مفهومها وأسلوب إرسائها مع توجهات الوزارة في تطبيقها في مدارس المملكة*، المؤتمر السنوي الواحد والعشرون للتعليم الإعدادي. المملكة العربية السعودية.

6- سعيدي وصاف، بوحنية قوي، (2011). *تسويق الجامعات عالميا من خلال مدخل الجودة الشاملة*. المؤتمر الدولي حول استشراف مستقبل التعليم. جامعة ورقلة. الجزائر.

7- البنا رياض رشاد. مرجع سبق ذكره.

8- Simnsons, M., Smaldino, S., Albright, M & . Zracek, S. (2000). Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance education. NJ.: Prentice Hall, Inc

9- Epper, R. M & .Garn, M. (2004). Virtual Universities: Real Possibilities. Educause Review, Vol. 39(2), 28-3

10- الطائي جعفر حسن جاسم، (2006). *التطبيقات الاجتماعية لتكنولوجيا المعلومات*. الطبعة الأولى. دار المناهج للنشر والتوزيع. عمان– الأردن. ص.ص94– 95.

11- نفس المرجع.ص ص 95–100.

12- موزي سوزان، (2009). *الثورة المعلوماتية والتكنولوجية وسياسات التنمية*. الطبعة الأولى. دار المنهل اللبناني للنشر والتوزيع. بيروت لبنان. ص ص 106-107.

13- الورفلي فايدة امحمد سالم ، (2011). *أهمية توظيف التعليم الالكتروني في تحقيق الجودة في التعليم العالي*، للمؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي. الأردن.

14- http://emag.mans.edu.eg

15- الخناق سناء عبد الكريم، (2010). *هندسة المعرفة ودورها في استحداث الجامعة الافتراضية*. مجلة الباحث. العدد السابع. ص93.

16- نفس المرجع، ص93

17- البنا رياض رشاد. مرجع سبق ذكره.

18- http://www.ibm.com/software/mindspa.

19- http://www.gemini.com/gemini.

20- جاسم جعفر حسن، (2006). *التطبيقات الاجتماعية لتكنولوجيا المعلومات*، الطبعة الأولى. دار المناهج للنشر والتوزيع. عمان، الأردن. ص ص 305-306.

21- الخناق سناء عبد الكريم. مرجع سبق ذكره.

22- العلاق عباس بشير، (2004). *الخدمات الالكترونية بين النظرية والتطبيق مدخل للتسويق الاستراتيجي*، المنظمة العربية للتنمية الإدارية بحوث ودراسات.الديناميك للطباعة. القاهرة. مصر. ص316.

23- المرجع السابق. ص323.

نحو رؤية إستراتيجية لجاهزية الجامعات العراقية في الاعتماد الأكاديمي والتصنيف العالمي: دراسة حالة في جامعة الانبار

الدكتور عبد السلام علي حسين
كلية الادارة والاقتصاد
جامعة الانبار / العراق
salamalnoori@yahoo.com

الدكتور عامر علي العطوي
كلية الادارة والاقتصاد
جامعة المثنى / **العراق**
Amirone2006@yahoo.com

الدكتور عدي نديم
كلية الادارة والاقتصاد
جامعة بغداد / العراق
oday_z@yahoo.com

الملخص: *اهتمت الدراسة بالمراجعة النظرية للاعتماد الاكاديمي والتصنيف العالمي في مجال التعليم العالي, وبتحليل تجربة ونتائج التقويم لكليات احدى الجامعات العراقية لفحص اهليتها للحصول على الاعتماد الاكاديمي وفق محاور الاعتماد لاتحاد الجامعات العربية. وتمثلت أهداف الدراسة في عرض ومناقشة الاطر النظرية المفاهيمية والفكرية للاعتماد الاكاديمي والتوجهات الاخرى المناظرة له وبوجه خاص التقويم الذاتي في التعليم العالي . و تحليل وعرض مستوى التطور واتجاهات ممارسة الاعتماد الاكاديمي في التعليم العالي في العراق , والشوط الذي قطعته والخصائص المميزة لتجربته. بالإضافة الى تناول عملية الفحص والتقويم لأغراض الاعتماد الاكاديمي المؤسسي لإحدى الجامعات العراقية (جامعة الانبار كحالة دراسية) وبيان ما تفرزه تلك الممارسة من نتائج على المستوى العام للممارسة بحد ذاتها وعلى المستوى الخاص للجامعة موضوعة الفحص والتقويم. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة استنتاجات تتفق في مضمونها على إمكانية حصول جامعة الأنبار على الاعتماد الأكاديمي شريطة توافر الدعم المناسب بأشكاله كافة ، البشرية والمالية واللوجستية . وهو ما يدعو للقول بضرورة الحصول على الاعتماد الأكاديمي بهدف تحويل الجامعات العراقية إلى جامعات تواكب التقدم الحاصل في جامعات العالم ومن ثم توليد قيمة مضافة متجددة العطاء في التغيير والتطوير لمجتمعها بأسره وان تجربة العراق الحقيقية في مجال الاعتماد الاكاديمي برزت بعد عام 2008. وان تجربة جامعة الانبار في تقويم اهلية كلياتها للحصول على الاعتماد الاكاديمي والتصنيف العالمي.*

الكلمات المفتاحية: *الاعتماد الاكاديمي، التصنيف العالمي.*

المقدمة (Introduction):

يعد التعليم العالي ركيزة أساسية يحتاجها بناء المجتمع في الوقت الراهن أكثر من أي وقت مضى , لاسيما أنه مجتمع لاقتصاديات المعرفة يستدعي الظهور في صيغته الكلية الشاملة بما فيها من تأكيد على كفاءة تخصيص الموارد المتجهة نحو تبني فلسفة الجودة والاعتماد الأكاديمي فكرا وتنظيما وتطبيقا في خضم التغييرات التكنولوجية المتسارعة التي تشهدها البيئة ودوامة التنافس فيها وما يرافقها من انفتاح على دول معمورة استجابة للضغوطات العالمية واستباقا لاغتنام فرصها لا انكماش بعد تأمل وترقب بل نموا وازدهار. بالإضافة الى التطورات التكنولوجية وثورة المعلومات والاتصالات التي ساهمت في ظهور انماط جديدة من اساليب تسليم خدمة التعليم العالي وتغير طرائق التدريس , لا بل ظهور انماط جديدة من المنظمات ألتعليمية. وقد اثار ذلك جدلا خاصة حول مصداقية نظم التعليم العالي لاسيما مع التوسع الكبير للقطاع الخاص و اشتداد المنافسة في ظل العولمة , ومن هنا برزت اهمية ودور نظم الاعتماد الاكاديمي وتزايدت في مختلف دول العالم .كما ظهرت اتجاهات اخرى لتطبيق انظمة ضمان الجودة في مجال التعليم العالي.وفي ظل ذلك برزت الحاجة في المؤسسة التعليمية , التي تبحث عن الرصانة والمصداقية والقبول المجتمعي لها وزيادة تنافسيتها , لاختيار نظام الفحص والتقويم الملائم لها والسعي لتأهيل نفسها وبرامجها للحصول على الاعتماد الاكاديمي و / او ضمان الجودة لها وللبرامج التي تقدمها.

وفي العراق فان توجه المؤسسات التعليمية في مجال التعليم العالي للحصول على الاعتماد الاكاديمي و / او ضمان الجودة لها وللبرامج التعليمية التي تقدمها اصبح ضرورة في ظل ما واجهته من انعكاسات سلبية عليها منذ مطلع التسعينات من القرن الماضي للظروف التي مر بها العراق.إلا ان تجربة العراق , ومؤسساته المختلفة في مجال التعليم العالي, في هذا المجال التي بداءت بعد عام 2008 مازالت فتية وبحاجة للدعم و الاغناء و التطوير. و تأتي هذه الدراسة في ذلك السياق حيث يستهدف تاطير الجانب النظري المعرفي والفكري لموضوع الاعتماد الاكاديمي وضمان الجودة في التعليم العالي,بالإضافة الى تناول تجربة العراق في ذلك المجال , والقيام بالتطبيق العملي لتقويم وفحص اهلية احدى الجامعات (كحالة دراسية) للحصول على الاعتماد الاكاديمي المؤسسي او العام. وقد اعتمدت الدراسة في مجال التطبيق على الادلة الصادرة عن اتحاد الجامعات

العربية في مجال الاعتماد الاكاديمي وضمان الجودة مع التكيف الذي اجرته الجامعة المعنية لأدلة الفحص والتقويم الخاصة بها .

ولا شك من أن دخول جامعة عراقية واحده ضمن قائمة تصنيف الجامعات في العالم هو مبتغى يراود قيادات التعليم العالي مروراً بالوسط الأكاديمي والاعلامي وطلبتها وكل المستفيدين من خدماتها وحتى الاشخاص العاديين المحيطين في بيئتها . وإن تحقيق هذا المبتغى ليس بالبعيد فضلا عن انه واجب وطني ومهني. فالجامعات العراقية لها تاريخها الحافل بكل الانجازات العلمية والبحثية سواء كان على المستوى المحلي او العربي وحتى الاسلامي والعالمي على حد سواء، وان الدخول في ذلك يتطلب معرفة بالتصنيفات العالمية وأهميتها. ويتطلب كذلك أن تضع كل جامعة خارطة طريق واضحة نحو العالمية لا تحتمل إلا النجاح.

لذلك لابد من دراسة لتوضيح ماهية هذه التصنيفات واقتراح خارطة الطريق للجامعات العراقية نحو قائمة أفضل الجامعات العالمية.

وتضمنت الدراسة ثلاثة محاور انصب الاول على منهجية الدراسة وانصب الثاني على الخلفية النظرية للدراسة على عرض التجارب العالمية واين نحن منها وانصب الثالث على و الجانب العملي للحالة الدراسية وختمت الدراسة بالاستنتاجات والتوصيات ومجموعة المقترحات التي انتهت اليها.

اولاً. منهجية الدراسة

1. مشكلة الدراسة

إن وجود معرفة واضحة واكثر دقة حول نتائج التعليم الجامعي يعد عاملا مهما في الاستراتيجيات الهادفة إلى تحسين جوده التعليم. وان الحكم على قيمة وقوة المؤسسة التعليمية يشكل – من وجهة نظر فلسفية – ممارسة من ممارسات التقويم التي يفترض الأخذ بها كنظام ثابت ومستمر في أي نظام تعليمي وفي أي مجتمع .لذا ، فإن الاعتماد الأكاديمي لأي مؤسسة يمثل صورة من صور التقويم التي لابد من ان يتوافر لها المعلومات الضرورية كي تتم وفق الأسس المتعارف عليها في هذا المجال ، ولذلك سعت جامعة الانبار إلى إجراء التقويم الذاتي الشامل لأدائها بما يتماشى مع رسالتها وأهدافها المعلنة، وقد استرشدت في ذلك بالمعايير التي وضعها اتحاد الجامعات العربية لسنة 2008 . وتجسدت مشكلة الدراسة في الإجابة على الأسئلة االاتية:

السؤال الأول : ما هي معايير التقويم الذاتي التي تم تطويرها في جامعة الانبار واستخدمت في عملية تقويم أداءها ؟

السؤال الثاني: ما هي نتائج عملية التقويم الذاتي لجامعة الانبار وفق المعايير المرجعية المحددة لها ؟

السؤال الثالث : هل لدى الجامعة امكانية الخوض في تصنيفات عالمية , وما هي التصنيفات التي تراها الجامعة الأقرب الى تطبيقها؟

2. أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة من واقع التطوير الذي تشهده الجامعات بصورة عامة والتحديات التي تواجهها من حيث المنافسة المحلية والدولية، فضلا عن تناقص الميزانيات المخصصة لها وتزايد أعداد الطلبة الراغبين في الانضمام الى التعليم العالي، مما يدعو الباحثين وقيادي التعليم الجامعي للبحث من اجل إيجاد أفضل الطرائق والأساليب العلمية لرفع كفاءة وإنتاجية وتجويد أداء التعليم الجامعي. لذلك، رأى االباحثين أهمية دراسة موضوع الاعتماد الأكاديمي كمرحلة في امكانية تهيئة الجامعة الخوض في تجارب الدخول ضمن قوائم التصنيف العالمي في ضوء ما يطرحه من أفكار عن الموضوع ، واهم القضايا المكونة له ، وكيفية تناولها وتطبيقها باعتبارها أداة لضمان جودة التعليم العالي ، والتحسين المستمر ، لكي تتمكن مؤسسات التعليم من الاستفادة من نتائج ذلك الموضوع والتحديد لمتطلبات التطبيق في واقع هذه المؤسسات.

3. اهداف الدراسة

يمكن تحديد أهداف البحث في الآتي :

توضيح الأطر الفكرية للاعتماد الأكاديمي في توجه الجامعات نحو مبادرات التصنيف العالمي.

تحديد محاور الاعتماد الأكاديمي المطبقة عربيا في مؤسسات التعليم.

إجراء التقويم الذاتي لجامعة الانبار من خلال تحديد خارطة طريق الاعتماد والتصنيف العالمي .

4. منهج الدراسة

انطلاقا من طبيعة الدراسة والمعلومات المراد الحصول عليها للوقوف على الواقع الفعلي لجامعة الانبار لحصر نقاط القوة والضعف بها، فقد استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً وكمياً. فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة ودرجات ارتباطها مع غيرها من الظواهر الأخرى قيد الدراسة. وكذلك التحليل والربط والتفسير للوصول إلى نتائج يبنى عليها تطوير دليل لمعايير التقويم الذاتي الذي يتضمن مؤشرات أداء محددة تتلاءم مع بيئة جامعة الانبار.

2-1 مفهوم الاعتماد الأكاديمي وأهمته

الاعتماد الأكاديمي Accreditation هو نشاط مؤسسي علمي موجه نحو النهوض والارتقاء بمستوى المؤسسات التعليمية والبرامج الدراسية وهو أداة فاعلة ومؤثرة لضمان جودة العملية التعليمية ومخرجاتها والتحسين المستمر لها (National Quality

Assurance and Accreditation, 2004). وهو العملية التي يتم بواسطتها الاعتراف ببرنامج أو مؤسسة تعليمية بناءا على معايير متفق عليها، أما (Gollnick , 2003) فيعرف الاعتماد الاكاديمي بأنه "مجموعة من المعايير والإجراءات التي تحدد مدى استيفاء المؤسسات التعليمية للمعايير المهنية لجودة البرامج الأكاديمية" .و بأنه " جميع الأنشطة التي ينبغي القيام بها للوصول الى مستوى أداء معين ، و يتضمن الاعتراف بأن البرنامج أو المؤسسة التعليمية التي يتحقق فيها المستوى النوعي من التعليم لمقابلة الأهداف المتوقعة من ذلك البرنامج أو تلك المؤسسة. وهذا ما أشار اليه (David & Harold, 2000; Davis & Ringsted, 2006) إلى الاعتماد في التعليم بأنه: الاعتراف بان برنامج تعليمي معين Program أو مؤسسة تعليمية Institution يصل إلى مستوى معياري محددCertain Standard من حيث الاعتماد على نتائج التقويم الذاتي و تقيم فريق متخصص والمقارنة بين الاختصاصات المتناظرة.

فالاعتماد مبني على إصدار الحكم بالترخيص بناء على متطلبات التعليم العالي التي يجب توافرها , القيادة و التوجيه المطابق للأهداف, تحديد الظروف و الإجراءات التي تقود الى تحقيق الأهداف, تحقيق الاستدامة للأهداف, التنظيم و توزيع الوظائف, المطابقة مع معايير الترخيص الصادرة من منظمات الاعتماد. (Middle State Association of Colleges and Schools, 1994, 1)

ويعرف الاعتماد الأكاديمي (Accreditation) بأنه " منظومة من المكونات والعناصر المتكاملة التي تستهدف الفحص والتقويم لمستوى جودة التعليم العالي ، بغرض تحديد مدى قدرة مؤسسات التعليم أو برامجها ، أو مقرراتها ،لتحسين وضمان الجودة"، (CHEA,2002,1).

وترجع أهمية الاعتماد الأكاديمي للمؤسسات التعليمية إلى الدور الرئيسي في تطوير المنهج وأساليب التدريس ، وفى ربط المعايير لإعداد التدريسي بمعايير جودة الطالب ، كما أن الاعتماد يعد أساسيا في تطوير المصادر التعليمية لتحسين جودة التعليم وفى قياس وتحسين الجودة التعليمية بوجه عام ، والاعتماد المهني شرط أساسي في قبول الخريج ونجاحه في المهنة في المستقبل (العاجز ، 2006 ، 48) .

ومما سبق يتضح ان الاعتماد الاكاديمي يمثل خطوة اولى باتجاه تحسين جودة التعليم العالي من خلال تركيزه على الحد الادنى من المتطلبات, وعلى المدخلات بشكل اساسي ,وغالبا ما تتبناه الحكومة بصورة مباشرة او غير مباشرة.اما ضمان الجودة تميل له وتتبناه المؤسسات التعليمية العامة منها والخاصة ذاتها لأغراض تنافسية (باعتبار الجودة من الاسبقيات التنافسية في منظمات الاعمال الخاصة) من خلال تعزيز ثقة اعلى لدى الطلبة والمستفيدين بضمنهم المؤسسات الاخرى في المجتمع,ويركز بشكل اساسي على مخرجات التعليم العالي وان كان لا يغفل كل من المدخلات والعمليات .وبوجه عام فان الاعتماد الاكاديمي في ممارساته وتطبيقاته الحالية الشائعة قد تطور من خلال مواكبته وتعزيزه بمضامين مدخل ضمان الجودة.واتجه الى التركيز على مخرجات العملية التعليمية من حيث مستوى الخريجين والتوظيف بدلا من التركيز على مدخلاتها فقط.

2-2 انواع الاعتماد الأكاديمي

ينقسم الاعتماد الأكاديمي بصفة عامة إلى نوعين هما :(Koenig et al., 2004: 3)

الاعتماد العام (المؤسسي) Institutional Accreditation

يستلزم هذا النوع من الاعتماد تقويم شامل للجامعة أو المؤسسة التعليمية في أدائها ، وإدارتها والتحصيل الأكاديمي لطلابها والخدمات الطلابية وغيرها ويتم الفحص وفق المراحل والخطوات المتعارف عليها ، وفي ضوء المعايير والمستويات القياسية والمؤشرات والأدلة لكل مجال من مجالات المؤسسة التعليمية.

الاعتماد الخاص (البرامجي) : Program Accreditation

وهو نوع من الاعتماد على مستوى البرامج التعليمية ومتطلباتها . وتتولى مؤسسات الاعتماد التخصصي او ألبرامجي، مسؤولية الفحص لأحد الجوانب او البرامج التخصصية أو المقررات داخل المؤسسة التعليمية، ويمكن أن تكون هذه المؤسسة دولية أو محلية . وغالبا ما تكون مؤسسة دولية لمحاولة توحيد المستوى الأكاديمي والمهني ، وطبيعي أن يتم الفحص والتقويم وفقا لمراحل وخطوات متعارف عليها مرتبطة بمجال الفحص والتقويم وفي ضوء المعايير والمؤشرات ذات العلاقة بالمجال.

2-3: التقويم الذاتي: المفهوم والأهمية

تُعد عملية التقويم الذاتي (Self Evaluation) احد العمليات الأساسية التي لا مناص عنها كخطوة أساسية في مسار الحصول على الاعتماد بنوعيه المؤسسي والبرامجي لأنشطة وبرامج المؤسسة التعليمية والدخول في التصنيفات العالمية للجامعات, وفي عملية ضمان جودة لها وتحسينها على حد سواء. فالتقويم الذاتي يعرف بأنه مجموعة الإجراءات التي يقوم بها فريق من المعنيين بهدف تحديد نقاط القوة والضعف في أداء المؤسسة التعليمية في ضوء معايير محددة بغرض تحسين أدائها(سناء وأياد،2011). فالتقويم يعني إصدار الحكم على المؤسسة الجامعية أو البرنامج الذي نقوم بتقييمه وذلك في ضوء الصفات والشروط التي يجب أن يكون عليها ، وهي ما يطلق عليها المعايير(قاسم ،2006). وكذلك تتضمن عملية التقويم تحديد مستوى امتلاك تلك المعايير ومعرفة أسباب انخفاض أو ارتفاع تلك المستويات لان معرفة وتحديد أسباب ذلك تعني التشخيص فعلاج

الأسباب الذي يعني التحسين والتطوير(ناجي،2005: 72) . مفهوم التقويم الذاتي فالتقويم الذاتي للمؤسسة التعليمية يتضمن مجموعة الخطوات الإجرائية التي تقوم بها المؤسسة ، وذلك من خلال جمع البيان أو المعلومات عن الأداء المؤسسي في الوضع الحالي، ومقارنته بمعايير الجودة والاعتماد(اللجنة القومية لضمان جودة التعليم العالي،2005). ومن ثم تعتبر دراسة التقويم الذاتي للمؤسسة التعليمية مدخلا لتحسين الأداء المؤسسي وإعداد خطط التحسين اللازمة، وكذلك تعتبر من ناحية أخرى احد أهم مكونات ملف الاعتماد الذي تتقدم به المؤسسة إلى الجهة المانحة للاعتماد، حيث يقدم فكرة واضحة وشاملة عن واقع المؤسسة التعليمية، الذي يعتمد عليه فريق المراجعة الخارجية للمؤسسة أثناء الزيارة الميدانية لها(وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،2010) . يعتبر التقويم الذاتي العملية التي يتم من خلالها إخضاع أداء المؤسسة للحكم والتقدير بصورتيه الكمية والنوعية وذلك انطلاقا من المعنى الذي اعتمده المقوم في فهم الأداء ، وفي ضوء هذه الأهداف ومن خلال استخدام بعض المقاييس المرجعية التي تساعد على فهم وإدراك العلاقة بين مختلف الجوانب الخاضعة للتقييم، بهدف اتخاذ قرار مناسب للارتقاء بمستوى الأداء للنهوض في رسالة المؤسسة بفاعلية وكفاءة (مجلس ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية،2008).

في ضوء ما سبق فان التقويم الذاتي يمثل أداة مؤسسية لضمان وتحسين جودة عملية التعليم فيها ، 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 العراقية على تطوير أداءها من منطلق تحقيق معايير ضمان الجودة في نظامها التعليمي، وذلك لأسباب عدة منها:التوسع الكمي الهائل في عدد الجامعات والمعاهد التقنية ، وزيادة الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي، والتقدم الكبير في برامج التعليم المختلفة ، وحاجة سوق العمل المحلي والدولي إلى خريج ذو جودة عالية تتفق مع المعايير العالمية ويستطيع المنافسة في بيئة العمل (سناء وأياد،2011 :11). وهذا يعني أن الجامعات العراقية تحتاج وبصفة مستمرة ودورية لمراجعة وتقويم الأطر التعليمية والسلوكيات والمخرجات، وتشخيص واقعها للوقوف على الجديد في العالم المتقدم ، لرسم شكل جامعة الغد .

2-4: أهداف التقويم الذاتي :

تهدف المؤسسة التعليمية من جراء عملية التقويم الذاتي لأدائها إلى تحقيق جملة من الأهداف لها فائدة كبيرة لجميع منتسبيها (طلبة،أعضاء هيئة تدريس،موظفين،إدارة)، ومنها الآتي (مسلم،2012):

1. تحقيق درجة التوافق بين الممارسات الفعلية للجامعة وبين معايير ضمان الجودة المحددة لمجالات عمل الجامعة.
2. تعزيز الالتزام بالمعايير القياسية في كليات الجامعة ومراكزها وأقسامها.
3. تأسيس بيئة جامعية تساند بفاعلية متطلبات تنفيذ نظام ضمان الجودة.
4. تزويد الطلبة والهيئات الأكاديمية والوظيفية بالمهارات والخبرات الضرورية للعمل في المجتمعات سريعة التغيير.
5. صياغة خطط وتنفيذ خطة التحسين المتدرج الهادفة إلى تحقيق الاستجابة الكاملة لمتطلبات الاعتماد ومنح الشهادة (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، 2007).
6. ترسيخ ثقافة العدالة والتعاون وأداء الواجب في المجتمع الجامعي(قاسم وإسماعيل، 2012).

2-5 مفهوم التصنيف وأهميته

التصنيف يعني تبويب الجامعات في مجموعات بحسب أهدافها وأغراضها او بحسب التوزيع الجغرافي. أما الترتيب Ranking فهو أسلوب للتنظيم يوضع الأشياء في سلم درجات من الأعلى الى الأسفل وحسب الأفضلية في معايير متعارف او متفق عليها يُعرّف تصنيف الجامعات بأنه قوائم بأسماء الجامعات أو ما يعادلها من مؤسسات التعليم العالي مرتبة ترتيباً تنازلياً، ابتداءا من أفضل الجامعات التي حصلت على أعلى الدرجات وفق المقياس التي اتخذته للدخول في التصنيف ويعتمد هذا الترتيب على مجموعة من العوامل المختلفة. ويمكن أن يعتمد التصنيف: جزئياً, على تقييم غير موضوعي (Subjective evaluation) لمستوى الجامعة مبني على إحصائيات (Rauhvargers ,2011:67)

وتعد اهمية التصنيف نتيجة تحول العالم نحو التركيز على مقارنة الجامعات والتخصصات ليس فقط من الطلبة واولياء الامور بل حتى من الجامعات نفسها ووحكوماتها ومنظمات المجتمع المدني وجميع المستفيدين من خدماتها . إذ أن كثيراً من الطلبة وأولياء الأمور يعودون لهذه القوائم حينما يتم اختيار الجامعة للدراسة خاصة ما بعد درجة البكالوريوس .

لقد تنامى الاهتمام بالتصنيف؛ فبعد شنغهاي وQS، وبعدها جاء ويب ماتريكس عام 2004. ثم نشر مجلس تقييم التعليم العالي والاعتماد التايواني تصنيفه عام 2007. وبعد انفصال THE عن QS نشرت التايمز- منفردة - تصنيفها عام 2010. بالإضافة إلى المجموعة السابقة ظهرت تصنيفات أخرى مثل SCImago & Leiden. وكذلك ظهر تباعاً تصنيف فرنسي لكليات الهندسة في دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية وتصنيف روسي وتصنيف جامعة غرب أستراليا حتى أصبح هنالك 13 تصنيفاً معروفاً بالإضافة

للعديد من التصنيفات الأقل شهرة. ولا شك إن التصنيف العالمي يوظف للجامعة ثلاثة عوامل: الشهرة والسمعة والمال والتميز. وهنا تجدر الاشارة الى ان جامعة الانبار بدأت بالتوجه نحو التصنيف العالمي (QS) وهو الاقرب الى هذه الجامعة من حيث الدخول فيه كتصنيف عالمي بحسب التقويمات التي جرت هذا من جانب , ومن جانب اخر من خلال نشر ثقافته في اوساط الجامعة ومن ثم العمل به كتصنيف عالمي استنادا الى توجهات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

2-6: مؤشرات ومعايير تصنيف (QS)

www.topuniversities

1. المعايير الاولية للدخول في قائمة التصنيف العالمي (QS): وينبغي ان تكون لدى الجامعة برنامج للدراسات الاولية وبرنامج دراسات عليا, على ان تكون برامجها ضمن (1-5) من المواضيع التخصصية الاتية:-
   - أ- الاداب والانسانيات.
   - ب- الهندسة وتكنلوجيا المعلومات.
   - ت- علوم الحياة.
   - ث- العلوم الطبيعية.
   - ج- العلوم الاجتماعية.

2. التعاون من اجل اعطاء المعلومات الدقيقة:والتي يتوقع من الجامعة ان تعطي معلومات دقيقة , مع ملاحظة الارقامالتي تعطيها الجامعة ان تكون مبنية على اخر تقرير سنوي (اخر سنة اكاديمية او مالية) بحسب سهولتها للجامعة. وفي هذه النقطة تحتاج ان تجيب على الاسئلة المتعلقة بالجوانب الاتية:-

1.احصائيات الهيئة التدريسية: التي تتضمن (عدد الملاك التدريسي الدائم والمحاضر, عدد الملاك التدريسي من جنسيات اخرآ الدائم والمحاضر)

2.احصائيات عن الدراسات الاولية: والتي تتضمن (عدد الدراسات الاولية بدوام كامل او جزئي, وعدد طلاب الدراسات الاولية من جنسيات اخرى بدوام كامل او جزئي)

3.احصائيات عن الدراسات العليا: والتي تتضمن (عدد طلاب الدراسات العليا بدوام كامل او جزئي , وعدد طلاب الدراسات العليا من جنسيات اخرى بدوام كامل او جزئي)

4.احصائيات اخرى : والتي تتضمن (متوسط الاجور الدراسية السنوية للفصل الدراسي للدراسات الاولية , متوسط الاجور الدراسية السنوية للفصل الدراسي لطلبة الجنسيات الاخرى , متوسط الجور الدراسية للفصل الدراسي للدراسات العاليا, ومتوسط الاجور الدراسية للفصل الدراسي للدراسات العليا للطلبة من جنسيات اخرى , عدد طلاب الدراسات الاولية المشمولين بالتبادل الثقافي – القادمين من جامعات اخرى, وعدد طلبة الدراسات العليا للتبادل الثقافي – المغادرين بعد اكمالهم دراستهم في الجامعة, و عدد طلبة الدراسات العليا للتبادل الثقافي – القادمين , وعدد طلبة الدراسات العليا للتبادل الثقافي – المغادرين من الجامعة)

3. فوائد المشاركة في التصنيف العالمي (QS) : يجب على الجامعة تزويد القائمن على التصنيف بامور تقنعهم بانه يجب ان تشمل في قائمة النترتيب بناء على المقارنة الموضوعية بين الجامعة موضوعة الدراسة والجامعات الاخرى المناظرة في البلد والمنطقة والتي هي موجودة ضمن ترتيب ال (500) الجامعة الاولى. وينبغي كذلك ان تشير الجامعة الى شمولها باي قائمة ترتيب محلية متاحة لها.

4. المنافع الاضافية لدى الجامعة في حال اضافتها الى قائمة الترتيب :
   - أ- مسح الاداء: ان مسح الاداء يدعو المستجيبين لهذه العملية الى مسوحات شهرة التوظيف والرصانة الاكاديمية ومن خلالها سيتم الدعوة الى مسح لاسماء جامعات اخرى لم تدرج في التصنيف.
   - ب- التوازن الجغرافي: كل الجامعات لها اسبقيات وخصائص وسمات تميزها ومن خلال هذه الموازنية سيتم النظر الى مراجعات دورية لها.

3:الجانب التطبيقي

3-1: التعريف بالجامعة:

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 (19) كلية تتوزع على مواقع عدة هي :

موقع الجامعة : ويضم (10) كليات هي : التربية للعلوم الإنسانية ، والتربية للعلوم الصرفة ، والعلوم ، والهندسة ، والحاسوب ، الآداب ، والقانون والعلوم السياسية ، والإدارة والاقتصاد رمادي ، والعلوم الإسلامية رمادي ، والتربية الرياضية .

الموقع الطبي : ويضم كليتي الطب وطب الأسنان في مركز مدينة الرمادي .

الموقع الشرقي : ويضم كليتي التربية للبنات والزراعة .

موقع مدينة الفلوجة : ويضم (4) كليات وهي:القانون فلوجه ، الإدارة والاقتصاد– فلوجة، الطب البيطري ، العلوم الإسلامية . فلوجه .

الموقع الغربي : ويضم كلية التربية في القائم.

فضلا عن عدد من المواقع الاستشارية والمراكز العلمية والبحثية وتصدر الجامعة عدد من المجلات العلمية المعتمدة في مختلف الاختصاصات.

3-2: خطوات التقويم الذاتي

مرت دراسة التقويمالذاتي للجامعة بستت خطوات أساسية يمكن النظر إليها على النحو التالي(مجلس ضمان الجودة والاعتماد،2012):

1. تشكيل فريق لقيادة التقويم الذاتي للجامعة تنبثق منه فرق فرعية على مستوى كليات الجامعة التسعة عشر كلية.
2. إعداد دليل تفصيلي لمعايير ضمان الجودة لجامعة الانبار بالاعتماد على معايير اتحاد الجامعات العربية، تضمن الدليل نماذج تفصيلية لجمع البيانات، من خلال مؤشرات قياس محددة وواضحة تتناسب مع بيئة عمل جامعة الانبار.
3. تدريب فرق العمل التي تم تشكيلها في كليات الجامعة على كيفية القيام بعملية التقويم الذاتي لكليات الجامعة.
4. الاتفاق على نوعية البيانات المطلوبة وأساليب الحصول عليها
5. كتابة التقرير النهائي لدراسة التقويم الذاتي على مستوى الجامعة .

ولقد اعدت جامعة الانبار من خلال قسم ضمان الجودة والاعتماد دليلا باسم " نموذج تدقيق ضمان الجودة والاعتماد " عام 2012 ليتم اعتماده في تقويم الاعتماد الاكاديمي المؤسسي للجامعة وكلياتها في ضوء منهجية وأدلة الاعتماد الاكاديمي وضمان الجودة الصادرة عن اتحاد الجامعات العربية.وهو ليس وسيلة لمنح الاعتماد بل دليلا يجري بموجبه تقويم الجامعة وكلياتها لتحديد مدى استيفائها لشروط ومتطلبات الاعتماد الاكاديمي العام وفقا لمنهجية اتحاد الجامعات العربية ,و ليتم في ضوء ذلك تحديد الفجوات وفرص التحسن المستمر لتأهيل الجامعة وكلياتها لنيل الاعتماد الاكاديمي رسميا. **يوضح الجدول رقم (1)** مقارنه بين محاور ومعايير ودرجات وعبارات الاعتماد الاكاديمي المؤسسي لاتحاد الجامعات العربية ولجامعة الانبار. ويلاحظ منه ان كلا المنهجين يعتمد ذات المحاور الاحدى عشر المعتمدة من قبل اتحاد الجامعات العربية لمنح الاعتماد الاكاديمي المؤسسي وذات الاهمية النسبية (وزن المحور%) لكل محور في عملية التقويم.إلا ان هناك بعض الاختلافات التي يظهرها الجدول ومنها الاختلاف في نظام الدرجات , وفي عدد العبارات المعتمدة لقياس كل محور وفق المقياس الثلاثي,وفي وجود معايير لكل محور وكل معيار يقاس من خلال مجموعة عبارات لدى اتحاد الجامعات العربية , في حين ان دليل جامعة الانبار لم يظهر معايير فرعية في كل محور وتم قياسه بصورته الاجمالية,وان تضمنت عبارات المحاور تغطية لعموم المعايير الفرعية في دليل اتحاد الجامعات العربية.ولكن ذلك لا يقلل من اهمية الدليل المعد من قبل جامعة الانبار لتقويم اهلية الجامعة وكلياتها للحصول على الاعتماد الاكاديمي المؤسسي.

5-1 : الاستنتاجات

5-1-1: استنتاجات التميز في أداء الكليات

لقد تميزت كل كلية من كليات الجامعة بخاصية مميزة أو أكثر تدل جميعها على دور إدارة الجامعة في بناء البُنى التحتية وتطوير ما هو قائم منها, وغرس روح الإبداع والتفوق لدى إدارات الكليات بما جعلها تتميز في الآتي:

1. وجود خطة إستراتيجية شاملة لدى جميع كليات الجامعة مما يجعل هذه الكليات تحشد كل مواردها نحو تحقيق أهدافها الأكاديمية والإدارية في المستقبل .
2. أرشفة ملفات جميع المنتسبين في بعض الكليات من أساتذة وموظفين وطلبة الكترونياً .
3. وجود مرافق من الأبنية بمواصفات معايير الجودة من مكاتب أعضاء هيئة تدريس وموظفين وقاعات دراسية بما يساهم في توفير بيئة عمل مناسبة للتميز, فضلاً عن تزويدها بالأثاث والأجهزة الكافية والمناسبة للاستخدام.
4. وجود مختبرات علمية ذات مواصفات جيدة من حيث الأجهزة والمعدات والمواد المختبرية الأخرى التي تساهم بشكل كفء في تطبيق التجارب المختبرية سواء للباحثين أم للطلبة .
5. وجود دليل إجراءات عمل إدارية في بعض الكليات يكسبها قوة في تحديد صلاحيات ومسؤوليات جميع إدارتها.

5-1-2: استنتاجات الضعف في أداء الكليات

أظهرت نتائج عملية التقويم الذاتي لأداء كليات الجامعة بان بعضها يفتقر إلى الآتي :

1. عدم مراجعة رؤية ورسالة كليات الجامعة بشكل مستمر استجابة للتغيرات الحاصلة في البيئة المحيطة .
2. عدم إشراك جميع منتسبي الكلية عند إعداد الخطة الإستراتيجية لها , مما افقدَ لجان إعداد الخطط الإستراتيجية في تلك الكليات الاستفادة من أراء الآخرين في تطويرها بما يتناسب مع أهداف الكلية.
3. عدم وجود خطط للبرامج التدريبية سواء لأعضاء هيئة التدريس أو موظفي الكليات ينبثق من حاجتها الفعلية بناءً على ما جاء في رسالتها وأهدافها المعلنة للجميع .
4. ضعف اتفاقيات التعاون العلمية والبحثية بين كليات الجامعة والكليات المناظرة لها عربياً ودولياً بما تساهم من تطوير المستوى العلمي والبحثي لجميع منتسبي الكلية والاستفادة مما وصلت إليه الكليات الأخرى في هذا الجانب ، فضلا عن متابعة التطورات التي تحدث في البيئة الخارجية .
5. تفتقر مكتبات الكليات كافة إلى المصادر والدوريات سواء في الكم أو النوع أو في الحداثة, وعدم وجود اتفاقيات بين كليات الجامعة والمؤسسات البحثية لتطوير المكتبة.
6. عدم تضمين ميزانية الجامعة أو التخصيصات الممنوحة للكليات إلى البحث العلمي بشكل مستقل يتم على ضوئه التخطيط لتطويره ومتابعة تحسينه في المستقبل.
7. عدم الاستفادة من عملية التقويم السنوية لأداء منتسبي معظم كليات الجامعة سواء أعضاء هيئة تدريس أم موظفين ، حيث لم يتم مناقشتهم في جوانب الضعف أو القوة في أدائهم بهدف تصحيح الضعيف وتعزيز جوانب القوة ، بل تحفظ استمارات التقويم في الملفات ولم يبلغ الآخرين عن مستوى أدائهم.
8. وجود فائض في أعداد أعضاء هيئة التدريس في بعض التخصصات وخاصة الإنسانية منها في بعض الكليات وفق معايير الجودة(25 طالب إلى تدريسي،والموجود هو:1/9)، علما أن هناك حاجة إليهم في كليات أخرى.
9. لا توجد عملية تقويم حقيقية بين كليات الجامعة والكليات المناظرة لها سوى على صعيد الجامعات العراقية أم على مستوى الجامعات العربية ، لمعرفة أين تقف الكلية عن مستوى الكليات المناظرة .

5-2: التوصيات

1. انشاء هيئة وطنية للتقويم والاعتماد الاكاديمي ككيان مستقل يتولى مهمات الاشراف و المتابعة لتطبيق متطلبات ضمان جودة الجامعات الحكومية والاهلية ، باستخدام اليات وانظمة ملائمة، التي تتمتع بالاستقلالية كاملة.
2. اعتماد جائزة للجودة في الجامعية العراقية تمنح للجامعة ذات الاداء المتميز وعلى فترات تقرها الهيئة المستقله لمنح الجائز بناء على مؤشرات ومعايير عالمية للاعتماد والجودة ، بناء على بيانات العام الدراسي لفترة . ونشر تلك النتائج بجميع وسائل الاعلام المتاحة.
3. التواصل مع الجامعات العالمية التي حصلت على الاعتماد الدولي للافادة من تجاربها، لتسهيل تطبيق الاجراءات الخاصة بالاعتماد الدولي.
4. تطوير المواقع الالكترونية الخاصة بالجامعات و الكليات العراقية لتعبر هذه المواقع عن مدى التطور فيها اضافة الى انجاز الاعمال الادارية من خلالها و اعطائها الدعم اللازم، نظراً لوجود تصنيفات دولية خاصة بالمواقع الالكترونية و الاستخدام لخدمات الانترنيت هو (Web metrics Ranking)، حيث يمكن للجامعات ان تتنافس على الانترنيت للحصول على مراكز متقدمة في هذا التصنيف و غيره.
5. تشجيع الجامعات والكليات العراقية على مد الجسور و اقامة العلاقات والتعاون مع الهيئات الاقليمية والدولية المختصة بالاعتماد الاكاديمي ومنح شهادة ضمان الجودة للاستفادة من خبراتها وإشراكها في تأهيل أي من الجامعات والبرامج التعليمية للحصول على الاعتماد الاكاديمي و/او والتصنيف العالمي
6. ضرورة اتجاه الجامعات العراقية لتأهيل ممارسين في شؤون الاعتماد الاكاديمي والتصنيف العالمي من العاملين فيها لتعزيز قدراتها , وذلك من خلال البرامج التدريبية داخل وخارج العراق.

7. ضرورة قيام جامعة الانبار بإعداد الخطط التطويرية لكل كلية من كلياتها بالتنسيق مع عمادات الكليات ومساهمة العاملين في تلك الكليات , وذلك في ضوء نتائج التقويم الخارجي, لتصحيح مستوى الاداء ازاء كل محور من محاور التقويم الاحد عشر وبوجه خاص المحاور التي اظهرت تدنيا كبيرا في الانجاز ولها اهمية نسبية عالية بين محاور التقويم . وان تعطى اهمية خاصة لكل من محاور: الخدمات الطلابية , البحث العلمي , التقويم .
8. تكرار تجربة التقويم لأغراض الاعتماد الاكاديمي المؤسسي في ضوء التقدم في تنفيذ الخطط التطويرية.ويمكن في هذا المجال ان تجري تجربة التقويم لكلية منفردة او عدد من الكليات ,وليس بالضرورة كل كليات الجامعة مرة واحدة. وتعطى الاولية في تكرار التجربة للكليات التي اظهرت تدنيا في مستوى الانجاز .

5-3: آليات التحسين والتطوير المقترحة:

يمكن تركيز آليات تحسين وتطوير العمل في كليات الجامعة بناءً على ما جاء في نقاط ضعف أداءها كما يأتي:

1. توجيه إدارات الكليات بضرورة إعادة النظر في رؤيتها ورسالتها وعرضها على المنتسبين من خلال دعوة مفتوحة لجميع منتسبي الكلية لإبداء أرائهم فيها , هذا يساهم في غرس الانتماء للكلية وإشعار الجميع بتطوير أداء الكلية كل حسب موقعه في الكلية .
2. إعداد خطة لتدريب الموظفين لتنمية مهاراتهم بصورة مستمرة وبما يتماشى مع تخصصاتهم وليس بمجرد للإيفاء بمتطلبات العلاوة والترفيع والذي لا يفيد الموظف في تطوير وتحسين أدائه.
3. العمل على وضع خطة لاحتياجات أعضاء هيئة التدريس تعتمد على رؤية ورسالة الكلية، فضلاً عن وضع معايير لاستقطاب واختيار أعضاء هيئة التدريس للتعيين في الكلية من الكفاءات التي من الممكن أن تساهم في تطوير العملية التعليمية أو الإدارية في الكلية.
4. العمل على مناقشة نتائج التقويم مع جميع أعضاء هيئة التدريس بهدف تحسين أدائهم، ووضع برامج لتنمية مهاراتهم بناء على نتائج عملية التقويم لكي نضمن أن الذين في البرامج التدريبية هم مَنْ بحاجه إليها وليس لاعتبارات عشوائية عند التخطيط للبرامج التطويرية الذي لا يخدم أهداف الأطراف كافة .
5. وضع نظام للمكافآت التشجيعية لأعضاء هيئة التدريس المبدعين في مجال التدريس والبحث العلمي بما يتوافق مع رؤية الكلية ورسالتها ، وكذلك وضع نظاما لمعاقبة المقصرين منهم عن أداء التزاماتهم التدريسية والبحثية والإدارية على حدٍ سواء، وقد تشمل العقوبة إذا تطلب الأمر إلى النقل خارج الجامعة حتى لا يكون عائق أمام تطوير الكلية أو المساهمة في انحراف الآخرين وان نجعل الكلية مجالا لمن هم لديهم الرغبة للبناء والتحسين .
6. العمل على غرس ثقافة قياس رضا الجميع سواء أعضاء هيئة تدريس أم موظفين أم طلبة من خلال تصميم استمارات استبيان يتم توزيعها عليهم ومن ثم تحليل نتائجها للوقوف على درجة رضاهم عن أنشطة الكلية ، لتصحيح ما يمكن تصحيحه من السلوكيات الإدارية أو انجاز المهام المكلفين بها ، لان أحيانا الانغماس في العمل الإداري لا يجعل القائد الإداري أن يتنبه إلى هفواته في العمل أو الشعور بِمَنْ هُمْ معه في العمل، وبالتالي لابد من تغذيه عكسية لتقييم ذاته بذاته من اجل المصلحة العامة.
7. جعل الخطط والتصاميم لمشاريع الأعمار تنسجم مع احتياجات الكليات من المباني والمرافق التي أثبتت عملية التدقيق الداخلي والخارجي بأنها بحاجة إلى بُنى تحتية سواء ما يتعلق بمكاتب أعضاء هينة التدريس أم القاعات الدراسية أم المرافق الخدمية الأخرى الداعمة للعملية التعليمية ، على أن تكون وفق معايير الجودة والمرسلة إلى قسم الأعمار والمشاريع.

المراجع (References):

1 اللجنة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد(2005)،دليل الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي في مصر، القاهرة،مصر.

جامعة الانبار/ قسم ضمان الجودة والاعتماد (2011): نموذج تدقيق ضمان الجودة والاعتماد ,العراق, ص 2-19.

2 الحاج واخرون (2008) : المقاييس النوعية والمؤشرات الكمية لضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية اعضاء الاتحاد , اتحاد الجامعات العربية ,الامانة العامة, ص 4-346 .

3 ذوقان عبيدات،وآخرون(2001)،البحث العلمي:مفهومه وأدواته وأساليبه،دار الفكر للنشر والتوزيع،عمان.

4 سناء إبراهيم ابودقة، وأياد علي الدجني(2011)، التقييم الذاتي المؤسسي والتخطيط الاستراتيجي ودرهما في ضمان الجودة في الجامعات الفلسطينية- الجامعة الإسلامية بغزة كدراسة حالة، بحث مقدم إلى المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي،جامعة الزرقاء الأهلية ، عمان ، الأردن.

5 عبدالرحمن ابراهيم مصطفى(2012)، تجربة التقويم المؤسسي وتطبيق التقويم الذاتي بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي،المجلد الخامس، العدد10،ص ص:29-42.

6 قاسم نايف علوان(2006)،إدارة الجودة في صناعات الخدمة:المفهوم . العمليات . التطبيقات، دار الشروق للنشر ، عمان، الأردن.

7 قاسم نايف علوان، وإسماعيل علي حسين(2012)، تقويم جودة مهارات التدريس الجامعي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة سرت، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الخليج العربي، البحرين .

8 مجلس ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية (2010) :دليل المعايير والاوزان للمؤشرات الكمية والنوعية لضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية اعضاء الاتحاد ,اتحاد الجامعات العربية, الامانة العامة ,الاردن , عمان ,ص 12-155 .

9 مجلس ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية(2008)، دليل التقويم الذاتي والخارجي والاعتماد العام للجامعات العربية أعضاء الاتحاد،اتحاد الجامعات العربية ،الطبعة الثانية،عمان.

10 مجلس ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية(2008)، دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية أعضاء الاتحاد،اتحاد الجامعات العربية،عمان.

11 مجلس ضمان الجودة والاعتماد(2011)، تقرير التقويم الذاتي لجامعة الانبار،جامعة الانبار، الانبار ،العراق.

12 مركز ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي(2007)، دليل ضمان الجودة والاعتماد، طرابلس، ليبيا.

13 مسلم علاوي شبلي(2012)،تصميم نموذج التقييم الذاتي للمؤسسة الجامعية العراقية بالتركيز على جامعة البصرة،بحث مقدم إلى المؤتمر الثالث لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، جامعة الكوفة، النجف ،العراق.

14 ناجي رجب سكر(2005)،التقويم متعدد الأبعاد باعتباره مدخلا لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم العالي، مجلة الجودة في التعليم العالي ،المجلد الأول،العدد الثاني، ص ص:72-76.

15 الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي(2007)،مقترحات حول عملية التقويم الذاتي الأولي،مجلس التعليم العالي،المملكة العربية السعودية، الرياض.

16 وزارة التعليم العالي والبحث العلمي(2010) ، دليل المقاييس النوعية والمؤشرات الكمية لضمان الجودة والاعتماد للجامعات العراقية، بغداد، العراق.

17 Eaton, Judith S.(2011): An Overview of U.S. Accreditation, CHEA (Council for Higher Education Accreditation).

18 Haakstad, Jon(2006): Accreditation and Quality Assurance; Accreditation as Quality Assurance – A Skeptical View1, Paper presented at the International Conference on the Legal Aspects of Quality Assurance and Accreditation, hosted by the European Society for Educational Law and Policy at Salzburg, Austria, April 2006.

19 Huisman, Jeroen; Currie, Jan (2003): Accountability in Higher Education: Bridge over

20 National Assessment and Accreditation Council , Commonwealth of Learning (2006): Quality Assurance in Higher Education: An Introduction. Canada

21 Troubled Water ? The International Journal of Higher Education and Educational Planning , V.48 , N.4 PP.529-551 , Dec 2004

22 THE-QS (2009). Methodology: purpose and approach. Retrieved 28 Dec. 2010 from: http://www.topuniversities com/university-rankings/world-university-rankings

أثر التدريب على أداء الجودة بمؤسسات التعليم العالى
دراسة تطبيقية على كليات جامعة الزقازيق بجمهورية مصر العربية

أ.د. مروة أحمد عباس أ.د. وفاء فوزى حسين أ.د. نرمين عطيه عبدالمنعم أ.د. فاطمة أحمد علي
خبير بمركز إدارة الجودة خبير بمركز إدارة الجودة خبير بمركز إدارة الجودة خبير بمركز إدارة الجودة
جامعة الزقازيق – ج.م.ع جامعة الزقازيق – ج.م.ع خبير بمركز إدارة الجودة جامعة الزقازيق – ج.م.ع
Osman_fatma22@yahoo.com nooredo@yahoo.com drwaff2007@yahoo.com marwameriem@yahoocom

الملخص:

يعد التدريب أحد اهم الأهداف الإستراتيجية لمركز إدارة الجودة بجامعة الزقازيق والتى تم وضعها وفق متطلبات نظام إدارة الجودة "الأيزو 9001:2008"، و قيم ومتطلبات الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. وتحقيقا لرسالة المركز، والتى تسهم في ذات الوقت في تحقيق رسالة الجامعة قام مركز إدارة الجودة بوضع خطة تدريبية لكليات ومعاهد الجامعة فى إطار من الإحتياجات التدريبية المؤسسية للجامعة والتى تهدف إلى تأهيل جميع كليات ومعاهد الجامعة للحصول على الإعتماد من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والإعتماد والتطويرالمستمر لنظم الجودة الداخلية بالجامعة. وفى هذا الإطار تم عقد 22 برنامج تدريبى بالتعاون مع الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد وكان إجمالي السادة الحضور من المتدربين (769) متدرب من السادة أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة خلال عامى 2013 و2014. إضافة إلى عدد 5 ورشة عمل لفريق العمل بالمركز (40) متدرب لإستيفاء متطلبات تفعيل نظام إدارة الجودة بالمركز وتجديد الحصول على شهادة الأيزو 9001/2008. تم تقييم التدريب المقدم من المركز على عدة مستويات ومنها؛ قياس مدى رضا المتدربين عن المادة العلمية، بيئة التدريب والمدربين. وقد تراوحت التقييمات بين 82.6% إلى 100%. كما تم تقييم أثر التدريب على الجوانب المهارية والمعرفية للمتدربين وذلك بإستطلاع أراء عينة من المتدربين بعدد من كليات الجامعة فى مدى إكتسابهم للمعارف والمهارات المستهدفة بهذه البرامج وكذا قدرتهم على التطبيق العملى لما تدربوا علية وكذا أثر هذه الدورات على التطور الوظيفى الحادث لهم وذلك بعد مرور فترات تراوحت بين 6 الى 12 شهر من إنتهاء البرامج. وقد تراوحت النتائج بين 63.5% إلى 83% فيما يخص إكتساب المهارات وتطبيقها عمليا، أما فيما يخص التطور الوظيفى الحادث لهم والذى تمثل فى مشاركتهم فى أعمال الجودة بكلياتهم فقد تراوحت النتائج بين 40.9% إلى 75%. وقد تكللت هذه الجهود التدريبية فى تطوير نظم الجودة الداخلية بكليات الجامعة وكذلك تجديد حصول مركز إدارة الجودة لشهادة الأيزو 9001:20008. حيث حصلت كليات الطب البشرى والصيدلة والتربية الرياضية بنات على الإعتماد من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والإعتماد وكذلك حصول كلية الهندسة على مشروع التطوير المستمر والتأهيل للإعتماد من وحدة إدارة المشروعات بوزارة التعليم العالى. كذلك حصلت كلية التجارة على مشروع لتطوير نظم تقويم الطلاب ومشروعين طلابيين. كانت من اكثر الكليات مشاركة فى التدريب كلية التكنولوجيا والتنمية مما اثر ذلك على تفعيل نظم الجودة بها وحصولها على مشروع لتطوير نظم تقويم الطلاب وكذلك استحداث عدد من التخصصات المختلفة لإستيفاء إحتياجات سوق العمل والتى تعد اول كلية على مستوى الجمهورية تقدم هذه التخصصات. ومن هنا يتضح أثر التدريب على تفعيل وتطوير نظم الجودة الداخلية بكليات ومعاهد الجامعة وتحقيق أهداف الجامعة الإستراتيجية.

الكلمات الدالة: *التدريب؛ قياس الأثر؛ مركز إدارة الجودة؛ جامعة الزقازيق؛ الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والإعتماد.*

المقدمة :

نظراً لتعاظم أهمية ضمان الجودة في عالم اليوم فقد بذلت جهود كثيرة في هذه الصدد على المستويين الدولي والإقليمي، فعلى المستوى الدولي نظمت اليونسكو (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة) مؤتمراً عالمياً حول التعليم العالي عقد في باريس يوم التاسع من أكتوبر 1998، وتم فيه التركيز على ضمان الجودة ولقد أكدت المادة الحادية عشر من الإعلان الصادر عن هذا المؤتمر على أهمية التقييم النوعي الذي يتأول كافة وظائف وأنشطة التعليم العالي، أما على المستوى الإقليمى فقد أكد مؤتمر دمشق والذى أقيم بالتعاون بين اليونسكو وإتحاد الجامعات العربية على أهمية إنشاء آليات ضبط الجودة ونشر ثقافة التقويم والاعتماد في الجامعات العربية [1].

وإنطلاقا من هذه الجهود فقد تبنت جامعة الزقازيق كواحدة من أعرق الجامعات المصرية أهمية حصول كليات ومعاهد الجامعة على الإعتماد المؤسسى كهدف إستراتيجى بخططها الإستراتيجية المعتمدة. وقد جاءت الأهداف الإستراتيجية لمركز إدارة الجودة بالجامعة تحقيقا لأهداف الجامعة الإستراتيجية. حيث يعمل مركز ادارة الجودة على بناء القدرات وارساء ركائز التميز و الريادة لدي كليات ومعاهد الجامعة لدعم قدراتها علي تقديم خدمات تعليمية وبحثية ذات مستوي جودة عالي وطبقاً للمواصفات العالمية للتعليم الجامعي في ظروف تتسم بالمنافسة الشديدة.

ومن هنا جاء الاهتمام بنشر ثقافة الجودة الشاملة والتدريب على متطلبات الإعتماد المؤسسى بالمؤسسات التعليمية بغرض تحقيق أهداف جميع الأطراف ذات المصلحة والوصول إلى مخرجات تعليمية تحقق مستوى الجودة المنشود [2].

ولقد أصبح التدريب فى مجال ضمان الجودة من القضايا الأساسية في منطقتنا هذه، ويرجع ذلك لعدة عوامل منها اتساع نطاق العولمة، وتعاظم إعداد الطلبة المسجلين في التعليم العالي، ومحدودية التمويل، وانتشار مؤسسات التعليم العالي الخاصة، والتطور التكنولوجى، والالتزام الأدبي والمهني [3].

وتزداد أهمية ضمان الجودة فى الجامعات المصرية نظراً للمرتبة المتدنية التى تحتلها بين الجامعات العالمية، ففى قائمة أحسن 500 جامعة لعام 2008 على مستوى العالم، لم تدخل أية جامعة مصرية ضمن تلك القائمة. وعلى المستوى العربى والأفريقى ، فقد جاءت الجامعات المصرية فى مرتبة تالية لبعض الجامعات العربية والأفريقية، ويمكن توضيح ترتيب بعض الجامعات المصرية مقارنة بالجامعات العربية فى الجدول رقم (1)

جدول رقم (1)

ترتيب الجامعات المصرية بين أفضل مائة جامعة من الجامعات العربية على المستوى العربى والعالمى

اسم الجامعة	الترتيب على المستوى العربى	الترتيب على المستوى العالمى
جامعة القاهرة	4	770
جامعة عين شمس	7	1.094
جامعة المنصورة	14	1.373
جامعة الزقازيق	19	1.682
جامعة الأزهر	25	1.929
جامعة أسيوط	26	1.994
جامعة حلوان	27	2.014
جامعة طنطا	37	2.806
جامعة الاسكندرية	58	4.205

المصدر : الموقع الالكترونى :
http://www.webometrics.info/top100_continent.asp?cont=aw#top

مشكلة الدراسة:

تتلخص مشكلة الدراسة فى محاولة الوصول الى تقديم صورة واضحة عن مدى الاستفادة من البرامج التدريبية على البرامج الأساسية للهيئة القومية لضمان جودة التعليم والإعتماد لدى المتدربين من السادة أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة بكليات جامعة الزقاويق، عن طريق تقييم الأثر التدريبي الذى أحدثه التدريب لدى المتدرين. تهدف عملية قياس أثر التدريب الى تحقيق أمور كثيرة من أهمها ذكر مجموعة من الإفتراضات التي يمكن الوصول من خلالها إلى معرفة مدى الاستفادة من البرامج التدريبية [4].

ولذلك تدور مشكلة الدراسة حول محاولة الوصول إلى إجابات مقنعة عن التساؤلات التالية :

1. هل أثر التدريب على البرامج الأساسية للهيئة القومية لضمان جودة التعليم والإعتماد على أداء الجودة بكليات ومعاهد الجامعة ؟
2. هل ساهم التدريب فى هذه البرامج على تغير معارف ومهارات واتجاهات أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم نحو الجودة والإعتماد ؟
3. هل ساهم هذا التدريب على التطور الوظيفى لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم
4. ما هى المعوقات نحو تعظيم الإستفادة من التدريب على هذه البرامج التدريبية؟

مفاهيم ومصطلحات الدراسة :

1- جودة التعليم العالي: وتعني مقدرة مجموع خصائص ومميزات المنتج التعليمي على تلبية متطلبات الطالب وسوق العمل والمجتمع وكافة الجهات الداخلية والخارجية المنتفعة [5].

2- ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي: نشاط ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي يتم من خلال التقويم والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي في العالم وذلك لرصد جملة المفاهيم والإجراءات المتبعة في مؤسسات التعليم العالي على المستوى العالمي [6].

3- الاعتماد الأكاديمى (التقييم الخارجى)**:** ويقصد به عملية تقييم تخضع لها المؤسسة التعليمية أو احد برامجها، وعادة ما تقوم بعملية التقييم إحدى هيئات الاعتماد استناداً إلى معايير محددة ثم تقرر بنتيجتها عما إذا كانت تلك المؤسسة أو ذلك البرنامج قد استوفي الحد الأدنى من المعايير فيصبح بالتالي معتمداً لفترة زمنية محددة [6].

4- قياس أثر ومردود التدريب: يقصد به العملية المنظمة التى تقوم بها الإدارة للحصول على المعلومات اللازمة لتكوين قرار عن مردود برامج التدريب الموضوعة بغرض تنمية الموارد البشرية بالمنظمة [7].

الإطار النظري للدراسة: يعتبر تقييم مردود التدريب والعائد على الأموال المستثمرة فيه من المجالات ذات الأهمية في المنظمات . بعد الانتهاء من التدريب وعودة المتدربين إلى أعمالهم، من الأهمية التعرف على أثر التدريب في إحداث التغيير المنشود والفائدة المرجوة منه، وبالتالي تقدير أثر التدريب، وهذا يتأتى بتقييم التدريب وقياس أثره [8].

تقييم التدريب هو العملية التي يتم بها التعرف على درجة فاعلية التدريب، بمعنى هل حقق التدريب أهدافه أم لا ؟ وبعبارة أخرى هو التعرف على مدى التأثير الذي أحدثه التدريب في المشاركين في البرنامج التدريبي من خلال عملية قياس موضوعية لمجموعة المهارات والقدرات والمعارف والعادات والاتجاهات الجديدة، وتأثير ذلك على العمل، وكذلك التطوير الذي أحدثه هذا التدريب في سلوك المشاركين وفي أداء المنظمة [9] 0

وقد كانت البداية الطبيعية للكتابة في مجال تقييم التدريب ترتكز أساساً على الأعمال التي قدمها كيرك باتريك دونالد Kirk Patrik Donald فى مقالاته الأربعة في مجلة التدريب والتنمية التي تصدرها الجمعية الأمريكية لمديري التدريب [10].

هناك أساليب تقييم تهدف إلى قياس فعالية التدريب من حيث مدى تأثيرها على الأداء ومن أهمها ما أورده كل من تشارني وكونواي [4] والذي تتمثل بالآتي :

- رد الفعل تجاه التدريب: ويقوم على تعبئة نموذج في آخر البرنامج مع مساحة للاقتراحات والتعليق على المحتوى وبيئة التدريب والمدربين.
- التعلم والفهم: وذلك من خلال تحديد غرض الدورة وإجراء اختبارات قبل الدورة لمعرفة المستوى النعارف والنمعلومات التى اكتسبها المتدربين.
- تغيير السلوك: ويعني احتمال تطبيق المتدرب لمهارات جديدة ليتم تقييمها عادة بعد ستة شهور، مع تغذية راجعة لتوثيق التغييرات وتقييم القدرات قبل وبعد في تقارير الإنتاجية للسلوك المتغير.
- تحقيق نتائج تقبل القياس: والتي تعد حصيلة كل ما سبق، إذ لا بد من التساؤل عما إذا كانت هناك فجوات قد سدت أو مشكلة قد حلت، وما إذا حدث تقليل في الانحرافات والأخطاء أو زيادة في رضا الأطراف ذات الصلحة أو وهو الأهم تحقيق المؤسسة لأهدافها الإستراتيجية والحصول على الإعتماد المؤسسى

أهداف الدراسة :

فى ضوء مشكلة الدراسة وما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج، يمكن صياغة أهم الأهداف التى تسعى الدراسة نحو تحقيقها فيما يلى :

1. قياس أثر التدريب على البرامج الأساسية للهيئة على جودة أداء المؤسسات التعليمية وصولا إلى الإعتماد المؤسسى من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والإعتماد.
2. قياس أثر التدريب على التطور الوظيفى لأعضاء هيئة التدريس ومشاركتهم فى أعمال الجودة بكلياتهم.
3. قياس أثر التدريب على معارف ومهارات واتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو أهمية الجودة والاعتماد.
4. تحديد المعوقات نحو تعظيم الإستفادة من التدريب على البرامج الأساسية للهيئة.

فروض الدراسة :

فى ضوء نتائج الدراسة المكتبية والميدانية ، ، يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالى :

1. هل حازت جودة البرامج التدريبية المقدمة على رضا المتدربين؟
2. هل أثر التدريب على البرامج الاساسية للهيئة على معارف ومهارات واتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو أهمية الجودة والاعتماد؟
3. هل أثر التدريب على برامج الهيئة على التطور الوظيفى لأعضاء هيئة التدريس؟
4. هل أثر التدريب على البرامج الاساسية للهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد على أداء االجودة بكليات ومعاهد الجامعة؟

أسلوب الدراسة :

(1) مجتمع وعينة الدراسة :

- **يتكون مجتمع الدراسة من :**

1. أعضاء هيئة التدريس ومعاونوهم بكليات جامعة الزقازيق ممن تم تدريبهم بمركز ادارة الجودة خلال عامى 2013، 2014، فقد تم عقد 22 برنامج تدريبى بالتعاون مع الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد وكان إجمالي السادة الحضور من المتدربين (769) متدرب من السادة أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة خلال عامى 2013 و2014. إضافة إلى عدد 5 ورشة عمل لفريق العمل بالمركز (40) متدرب

لإستيفاء متطلبات تفعيل نظام إدارة الجودة بالمركز وتجديد الحصول على شهادة الأيزو 2008/9001.

2. مديرى وحدات الجودة بكليات ومعاهد الجامعة.
3. القيادات الأكاديمية من عمداء ووكلاء كليات ومعاهد الجامعة.

- أما بالنسبة **لعينة الدراسة** من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيم، فقد تم أخذ عينة بلغت 89 عينه من كافة البارمج التدريبية تم حسابها وفقاً للمعادلة التالية ***(Zikmund, 1991)*** [11] :

$$\frac{ى^2 \times ل\ (1-ل)}{د^2}$$

حيث أن :

ى = الدرجة المعيارية المقابلة لمعامل الثقة الذى تم اختياره وهو 95% .

ل = نسبة توافر الخاصية فى المجتمع ولصعوبة قياسها نفترض أنها تمثل 50% .

د = مستوى المعنوية المسموح به فى النتائج وهو 5% .

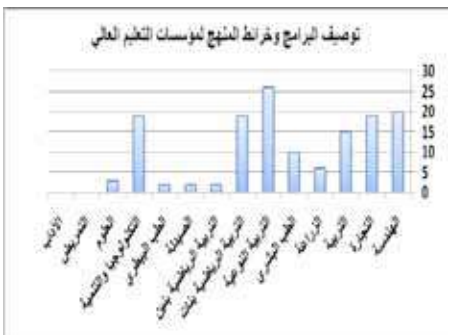
وفيما يلى بيان بأعداد المتدربين على البرامج الاساسية للهيئة بعام 2014 بكليات ومعاهد الجامعة. (جدول 2، أشكال أ-ب-ج-د) .

جدول (2): بيان بإجمالي عدد المتدربين بكليات / معاهد الجامعة خلال عام 2014

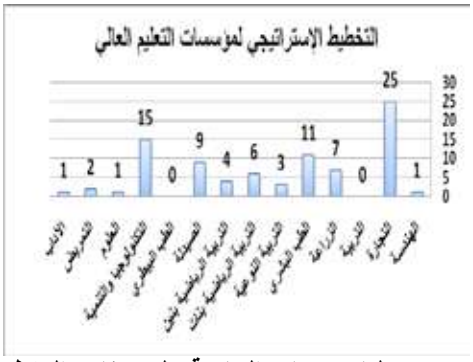
م	الكلية	التقويم الذاتي	توصيف البرامج	المراجعة الخارجية	التخطيط الاستراتيجي	تدريب مدربين
1	الهندسة	1	20	17	1	1
2	التجارة	24	19	21	25	-
3	التربية	32	15	4	-	5
4	الزراعة	7	6	2	7	1
5	الطب البشري	9	10	8	11	12
6	التربية النوعية	31	26	30	3	13
7	التربية الرياضية بنات	19	19	14	6	7
8	التربية الرياضية بنين	1	2	-	4	-
9	الصيدلة	2	2	8	9	4
10	الطب البيطري	17	2	-	-	3
11	التكنولوجيا والتنمية	18	19	6	15	15
12	العلوم	3	3	2	1	2
13	التمريض	25	-	-	2	-
14	الآداب	17	-	-	1	1

المصدر : من إعداد الباحثين فى ضوء بيانات الدراسة الميدانية .

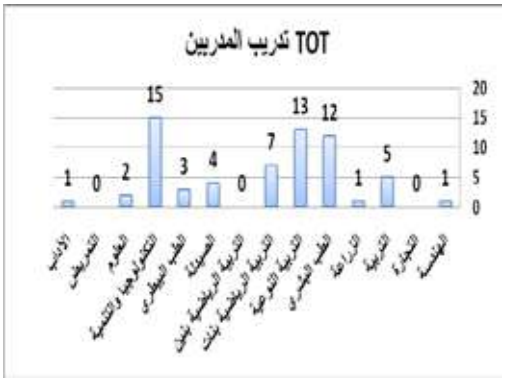
شكل (أ): التمثيل البيانى لأعداد المتدربين من كليات ومعاهد الجامعة على برنامج التقويم الذاتى لمؤسسات التعليم العالى



شكل (ب): التمثيل البيانى لأعداد المتدربين من كليات ومعاهد الجامعة على برنامج توصيف البرامج وخرائط المنهج لمؤسسات التعليم العالى



شكل (ج): التمثيل البيانى لأعداد المتدربين من كليات ومعاهد الجامعة على برنامج التخطيط الاستراتيجى لمؤسسات التعليم العالى



شكل (د): التمثيل البيانى لأعداد المتدربين من كليات ومعاهد الجامعة على برنامج تدريب المدربين لمؤسسات التعليم العالى

حدود الدراسة :

أجريت الدراسة فى ضوء مجموعة من المحددات ، أهمها :

1. اقتصرت الدراسة على البرامج الاساسية للهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد حيث أنها تمثل احتياج تدريبى مؤسسى لجامعة الزقازيق .
2. نظراً لاتساع إطار مجتمع المستفيدين من هذه البرامج التدريبية، فقد اعتمد البحث على المتدربين انفسهم للتعرف على آراءهم فى أثر هذه البرامج التدريبية عليهم خاصة كون مجتمع الدراسه هم أعضاء هيئة التدريس بالجامعة مما يضمن مستوى عالى من المصداقية والشفافية عند أعطاء أرائهم .
3. أجريت الدراسة نماذج كيرك باترك الاربع فقط لأسباب ترجع إلى : سهولة الحصول على البيانات اللازمة لإجراء الدراسة، قيود الوقت والتكلفة المرتبطة بالمراحل المختلفة لإجراء الدراسة.

نتائج الدراسة :

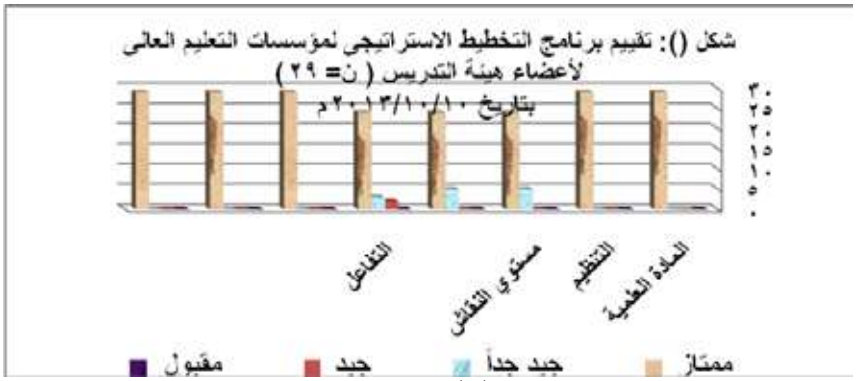
أولا: قياس رضا المتدربين عن جودة البرامج التدريبية المقدمة:

أولا: تقييم المادة العلمية: تراوحت نسبة الرضا المطلقة بين 82.6% إلى 100%.

ثانيا: تقييم بيئة التدريب: تراوحت نسبة الرضا المطلقة بين 97.4% إلى 100% وكان من أبرز التعليقات ضرورة إعادة تنظيم الجلسة التدريبية فى صورة حلقات.

ثالثا: تقييم المدرب: تراوحت نسبة الرضا المطلقة بين 91.3% إلى 100% كما لم يقل تقييم أى مدرب فى أى من الدورات المنفذة عن النسبة المسوح بها فى بالمركز(أقل من 85%).

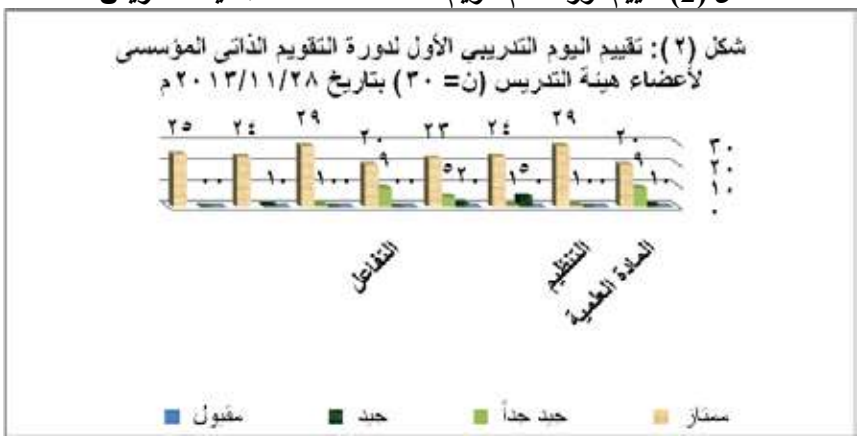
وفيما يلى أمثلة على تقييم دورة نظم الامتحانات وتقويم الطلاب وبرنامج التقويم الذاتى المؤسسى والتخطيط الإستراتيجى لمؤسسات التعليم العالى (أشكال 1،2،3):



شكل (1) تقييم برنامج التخطيط الإستراتيجى لمؤسسات التعليم العالى

	المساعدات التدريبية المستخدمة	مستوى المحاضر و المحاضرو ن	مدى الاستفادة من الموضوع	التفاعل	الارتباط بين الشرح و موضوع النقاش	مستوى النقاش	التنظيم	المادة العلمية
مقبول	0	0	0	0	0	0	0	0
جيد	0	0	0	0	1	0	0	0
جيد جداً	0	2	0	0	3	3	0	0
ممتاز	27	25	27	27	23	24	27	27

شكل (2) تقييم دورة نظم تقويم الامتحانات لأعضاء هيئة التدريس



ثانيا: **أثر التدريب على معارف ومهارات واتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو أهمية الجودة والاعتماد:** تم إستطلاع أراء عينة من المتدربين بمختلف البرامج الأساسية للهيئة على عدد من كليات الجامعة وهى كلية التمريض، الهندسة، التكنولوجيا والتنمية، التربية النوعية والعلوم.

وقد إشتمل الأستبيان عن أخذ أراء المتدربين فى مدى إكتسابهم للمعارف والمهارات المستهدفة بهذه البرامج وكذا قدرتهم على التطبيق العملى لما تدربوا علية فى هذه الدورات وأخيرا أثر هذه الدورات على التطور الوظيفى الحادث لهم. وذلك بعد مرور فترات تراوحت بين 6 الى 12 شهر من إنتهاء البرنامج.

جدول رقم (3): نسب الرضا المطلقة لعينه من المتدربين عن أثر التدريب على المستوى المعرفى والمهارى لهم (المصدر: نتائج الدراسة الميدانية).

الكلية	عدد الإستمارات	إكتساب المهارات		التطبيق العملى	التحسن الذى طرأ على أدائهم الوظيفى
		ضعيفة ـ جيدة	متوسطة-جيدة		
التمريض	22	%25	%75	%100	%75
الهندسة	34	%37.5	%63.5	%84	%40.4
التربية النوعية	55	%100	-	%80	%75

التكنولوجيا والتنمية	56	%17	%83	%100	%100
العلوم	9	-	%100	%100	%100

شكل (4)أثر التدريب على المستوى المعرفى والمهارى للمتدربين

ويفسر الباحثون سبب إرتفاع نسب الرضا المطلقة لدى المتدربين الى عدة اسباب منها:

1. تم تصميم هذه البرامج التدريبية لتسد إحتياجات تدريبية على المستوى المؤسسى وهو تأهيل كليات ومعاهد الجامعة للحصول على الاعتماد من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد وهو هدف استراتيجى ليس فقط على مستوى الجامعة وانما على مستوى الدولة ككل.
2. يعد مركز إدارة الجودة بالجامعة من أفضل المراكز التدريبية على مستوى الجامعات المصرية، فقد روعى عند تصميم قاعات التدريب إختيار المساحات المناسبة وتزويدها بمقاعد ومناضد مصممة خصيصا للتدريب روعى فيها توافر عناصر الراحة والمظهر العام المريح.كذلك روعى فى تصميم القاعات التهوية والرؤية الجيدة وتزويدها بكافة المعينات التدريبية من اجهزة وشاشات العرض وسبورات ثابتة ومتحركة.
3. المادة التدريبية المنفذة مستوفاة لكافة معايير الجودة من حيث الشكل والمضمون، حيث يتم الاستعانة بمواد تدريبية مصممه على مستوى الدولة من قبل متخصصين كلا حسب مجال البرنامج التدريبى الذى يقوم باعداده.
4. تم الاستعانة بمدربين معتمدين من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد ذوي الكفاءات الذين لهم مؤهلات وخبرات فى مجال التدريب الفني وملمين بالأساليب والوسائل التقنية الحديثة.
5. المتدربون انفسهم حيث يقبل على التدريب بهذه البرامج أعضاء هيئة التدريس بالكليات التى تتأهل للإعتماد او لديها مشروع للتأهيل للإعتماد، حيث تكون هذه الكليات فى حالة متابعة مستمرة وتقييم دورى من قبل مركز ادارة الجودة ووزارة التعليم العالى تمهيدا لتقدمها للحصول على الأعتماد من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.
6. حرص القيادات الجامعية بالجامعة على إعداد عضو هيئة التدريس إعداداً جيدا لتطوير أداءاته وقدراته على دفع منظومة الجودة بكليته، حيث قدمت القيادات الجامعية الدعم اللازم لمركز إدارة الجودة فى القيام بمهامه من تطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس فى مجال جودة التعليم. ولا شك أن هذه النتيجة تتفق مع ما توصل اليه عبد الله محمد اللامي الشهري، دور الأساليب التدريبية في تحقيق أهداف التدريب، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، 1999م من أهمية إستخدام المدربين أساليب التدريب بفاعلية في تنمية المهارات وخلق الابداع لدى المتدربين. وكذلك ما توصل اليه دراسة بندر سعد الشتري، تقويم أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية في الأجهزة الأمنية، 2003م، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية فى اهمية تحديد الاهداف التدريبية بناء على التحديد الجيد للاحتياجات التدريبية لدى المؤسسات.

كما تتضح أهمية دعم الإدارة العليا وتوفير الاعتمادات المالية اللازمة لتنفيذ انشطة التدريب فى تعظيم الاستفادة منه وتحقيق اهدافه المنشودة كما اوضحت دراسة وحيد أحمد الهندي، واقع التدريب في المؤسسات العامة في المملكة العربية السعودية، 1993م، مجلة الإدارة العامة.

ثالثا: أثر التدريب على التطور الوظيفى لأعضاء هيئة التدريس ومشاركتهم بأعمال الجودة بكلياتهم: تم إستطلاع أراء عينة من المتدربين بمختلف البرامج الأساسية للهيئة من عدد من كليات الجامعة وهى كلية التمريض، الهندسة، التكنولوجيا والتنمية، التربية النوعية والعلوم والصيدلة والاداب. وقد إشتمل الأستبيان على أخذ أراء السادة عمداء ووكلاء الكليات والسادة مديرى وحدات الجودة بكليات الجامعة عن مدى مشاركة المتدربين فى اعمال الجودة والمشاركة فى المجال الذى تدرب عليه إضافة الى قيام المتدرب بتقديم مقترحات للتحسين والتطوير. وذلك بعد مرور فترات تراوحت بين 6 الى 12 شهر من إنتهاء البرنامج ، كما هو مشار إليه فى الجدول (4).

جدول (4): **تقييم أثر التدريب على التطور الوظيفى للمتدربين ومشاركتهم بأعمال الجودة بكلياتهم**

الكلية	عدد الإستبانات	المشاركة فى اعمال وحدة الجودة	المشاركة فى المجال الذى تدرب عليه	تقديم مقترحات التحسين
التمريض	18	%100	%67	%100
الهندسة	24	%75	%-	%63
التربية النوعية	27	%80	%52	%60
التكنولوجيا والتنمية	12	%100	% 84	%90
العلوم	3	%100	%30	%100
الصيدلة	9	%90	%100	%100
الآداب	9	%90	%100	%100

المصدر : نتائج التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة الميدانية

تشير نتائج التحليل الاحصائى إلى أن الاستفادة من البرامج التدريبة فى تطوير أداء المتدربين وزيادة دافعيتهم للمشاركة باعمال الجودة بكليات مثل الصيدلة، التكنولوجيا والتنمية والاداب والتمريض لعدد من الاسباب يمكن سردها على النحو التالى، حيث اسهم التدريب فى:

1. تحسين وسائل الاتصال بين الأفراد فى هذه الكليات ووحد أهدافهم وهى التأهل للإعتماد من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم.
2. توضيح وتوحيد الأنظمة والسياسات الإدارية لهذه الكليات وتسهيل تنفيذها.
3. تنمية الإحساس بأهمية العمل الجماعي وفرق العمل.
4. الرفع من معنويات العاملين.
5. 5توفير المناخ الجيد في مجال التعلم، والنمو، والتنسيق المشترك. وتعميق الشعور لدى الأفراد بحب العمل ومكان العمل.

وهذا يتفق مع ما خلص اليه علاقي، مدنى2007 [12] فى فوائد التدريب المخطط للمنظمة والافراد والمناخ والعلاقات التنظيمية.

أما بالنسبة لإنخفاض نسب مشاركة المتدربين بالجال الذى تدربوا عليه فى بعض الكليات مثل كليات التربية النوعية والعلوم والهندسة فيرجهع هذا الى عده اسباب منها:

1. عدم حصول كلية التربية النوعية على مشروع التطوير المستمر والتأهيل للاعتماد حتى الان على الرغم من التقدم اليه فى دورتين سابقتين والذى يرجع الى عدم اكتمال الهيكل الادارى لهذه الكلية.
2. 2-أما كلية العلوم فقد تعثر مشروع التطوير المستمر والتأهيل للاعتماد اكثر من مرة نظرا لوجود عدد من المعوقات الادارية ادى الى تأخر تنفيذ انشطة هذا المشروع وتأخر تقدم الكلية فى تنفيذ انشطة الجودة المطلوبة وبالتالى تأخر تقدمها للحصول على الاعتماد.
3. فى حين انه يعزى اسباب انخفاض مشاركة اعضاء هيئة التدريس بكلية الهندسة فى اعمال الجودة بحداثة مشروع التطوير المستمر والتاهيل للاعتماد بالكلية.

وهذا يتفق مع ما خلص اليه (الهلالى، 2007) [13] من عدم ترتيب الاولويات، عدم اتفاق الأهداف العامة للتدريب مع الأهداف العامة للمنظمة، عدم حل المعوقات الادارية التى تعيق تنفيذ ما تدرب عليه المتدربون من قبل الادارة العليا لهم.

رابعا: أثر التدريب على البرامج الاساسية للهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد على أداء االجودة بكليات ومعاهد الجامعة:

بمراجعة وثائق زيارات الدعم الفنى المقدم من مركز الجودة لكليات ومعاهد الجامعة وبيان أثر الدورات التدريبية التى تمت لهذه الكليات على اداء الجودة فى المؤسسة ككل تبين التالى:

1. قامت كلية الصيدلة وكلية التربية الرياضية بنات بتدريب فريق من اعضاء هيئة التدريس بها على البرامج الاساسية للهيئة وكذلك برنامج اساليب التقويم وتقويم الامتحانات وظهر ذلك فى تقييم الكليتين اثناء زيارة الاعتماد وحصول هاتين الكليتين على الاعتماد من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم الاعتماد
2. أظهرت زيارات الدعم الفنى لكلية الهندسة احتياج فريق العمل بها لأجتياز البرامج الاساسية للهيئة حتى يكون مؤهلا للتقدم بمقترح لمشروع التطوير المستمر والتأهيل للإعتماد وقد استجاب فريق الكلية لذلك مما اسهم فى قبول مقترح الكلية وحصولها على مشروع فى الدورة الثامنة للمشروعات تمهيدا لتقدمها للاعتماد.
3. أظهرت زيارت المتابعة لكلية التمريض اثناء تنفيذ مشروع التطوير المستمر بالكلية حاجة فريق وحدة الجودة الى التدرب على المفاهيم الاساسية لاعداد الدراسة الذاتية وكذا الخطة الاستراتيجية وقد استجابت ادارة الكلية وتم تدريب فريق وحدة الجودة على برامج الهيئة وظهر ذلك من نتائج تسليم مشروع التأهيل للاعتماد.
4. تدريب اكثر من 25 متدرب من اجمالى اعداد اعضاء هيئة التدريس بكلية التجارة واجتازوا البرامج الاساسية للهيئة مما اثر

على نشر ثقافة الجودة بالكلية وحصول الكلية على مشروع نظم تقويم الطلاب ومشروعين طلابيين.

5. كانت من اكثر الكليات مشاركة فى التدريب كلية التكنولوجيا والتنمية مما اثر ذلك على تفعيل نظم الجودة بها واستحداث نظام الساعات المعتمدة بتخصصات مستحدثه وفقا لاحتياجات سوق العمل والتى تعد اول كلية على مستوى الجمهورية تقدم هذه التخصصات.
6. العدد المدرب من كلية العلوم وكلية الزراعة غير كافى مقارنة باعداد اعضاء هيئة التدريس بهاتين الكليتين مما أخر حصول كلا منهما على الاعتماد.

التوصيات:

1. ضروة تدريب ما لا يقل عن 20% من أعضاء هيئة التدريس بكل قسم علمى بأى كلية على البرامج الاساسية للهيئة أثناء تأهيلها لاستقبال زيارة الاعتماد.
2. ربط حصول الكليات على مشاريع للتطوير بوجود عدد كافى من المتدربين بفرق الجودة بهذه الكليات.
3. ليس التدريب وحدة الذي يساهم في تحسين الأداء، بل لا بد من التأكيد بأن هناك عوامل كثيرة أخرى تساهم في تحسين الأداء منها على سبيل المثال:

- المناخ التنظيمي السائد في المؤسسة، فالمناخ الإيجابي يساهم على تحقيق معدلات أعلى من الإنتاج، وكفاءة عالية في الأداء، ودرجات عالية من الرضا لدى الموظفين ولدى متلقي الخدمات.
- نمط الإدارة أو القيادة السائد فكلما سادت مبادئ وعناصر ومواصفات الحكم الجيد مثل الديمقراطية والمساءلة والشفافية والمشاركةفى اتخاذ القرار.
- التشريعات المناسبة التي تدعم عملية تحسين الأداء وتعزز الإنتاجية.
- الحوافز المادية والمعنوية المتاحة للعاملين بالمؤسسة.
- أساليب وإجراءات العمل الملائمة لطبيعة العمل، والتي تعطي العاملين بالمؤسسة درجة من المرونة تسمح بالإبداع والابتكار.

المراجع:

1- World Conference on Higher Education: Vision and Action Paris-5October 1998.http://www.unesco.org/education/educprog/wche/diaze.htm

2- أحمد، أحمد (2003). الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

3- المنظمة العربية لضمان الجودة فى التعليم- النشرة الدورية- ديسمبر 2010- http://aroqa.org/uploads/newsImage/image/newsletter/aroqa_newsletter_arb_december3.pdf

4- (Kathy Conway and Cyril Charney, 1998: The Trainer's Tool Kit by (Amacom, E-book)

5- الجسر، سمير (2004). إعادة تنظيم التعليم العالي الخاص. ورقة عمل قدمت في ورشة العمل التي أقامتها وزارة التربية والتعليم العالي. بيروت: المديرية العامة للتعليم العالي.

6- Davis, D. J., & Ringsted, C. (2006): Accreditation of undergraduate and graduate medical education: how do the standards contribute to quality? Adv Health Sci Educ Theory Pract, 11(3), 305-313

7- دونالد ل. كيركباتريك (Donald L Kirkpatrick 1998) " كتاب تقييم برامج التدريب: المستويات الأربعة ('Evaluating Training Programs: The Four Levels') "

8- د. عبد الرحمن توفيق، العملية التدريبية، مجلة مركز الخبرات المهنية "مبيك" ص 234

9- د. على عبد الوهاب، د. أحمد محمد بوزبر، د. ربحي الحسن، الأكاديمية العربية للعلوم المالية والمصرفية، الملتقى السنوي الحادي عشر لمسئولي التدريب المنعقد تحت عنوان "التدريب ترف أم استثمار"، عمان المملكة الأردنية الهاشمية، 26-2002/10/30م ص 6.

10-عبد الرحمن توفيق, تقييم التدريب (القاهرة : مركز الخبرات المهنية (مبيك) ,1998) ص 18-19

11- Exploring Marketing Research by Zikmund William G, 1991. 4th edition, Dryden Press, USA.

12-علاقي, مدني عبدالقادر. (1428هـ). إدارة الموارد البشرية, ط2. جدة: خوارزم العلمية للنشر والتوزيع.

13-(الهلالي، الهلالي الشربيني (2007م). لتعليم الجامعي في العالم العربي في القرن الحادي والعشرين الاسكندرية دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية.

تطوير الأداء التدريسي في الجامعة لضمان جودة التعليم: دراسة حالة جامعة دهوك

الأستاذ المساعد الدكتور
أحمد قاسم محمد
جامعة دهوك / سكول التربية وعلم النفس
Ahmed.Qasim@uod.ac

الأستاذ المساعد الدكتور
إسماعيل أحمد سمو
جامعة دهوك/ سكول التربية وعلم النفس

الملخص:

تقوم مختلف الجامعات بتنظيم العديد من البرامج والدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس؛ لتنمية قدراتهم، وتطوير إمكانياتهم للوصول إلى مستوى الجودة في التعليم. ومن خلال مشاركة أعضاء هيئة التدريس يمكن الحد من نواحي الضعف والقصور في قدراتهم، ومهاراتهم، واتجاهاتهم، وزيادة نواحي القوة، وتنميتها، ودعمها للوصول إلى تحقيق الأهداف، ومواكبة المستجدات المتغيرة بغية تمكينهم من أداء دورهم بفاعلية وتحقيق الأهداف المرجوة من التدريس الجامعي .

لذا هدف البحث الحالي إلى التعرف على مستوى فاعلية دورة طرائق التدريس في جامعة دهوك كما يقدره أعضاء هيئة التدريس فيها. وكذلك دلالة الفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى فاعلية دورة طرائق التدريس في جامعة دهوك تبعاً لمتغيرات : الجنس، والتخصص، والجامعة التي تخرج منها عضو هيئة التدريس.

واعتمد البحث على المنهج الوصفي، وذلك من خلال تطبيق استبانة معدة لهذا الغرض على عينة تألفت من (107) تدريسي وتدريسية اختيروا قصدياً من المشاركين في دورة طرائق التدريس المقامة في جامعة دهوك بإقليم كوردستان العراق .

وعولجت البيانات الواردة في البحث إحصائياً ، فأظهرت النتائج أن مستوى فاعلية الدورة كانت عالية بحسب تقديرات أفراد العينة ، وتبين عدم وجود فروق دالة في تلك التقديرات تبعاً لمتغيرات: الجنس، والتخصص، والجامعة التي تخرج منها. وفي ضوء النتائج قدم البحث جملة من التوصيات والمقترحات .

الكلمات المفتاحية: *تطوير ، الأداء التدريسي ، ضمان الجودة ، جامعة دهوك.*

المقدمة:

شهدت السنوات الأخيرة من القرن العشرين تزايداً في كمية بعض المتغيرات العالمية ونوعيتها، التي تركت أثراً بالغاً في منظومة التعليم، وحتمت ضرورة تفاعل الجامعة مع هذه المتغيرات المتمثلة في الثورة التكنولوجية والثورة المعرفية، وثورة الاتصالات، وثورة التكتلات الاقتصادية، تلك المتغيرات التي نتج عنها ما يطلق عليه "مجتمع المعرفة" وهو المجتمع الذي يقوم على إنتاج المعرفة ونشرها؛ لأن المعرفة أصبحت قوة وثروة تقوم عليها اقتصاديات كثير من الدول، وأصبحت هناك ضرورة لإعداد وتأهيل ما يطلق عليه "عمال المعرفة". ومع دخول عصر العولمة أصبحت عملية ملاحقة الجامعات لهذا التقدم العلمي والتكنولوجي واحدة من أبرز وظائف الجامعة التي تقوم على التخصص المعرفي والمهني،

مشكلة البحث:

شهد إقليم كوردستان العراق مع بداية القرن الحادي والعشرون تغيرات كبيرة في مجالات الحياة كافة، وجاءت تلك التغيرات السريعة نتيجة للتحول السياسي، والاقتصادي، والاجتماعي، والثقافي والتربوي، والتي كان لها انعكاساتها على المؤسسات الاجتماعية ويتناسب مع أهداف الجامعة وجودة الجهد التعليمي الذي تبذله (موسى والعتيبي ، 2011 : ص1) .

لذا تبنت الجامعات في الدول المتقدمة والنامية معايير مختلفة في ضمان جودة التعليم، تكاد جميعها تتفق أن أعضاء هيئة التدريس يجب أن تتوافر فيهم العديد من الخصائص والمؤشرات التي تبين أداءهم، وقدراتهم، ومهاراتهم التعليمية.

ومن هذا المنطلق دأبت جامعة دهوك- كما هو الحال مع بقية الجامعات العراقية – على إشراك أعضاء الهيئة التدريسية في دورات طرائق التدريس؛ لضمان تطوير إمكاناتهم ومهاراتهم وتزويدهم بالخبرات الضرورية التي ترفع من مستوى أدائهم التدريسي، ولاسيّما ما يتعلق منها بطرائق التدريس الحديثة، وأساليب التعامل مع الطلبة، وتوظيف التقنيات في التعليم .

ومن بينها الجامعات؛ ولأجل مواكبة تلك التغيرات وقيادتها بات من الضروري أن تعمل الجامعات على تطوير مستوى أدائها، وبما يلبي احتياجات المجتمع المحلي. ذلك لأن قطاع التعليم العالي يعد من أهم القطاعات العلمية والتربوية؛ لأنه يتعامل مع شريحة واسعة من

الأفراد ممن يتميزون بالقوة، والقدرة، والطموح وهم الشباب الذين سيتولون قيادة المؤسسات الاجتماعية بعد تخرجهم من الجامعة .

ويعتمد نجاح الجامعة إلى حد كبير على كفاءة أعضاء الهيئة التدريسية فيها، ولاسيّما ما يتعلق بأدائهم التدريسي؛ إذ يعد أداء أعضاء هيئة التدريس عنصراً مهماً في المنظومة الأكاديمية؛ ولهذا فإن القصور في هذا الأداء يمثل أحد التحديات التي تواجه الجامعات، وقد أشارت العديد من الدراسات التي تناولت تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، ومن بينها دراسة (رسمي، 2002 ؛ ابن موسى، 2008 ؛ الحدابي، خان، 2008 ؛ سليم، 2008؛ العيدروس، 2009)، إلى وجود قصور في مجالات الأداء المختلفة (التعليم– البحث العلمي– خدمة المجتمع– الجوانب الإدارية والتنمية المهنية) .

وفي هذا الإطار يأتي البحث الحالي الذي يسعى إلى دراسة مدى تأثير دورات طرائق التدريس التي تقيمها الجامعة في كفاءة الأداء ، وفاعليتها في ضمان جودة التعليم من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية أنفسهم . وعليه يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤل الآتي:

هل تساهم دورات طرائق التدريس في تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة على نحو يضمن جودة التعليم ؟ وهل تختلف استجابات أعضاء الهيئة التدريسية إزاء تلك الدورات تبعاً للمتغيرات الديمغرافية ؟

أهمية البحث:

يعد مؤشرات الأداء عند أعضاء هيئة التدريس من أهم معايير الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي؛ لأن أعضاء هيئة التدريس هم الأساس والمحور البشري الذي يعتمد عليه التطوير، والتحسين، والجودة، ولأنه لا يمكن الحصول على الجودة المطلوبة بدونهم حتى لو اكتملت جميع المدخلات المادية والمعنوية ولاسيما أن أدوارهم ومهماتهم تتطور وتتغير؛ بناءً على التطورات في المجال العلمي والتقني والتكنولوجي ووسائل الاتصال بما فيها الإنترنت .

وإن التركيز على المعايير المتعلقة بالأستاذ الجامعي ينبع من أهمية دوره؛ إذ أصبح من الضروري إكسابه الكفاءات المهنية اللازمة لعمله، والتي تمكنه من القيام بمهماته بفاعلية وكفاءة، مع التأكيد على أدواره المتجددة والمنسجمة مع روح العصر ومتطلباته، والتي ينبغي أن تظهر في المحصلة على المخرجات التعليمية التي يتعزز على وفقها مستوى جودة التعليم (كنعان، 2005 ، ص273) . ويستمد هذا البحث أهميته من الجوانب الآتية :

1.أهمية الفئة التي تتناولها ، وهي أعضاء هيئة التدريس ، والذي يعول عليهم الجانب الأكبر والأهم في تطوير العملية التعليمية والبحثية والإدارية بالجامعة .

2.تقديم بعض المؤشرات العلمية بخصوص فاعلية دورات طرائق التدريس، ومدى الفائدة التي تحققها مثل هذه الدورات، حيث تنفذ الجامعة في الفترة الحالية مشروع الجودة والاعتماد الأكاديمي .

3.قد تفيد نتائج البحث القائمين على تطبيق مشروع الجودة والاعتماد الأكاديمي بشأن متطلبات تطوير الأداء لأعضاء هيئة التدريس .

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على :

1. مستوى فاعلية دورة طرائق التدريس في جامعة دهوك كما يقدره أعضاء هيئة التدريس فيها.
2. دلالة الفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى فاعلية دورة طرائق التدريس في جامعة دهوك تبعاً لمتغيرات: الجنس، والتخصص، والجامعة التي تخرج منها عضو هيئة التدريس.

فرضيات البحث :

انبثقت الفرضيات الصفرية التالية عن سؤال البحث الثاني:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى فاعلية دورة طرائق التدريس في جامعة دهوك تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى فاعلية دورة طرائق التدريس في جامعة دهوك تعزى لمتغير التخصص.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى فاعلية دورة طرائق التدريس في جامعة دهوك تعزى لمتغير الجامعة التي تخرج منها عضو هيئة التدريس.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على عينة من التدريسيين في الجامعة ممن شاركوا في دورة طرائق التدريس التي بدأت بتاريخ (2014/9/13) وانتهت بتاريخ (2014/11/11) .

تحديد المصطلحات :

أ. التطوير :Development

عرفه شيبمان (Shipman, et all.,1997) بأنه التغيير الكيفي المقصود والمنظم في بنية النظام ومكوناته، بهدف تحسين كفاءته وفاعليته، وزيادتها (Shipman , et all , 1997 , p78).

وعرفه (اللوزي، 2000) بأنه نقلة نوعية وكمية من وضع إلى وضع آخر أفضل منه في جميع المجالات الاقتصادية، والسياسية، والاجتماعية، والثقافية، والبيئية، والإدارية، والصحية، والتكنولوجية (اللوزي ، 2000، ص 148).

ب.الأداء : Performance

عرف كنعان (2005) الأداء بأنه : " الطريقة التي يتم بها عمل الشيء أو أي عمل معين من أجل إنجاحه أو إفشاله" (كنعان، 2005، ص 241) .

وعرف السميح (2005) الأداء الجامعي بأنه : " ذلك الجهد الذي يقوم به عضو هيئة التدريس الجامعي سواء في التدريس، أو البحث العلمي، أو خدمة المجتمع، أو في الإدارة، أو القيادة الجامعية، وفي كل ما يتعلق بعمله الجامعي مساهماً في تحقيق أهداف الجامعة" (السميح ،2005 ، ص 276) .

وعرف العمايرة (2006) الأداء التدريسي بأنه "درجة قيام عضو هيئة التدريس بتنفيذ المهام التعليمية – التعليمية المناطة به، وما يبذله من ممارسات وأنشطة وسلوكيات تتعلق بمهامه المختلفة تعبيراً سلوكياً" (العمايرة، 2006، 103).

وعرف الفرا (2004) الأداء التدريسي بأنه "وسيلة التعبير عن امتلاك المدرس للمهارات التدريسية تعبيراً سلوكياً" (الفرا، 2004، 4).

ويعرفه الباحثان بأنه : ما يقوم به التدريسي في الجامعة من ممارسات، وما يبذله من جهد خلال تنفيذه للأنشطة التي تمكنه من أداء مهامه التعليمية والتربوية بما يحقق أهداف الجامعة .

جـ. ضمان الجودة :Quality Assurance

عرف العاجز (2006) ضمان الجودة بأنه : هو تصميم وتنفيذ نظام معين يتضمن استخدام معايير معينة تحدد سياسات وإجراءات العمل تضعها هيئة الاعتماد؛ للتأكد من تحسين جودة الأداء للعاملين وخاصة أعضاء هيئة التدريس وباقي المخرجات التعليمية(العاجز ، 2006 : ص44).

وعرفها (النجار، 1999) بأنها إستراتيجية متكاملة للتطوير المستمر، فهي مسؤولية جميع عناصر منظومة الجامعة من أساتذة وموارد مادية وقيادات إدارية تشترك لتحقيق أهداف الجامعة (النجار، 1999، 70).

خلفية نظرية :

ظهر مصطلح الجودة بوصفه مصطلحاً اقتصادياً بناءً على التنافس الصناعي والتكنولوجي بين الدول الصناعية المتقدمة؛ بهدف مراقبة جودة الإنتاج وكسب ثقة السوق والزبون، وبالتالي: تتركز الجودة على التفوق والامتياز لنوعية المنتج في أي مجال، وهنا يكمن التحدي والصعوبة في إرضاء جميع المستفيدين والذين تختلف أهواؤهم ورغباتهم، ولهم شخصيات مختلفة، وينتمون لطبقات اجتماعية مختلفة (العاجز ، 2006 : ص44) .

أما مفهوم الجودة في التعليم فهو يتعلق بكافة السمات والخواص التي تتعلق بالمجال التعليمي والتي تظهر جودة للنتائج المراد تحقيقها، وهي ترجمة احتياجات توقعات الطلبة إلى خصائص محددة تكون أساساً في تعليمهم وتدريبهم؛ لتعميم الخدمة التعليمية وصياغتها في أهداف بما يوافق تطلعات الطلبة المتوقع؛ لذا فإن مفهوم الجودة الشاملة في التعليم هو: "أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع ومستويات المنطقة التعليمية؛ ليوفر للعاملين وفرق العمل الفرصة لإشباع حاجات الطلبة والمستفيدين من عملية التعلم، أو هو فعالية تحقيق أفضل خدمات تعليمية بحثية واستشارية بأكفأ الأساليب، وأقل التكاليف، وأعلى جودة ممكنة" (النجار: 1999 : ص73)، ويتحمل أعضاء هيئة التدريس عبء ومسؤولية تحقيق الجودة الشاملة؛ لذلك فهم يملكون مفتاح النجاح أو الفشل في تحقيق الجودة على وفق ثقافتهم ودافعيتهم، واستعدادهم وإيمانهم بما يقومون به، إذ يؤكد (دوهرتي) "أن كل عضو في المؤسسة وعلى أيّ مستوى مسئول بصورة فردية عن إدارة جودة ما يخصه من العمليات التي تساهم في تقديم الناتج أو الخدمة" (دوهرتي، 1999: ص19). وقد أكد العديد من الباحثين في مجال جودة النوعية في التعليم العالي على دور أعضاء هيئة التدريس؛ لكونهم عنصراً مستهدفاً في نظام الجودة، كما تقع على عاتقهم مسؤولية تحقيق العديد من المعايير الخاصة بجودة التعليم؛ لأنهم يمثلون أهم المدخلات بحكم أدوارهم، وبالتالي يتوقف على مدى جودتهم مستوى جودة المخرجات (فرمان، 1995: ص85)؛ ولهذا نجد في الكثير من النماذج التي اعتمدتها الجامعات العالمية والعربية أن معايير جودة التعليم العالي تبدأ بجودة أعضاء هيئة التدريس. فقد اشتملت جميع المعايير العالمية المعتمدة في تقويم الأداء النوعي لمؤسسات التعليم العالي على عنصر مشترك وهو عضو هيئة التدريس؛ إذ يعد حرص الجامعة على تقويم أعضاء هيئة التدريس فيها، وتطويرهم مؤشراً مهماً في الحفاظ على النوعية وضبط جودة مخرجاتها التعليمية. ولعل وجهة نظر كوجي، kogi "يؤكد ذلك، فهو يرى أن جودة النوعية لا يمكن أن تعزز من خلال الأنظمة والقوانين بل من خلال الالتزام المهني" (Naidoo, 2002 : P.13).

ولهذا فإن الجامعات الفاعلة تسعى لإعداد البرامج التطويرية لأعضاء هيئة التدريس، حيث يمكن تحديد أهداف المشروعات التطويرية لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية في النقاط الآتية :

1. رفع قدرات أعضاء هيئة التدريس في التعامل مع التكنولوجيا الحديثة .
2. تطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس في التواصل مع الطلبة، والزملاء، والإدارة .
3. تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس في الأمور المهنية المتعلقة بالعملية التعليمية والبحثية .

4. تنمية المهارات الإدارية وأساليب اتخاذ القرارات عند الراغبين في تقلد المناصب الجامعية (تمام وعفيفي، 2009: ص 1133).

وأخيراً لابُدَّ من الإشارة إلى أن البرامج التطويرية بما فيها دورات طرائق التدريس تقوم على أساس أن التعلم هو تغير في السلوك المرتبط بالخبرة، وأن التدريس هو توجيه هذه التعلم أو تحقيق هذه التغيرات السلوكية عن طريق انتقاء المواقف التعليمية، وتنظيمها، وإثارة ميول الطلبة ، وخلق الدوافع عندهم للتفاعل مع هذه المواقف (سعد، 1992 : ص127-128).

دراسات سابقة:

حظي موضوع التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية كمدخل لتحقيق جودة النوعية في التعليم الجامعي باهتمام العديد من الباحثين والدارسين ، فقد اهتمت دراسة كوفي وجيبس (Coffy , Gibbs , 2000) بالتعرف على مدى إفادة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات البريطانية من برامج التدريب، إذ حاولت الدراسة الإجابة عن سؤال مفاده :" هل يستفيد الأكاديميون من التدريب؟" وقد ورد هذا التساؤل إثر نقاشات علمية كبيرة بعضها يؤيد إفادة الأكاديميين من الدورات التدريبية، وأنها تنعكس إيجابياً على عملهم ، والبعض الآخر يقلل من شأنها، وظهر هذا الأمر نتيجة لغياب قياس الأثر الإيجابي أو السلبي للتدريب بصفة عامة وقياس مدى فائدة المتدربين من التدريب الذي حصلوا عليه بصفة خاصة، وقد جاءت نتائج هذه الدراسة مؤكدة تحقيق الفائدة المرجوة من تدريب أعضاء هيئة التدريس في تحسين مهاراتهم التدريسية والبحثية وفي التعامل مع الطلبة .

واستهدفت دراسة (شاهين، 2004) توضيح أدوار ومهام عضو هيئة التدريس الجامعي، وبيان وسائل التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية وانعكاسها على جودة التعليم، وبيان الاستراتيجيات الفعالة لتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الى مجموعة من النتائج والمقترحات أهمها: إنشاء مراكز للتطوير المهني للعاملين في مؤسسات التعليم العالي، واعتماد الاشتراك في الدورات التطويرية كبند من بنود سلم الترقيات في الجامعات، وتعميم ثقافة الجودة والتطوير بين العاملين.

واهتمت دراسة (كنعان، 2005) بتحديد مهام عضو هيئة التدريس والمهارات المطلوبة منه في الأداء التدريسي في ضوء متطلبات الجودة الشاملة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي من خلال تطبيق مقياس لتقويم الأداء التدريسي أعده الباحث على عينة عشوائية من أعضاء الهيئة التعليمية (الهيئة التدريسية، والهيئة الفنية، والمعيدون) في كلية التربية بجامعة دمشق بلغ عددها (23) عضواً، وانتهت الدراسة إلى أن أغلب أفراد العينة لم تصل بمستوى أدائها إلى النسبة المعيارية المحددة، وقد بدأ ضعف الأداء واضحا عليهم، وتفاوت أداء أفراد العينة بين مجالات التقويم، وبين المعايير ضمن المجال الواحد . وبينت النتائج تحقيق بعض المؤشرات بنسب مطلقة كـ: تحديد أساليب التقويم وأدواته، والمشاركة في وضع المناهج ومفردات المقررات، أو الإشراف على رسائل الماجستير والدكتوراه. وكذلك تبين غياب الدور الاجتماعي لعضو الهيئة التعليمية .

وهدفت دراسة عبد الرزاق (2005): إلى الكشف عن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الملك سعود نحو أساليب وطرق تقويم أداء عضو هيئة التدريس، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (93) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الملك سعود، واعتمدت الدراسة على مقياس يهتم بقياس الاتجاهات نحو أساليب وطرق تقويم أداء عضو الهيئة التدريسية، ولتحليل بيانات الدراسة استخدمت المتوسطات الحسابية، والرتب، والتكرارات، والنسب المئوية، واختبار مان ويتني (Manne Whitney)واختبار كرواسيكال ويلز (Crosical Wellis) لاختبار دلالة الفروق، وقد توصلت الدراسة إلى إجماع أفراد عينة الدراسة على أهمية وحيوية أساليب وطرق تقويم أداء عضو هيئة التدريس، وكان ترتيب الطرق من وجهة نظر أفراد العينة على التوالي: طريقة تقويم رؤساء الأقسام 80%، وطريقة التقويم الذاتي 72%، وطريقة تقويم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس 53%، وطريقة تقويم الزملاء 49%. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في اتجاهاتهم نحو طرق وأساليب التقويم، باستثناء طريقة تقويم الطلاب لعضو هيئة التدريس فوجدت فروق لصالح الإناث .

واستهدفت دراسة (التركي، 2009) التعرف على الواقع التقني لعضو هيئة التدريس في كلية المعلمين بالرياض، واقتراح برنامج تدريبي لتطوير أدائه، ولتحقيق هذين الهدفين تم بناء استبانة وزعت على أعضاء هيئة التدريس وعددهم (288) عضواً في مختلف الأقسام، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن استخدامات الحاسوب عند أعضاء هيئة التدريس لا ترقى إلى مستوى عالٍ، كما أن معظم استخدامات الحاسب الآلي استخدامات في مجالات أخرى غير البحث، وأكثر من نصف أعضاء هيئة التدريس لا تتعدى نسبة استخدامهم له عشر ساعات أسبوعياً. وعد أعضاء هيئة التدريس قلة توافر الأجهزة (75.6%)، والخبرة السابقة في الاستخدام (68.1%)، وقلة البرمجيات اللازمة (67.4%)، من أهم العقبات التي تواجههم في حال استخدام الحاسوب والإنترنت.

واستهدفت دراسة (الحاوري، 2013) التعرف على واقع أداء أعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع بجامعة صنعاء في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي من خلال تطبيق ثلاث استبيانات: الأول موجه لأعضاء هيئة التدريس، والثاني موجه لطلاب الصف الرابع، والثالث موجه لرؤساء الأقسام للتعرف على واقع أداء أعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع. ومن بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة تبين أن أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء في مجال التدريس جاء بدرجة ممارسة كبيرة من وجهة نظرهم أنفسهم، بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج تقييم الطلاب للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس حيث أكدوا أنهم يمارسون الأداء التدريسي بدرجة ضعيفة، وخاصة فيما يتعلق بالمحاور التالية : (الأنشطة الطلابية، التقويم، العلاقات الإنسانية والإرشاد الأكاديمي، طرق واستراتيجيات التدريس).

منهجية وإجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث:

اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي التحليلي في البحث الحالي لمناسبته طبيعة البحث وهدفه، إذ يعد هذا المنهج من أكثر طرق البحث شيوعاً نظراً لما يزودنا به من معلومات علمية تمدنا بالحقائق التي يمكن أن تبنى عليها مستويات جيدة من الفهم العلمي (فان دالين، 2003، ص 334). والمنهج الوصفي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً ، أو تعبيراً كمياً (عبيدات وأبو السميد، 2002، ص 95). وإن الدراسة الوصفية هي أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة (ملحم، 2005، ص 370).

ثانياً : مجتمع البحث وعينته:

يتألف مجتمع البحث من الكادر التدريسي في جامعة دهوك والبالغ عددهم (1184) تدريسياً وتدريسية، يتوزعون بحسب الجنس بواقع (794) من الذكور و(390) من الأناث، وعلى وفق الشهادة الدراسية بواقع (404) ممن يحملون شهادة الدكتوراه و(780) من حاملي الماجستير، وكما موضح في الجدول (1) .

الجدول (1)

يبين توزيع أفراد المجتمع تبعاً للشهادة والجنس

الشهادة	عدد التدريسيين		المجموع
	ذكور	إناث	
دكتوراه	330	74	404
ماجستير	464	316	780
المجموع	794	390	1184

ثالثاً: عينة البحث

لما كان الهدف من البحث هو التعرف على مستوى فاعلية دورة طرائق التدريس، لذا اخترنا عينة البحث بصورة قصدية، وتكونت من (107) تدريسي وتدريسية من المشاركين في دورة طرائق التدريس التي أقيمت في جامعة دهوك خلال الفترة من 9/13-2014/11/11م ، ويتوزعون بحسب الجنس بواقع (78) ذكراً و(29) أنثى، وحسب التخصص الدراسي بواقع (61) تدريسياً وتدريسية في التخصص العلمي، و(46) تدريسياً وتدريسية في التخصص الإنساني، والجدول (2) يوضح خصائص العينة .

الجدول (2)

يبين توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	الخاصية	عدد التدريسيين	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	78	%72.9
	أنثى	29	%27.1
التخصص	علمي	61	%57
	إنساني	46	%43
الجامعة التي تخرج منها	محلية	43	%40.2
	أجنبية	64	%59.8

رابعاً: أداة البحث :

اعتمد البحث على الاستبانة (الملحق 1) أداة لجمع المعلومات بخصوص تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة دهوك في إقليم كوردستان العراق، وتألفت الاستبانة من (32) فقرة موزعة على مجالات تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس على وفق الآتي:

1. تنمية القدرة التدريسية وتحسين الممارسة التعليمية.
2. تنمية القدرة على تطوير البرامج التعليمية .
3. تنمية القدرة على الإرشاد والتفاعل الإنساني وخدمة المجتمع.
4. تنمية القدرة على توظيف التكنولوجيا التربوية الحديثة بشكل فعال.

صدق الأداة وثباتها:

تم التأكد من صدق الأداة بطريقة صدق المحكمين (Construct Validity) من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص والبالغ عددهم (5) محكمين؛ وقد أشاروا إلى بعض الملاحظات على بعض الفقرات المتضمنة في الأداة أخذت بنظر الحسبان عند صياغة الأداة بصورتها النهائية من خلال تعديل بعض الفقرات، وقد أعتمد الباحثان نسبة اتفاق (80%) فأكثر بين الخبراء معياراً لقبول الفقرة التي تصلح للقياس.

وللتحقق من ثبات أداة البحث اعتمدت طريقة الاتساق الداخلي Internal Consistency وذلك باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) وقد بلغت قيمة معامل الثبات الكلي للأداة (0.86)، وبذلك اطمأن الباحثان إلى سلامة الأداة، وصلاحيتها للقياس.

خامساً: الوسائل الإحصائية:

استعان الباحثان ببرنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في المعالجة الإحصائية للبيانات الواردة في البحث .

نتائج البحث ومناقشتها :

النتائج المتعلقة بالهدف الأول : (مستوى فاعلية دورة طرائق التدريس في جامعة دهوك كما يقدره أعضاء هيئة التدريس فيها).

لأجل تحقيق هذا الهدف احتُسِب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة على أداة البحث، وقُرن المتوسط المتحقق البالغ (71.074) درجة مع الوسط الفرضي للأداة البالغ (64) درجة، وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة وسيلة إحصائية، فتبين أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً بين الوسطين ولصالح الوسط المتحقق، والجدول (3) يوضح ذلك .

الجدول (3)

دلالة الفرق بين الوسط المتحقق لتقديرات العينة والوسط الفرضي للأداة

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية	مستوى الدلالة
تقديرات العينة	107	71.074	8.369	64	8.744	0.05

وتشير هذه النتيجة إلى وجود فرق دال لصالح الوسط المتحقق، ولما كانت الدرجة العالية على الأداة تدل على الاستفادة من المشاركة في دورة طرائق التدريس، فإنه يمكن القول إن الدورة كانت فعالة وساهمت في تطوير قدرات ومهارات أفراد العينة بشكل عام مما ينعكس على أدائهم بشكل ايجابي. وتنسجم هذه النتيجة مع ما ورد في الأدبيات بشأن أهمية المشاركة في الدورات التدريبية والتأهيلية، وما لها من أثر إيجابي في الأداء التدريسي لأعضاء الهيئات التدريسية .

النتائج المتعلقة بالهدف الثاني : (دلالة الفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى فاعلية دورة طرائق التدريس في جامعة دهوك تبعاً لمتغيرات: الجنس، والتخصص، والجامعة التي تخرج منها عضو هيئة التدريس). ولأجل تحقيق هذا الهدف عُولجت البيانات وعلى النحو الآتي:

أ. حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة لمستوى فاعلية دورة طرائق التدريس في جامعة دهوك تبعاً لمتغير الجنس، كما استخدم اختبار t-test للعينات المستقلة للتحقق من دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات، فأظهرت النتائج عدم وجود فرق دال في تلك التقديرات التي تشير إلى درجة الاستفادة من المشاركة في دورة طرائق التدريس يعزى لمتغير الجنس، وكما موضح في الجدول (4).

الجدول (4)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق في تقديرات أفراد العينة على وفق متغير الجنس

الجنس	العدد	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة 0.05
ذكر	78	71.564	8.477	0.992	غير دال
أنثى	29	69.758	8.069		

وتدل هذه النتيجة على أن تقديرات كلا الجنسين من أعضاء الهيئة التدريسية كانت متماثلة إلى حد كبير لمدى الاستفادة من المشاركة بالدورة، أي: فاعلية الدورة. وبعبارة أخرى يمكن القول إن متغير الجنس لا يؤثر في تحديد وجهة نظر الأفراد إزاء فاعلية الدورة، وربما كان السبب وراء ذلك يعود الى الفرص المتكافئة التي اتيحت لكلا الجنسين في أثناء مشاركتهم في دورة طرائق التدريس. وعليه نقبل الفرضية الصفرية الأولى القائلة : (لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى فاعلية دورة طرائق التدريس في جامعة دهوك تعزى لمتغير الجنس).

ب. وأعيد استخدام الاختبار التائيt-test لعينتين مستقلتين لإجراء المقارنة بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمستوى فاعلية دورة طرائق التدريس في جامعة دهوك تبعاً لمتغير التخصص (علمي– إنساني)، للتحقق من دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات، فأظهرت النتائج عدم وجود فرق دال في تلك التقديرات التي تشير إلى درجة الاستفادة من المشاركة في دورة طرائق التدريس يعزى لمتغير التخصص، وكما موضح في الجدول (5).

الجدول (5)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق في تقديرات أفراد العينة على وفق متغير التخصص

التخصص	العدد	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة 0.05
علمي	46	70.956	7.842	0.126	غير دال
إنساني	61	71.163	8.809		

وتشير هذه النتيجة إلى أن تقديرات الأفراد من أعضاء الهيئة التدريسية في كلا التخصصين العلمي والإنساني جاءت متقاربة إلى حد كبير لمدى الاستفادة من المشاركة بالدورة، أي: فاعلية الدورة. وهذا يعني أن متغير التخصص لا يؤثر في تحديد وجهة نظر الأفراد إزاء فاعلية الدورة أو مدى الاستفادة من تلك الدورة، وربما كان السبب وراء ذلك يعود الى أن محتوى الدورة وأنشطتها ومضامينها كانت واحدة بالنسبة لكل الأفراد سواء أكانوا في التخصص العلمي أم الإنساني. وعليه نقبل الفرضية الصفرية الثانية القائلة : (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى فاعلية دورة طرائق التدريس في جامعة دهوك تعزى لمتغير التخصص).

ت. ولأجل المقارنة بين تقديرات أفراد العينة ممن تخرجوا من جامعات محلية وتقديرات زملائهم ممن تخرجوا من جامعات أجنبية لفاعلية الدورة ومدى الاستفادة من المشاركة فيها، أعيد معالجة البيانات باستخدام الاختبار التائي للمقارنة بين المتوسطات على وفق متغير الجامعة التي تخرج منها التدريسي. فأظهرت نتيجة المعالجة الإحصائية عدم وجود فرق دال في تلك التقديرات التي تشير إلى درجة الاستفادة من المشاركة في دورة طرائق التدريس يعزى لمتغير الجامعة التي تخرج منها، وكما موضح في الجدول (6).

الجدول (6)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق في تقديرات أفراد العينة على وفق متغير الجامعة المتخرج منها

الجامعة التي تخرج منها	العدد	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة 0.05
محلية	43	70.953	7.891	0.122	غير دال
أجنبية	64	71.156	8.736		

وتدل هذه النتيجة على أن تقديرات الأفراد من أعضاء الهيئة التدريسية ممن تخرجوا من الجامعات المحلية وتقديرات أولئك الذين تخرجوا من الجامعات الأجنبية جاءت متشابهة إلى حد كبي. وهذا يعني أن متغير الجامعة التي تخرج منها التدريسي لا يؤثر في تحديد وجهة نظر الأفراد إزاء فاعلية الدورة أو مدى الاستفادة من تلك الدورة. وعليه نقبل الفرضية الصفرية الثالثة القائلة : (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى فاعلية دورة طرائق التدريس في جامعة دهوك تعزى لمتغير الجامعة التي تخرج منها عضو هيئة التدريس).

التوصيات والمقترحات :

1. ضرورة الاستمرار بالعمل على تطوير طرائق التدريس في مجال التعليم، ووسائله، وأساليبه بما يجعلها أكثر ملاءمة لطبيعة العصر ومستويات نضج الطلبة وتعليمهم.
2. تنويع طرائق التدريس في الدورات التي تقيمها الجامعة للكادر التدريسي، ولاسيما أنه لا توجد طريقة بعينها ينصح باتباعها في كل اختصاص. وإنما يقع على عاتق التدريسي الجامعي انتقاء الطريقة التي تناسب كل موقف.
3. اتباع أسلوب التقويم المستمر لأداء أعضاء الهيئة التدريسية، بهدف الارتفاع بمستوى العملية التعليمية التعلمية، عن طريق معرفة مواطن الضعف، وعلاجها، والابتعاد عنها، وعدم تكرارها، ومعرفة عناصر القوة والتركيز عليها وتعزيزها والإفادة منها.
4. التركيز على أساليب التعامل مع الطلبة في دورات طرائق التدريس لتزويد أعضاء هيئة التدريس الجامعيين بمهارات الاتصال؛ لإكسابهم الأساليب التربوية التي تمكنهم من التعامل مع أصناف الطلبة ومستوياتهم العلمية والسلوكية المتباينة. ذلك أن التدريس الجيد يستلزم مهارة في توجيه الطلبة وإرشادهم.
5. واستكمالاً للفائدة يقترح الباحثان إجراء المزيد من البحوث والدراسات في هذا المجال.

المصادر :

1. ابن موسى، علي بن عبدالله (2007): العلاقة بين الأداء المهني عند أعضاء هيئة التدريس وارتفاع مستوى التحصيل عند الطلاب في كلية التربية بجامعة الملك خالد، المجلة العربية للتربية، تونس، 27 (2)، ص62-80 .
2. التركي، عثمان تركي (2009): نموذج مقترح لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في مجال مستحدثات تكنولوجيا التعليم والمعلومات في ضوء احتياجاتهم التدريبية بكلية المعلمين- جامعة الملك سعود، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، ع (153)، ص14-44 .
3. تمام، شادية عبد الحليم وعفيفي، أميمة محمد (2009): فعالية برنامج تدريبي مقترح في تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس في ضوء احتياجاتهم التدريبية، المؤتمر الدولي السابع، التعليم في مطلع الألفية الثالثة: الجودة – الإتاحة – التعلم مدى الحياة، القاهرة، ص 1130.
4. الحاوري، عبد الغني (2013): تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي – تصور مقترح، أطروحة دكتوراه، جامعة القاهرة .
5. الحدابي، داود عبد الملك وخان، خالد عمر (2008)؛ تقويم الطلاب لأداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية في ضوء بعض الكفايات التدريسية، المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي، اليمن، 1 (2)، ص63-74 .
6. دوهرتي، جفري (1999): تطوير نظم الجودة في التربية، ترجمة الأحمد وآخرون، دمشق: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .
7. رسمي، محمد حسن (2002): تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 12(12)، ص268- 299 .
8. سعد، نهاد صبيح(1992): أصول تدريس المواد الاجتماعية، دار إقراء، صنعاء، ج1.
9. سليم، منة عفت (2008): دراسة تقويمية للأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة حلوان على ضوء مفهوم الجودة الشاملة ومعاييرها، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، القاهرة، 14(2)، ص687- 770 .
10. السميح، عبد المحسن بن محمد (2005): تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في ضوء خبرات بعض الدول الغربية والعربية، مجلة التربية، القاهرة، 8 (15)، ص265- 313 .
11. شاهين، محمد عبد الفتاح (2004): التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية كمدخل لتحقيق جودة النوعية في التعليم الجامعي، ورقة علمية أعدت لمؤتمر "النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني"، 3-2004/7/5م
12. العاجز، فؤاد (2006): السمات الشخصية والأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الاعتماد وضمان الجودة للتعليم العالي في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية،

مجلة الجودة في التعليم العالي، المجلد الثاني، العدد الأول، ص42-61 .

13. عبد الرزاق، وفاء محمود نصار (2005) : اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود نحو أساليب وطرق تقويم أدائهم . الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، كلية التربية – جامعة الملك سعود – الرياض، اللقاء السنوي الثالث عشر .
14. عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة (2002): البحث العلمي البحث الكمي والنوعي، دار الفكر للنشر والتوزيع، عَمّان .
15. العمايرة، محمد حسن (2006): تقدير أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة بالأردن للمهام التعليمية المناطة بهم من وجهة نظر طلبتهم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، كلية التربية، المجلد 7، العدد (3).
16. العيدروس، أغادير سالم مصطفى (2009): تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، المؤتمر القومي السنوي السادس عشر "التعليم الجامعي العربي ودوره في تطوير التعليم قبل الجامعي"، القاهرة، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، ص176- 246.
17. فان دالين، ديوبولد بـ (2003): مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ترجمة: محمد نبيل نوفل واخرون، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة .
18. الفرا، إسماعيل صالح (2004): تقويم الأداء التدريسي اللفظي الصيفي لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي، مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس.
19. فرمان، ريتشارد (1995): توكيد الجودة في التدريب والتعليم، ترجمة سامي حسن الفرس و ناصر محمد العديلي، دار آفاق للإبداع العالمية للنشر والأعلام، الرياض.
20. كنعان، أحمد علي(2005): تطوير أداء أعضاء الهيئة التدريسية وفق معايير الجودة الشاملة : مقياس مقترح لتقويم الأداء التدريسي وتطويره في كلية التربية بجامعة دمشق، المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر، تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، المجلد (1)، القاهرة، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، 236-264.
21. اللوزي، موسى (2000): التنمية الإدارية: المفاهيم والأسس والتطبيقات، دار وائل للطباعة والنشر، القاهرة.
22. ملحم، سامي محمد (2005): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط3، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
23. موسى، محمد فتحي علي والعتيبي، منصور بن نايف(2011): تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران وفقاً لمعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي، مجلة كلية التربية – جامعة الأزهر – العدد – (145) .
24. النجار، فريد راغب (1999): إدارة الجامعات بالجودة الشاملة، أميرال للنشر والتوزيع، القاهرة .
25. Coffy, M, Gibbs G. (2000) Can Academics benefit from Training? Some Preliminary evidence, Teaching in Higher Education, 3 (5).
26. Naidoo, 2002: Naidoo Kogi (2002) Staff Development: Alener for alityzssurance. Newzeland: Massy University (K.Naidoo and Massy .ac,nz)
27. Shipman, M, D, Bolam, D, and Jenkinz, D (1997), Inside a Curriculum Project Cambridge, University Press.

أثر واقع التخطيط على جودة البرامج التعليمية في جامعة البلقاء التطبيقية

الدكتور احمد محمد بدح
جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى اثر واقع التخطيط وفاعليته على جودة البرامج التعليمية في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام الأكاديمية، والعمداء فيها والكشف فيما اذا كان هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المستوى الوظيفي)، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطوير أداة للدراسة تبين أثر واقع التخطيط على جودة البرامج التعليمية في جامعة البلقاء، وقد اشتملت على (26) فقرة، وقد تم التحقق من صدق وثبات الأداة، ثم توزيع (248) استبانه على أفراد عينة الدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية معنوية بين التخطيط وفاعليته وجودة البرامج التعليمية في جامعة البلقاء، وبناءً على النتائج التي توصلت اليها الدراسة أوصى الباحث بنشر ثقافة التخطيط ودعم الإدارة العليا في الجامعة لها ووضع الخطط الطموحة المعبرة عن رؤيتها لتحقيق رسالتها كعملية تشاركية بين الجميع للعمل بروح الفريق الواحد مما ينعكس ايجابيا على جودة البرامج التعليمية التي تطرحها الجامعة.

الكلمات المفتاحية: *التخطيط، البرامج التعليمية، جامعة البلقاء التطبيقية، الجامعات الأردنية.*

المقدمة (Introduction):

أصبحت عملية تخطيط وتقويم برامج التعليم الجامعي أمراً ضرورياً في المجتمعات المعاصرة لما تمتلكه من مقومات التطور والتقدم التكنولوجي، كما بالأمر الجديد في ميدان العملية التعليمية والتربية المرتبطة بتفعيل البرامج التعليمية في مؤسسات التعليم؛ فالتخطيط له من التطور التاريخي ما يؤهله إلى مواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي ويصبح ذا أهمية كبيرة تكاد تكون القضية الوطنية الكبرى التي تشغل المؤسسات التعليمية العالمية لما تواجه من تحديات داخلية وخارجية تتطلب إعادة النظر فيما تقدمه من البرامج التعليمية وتكويناتها البنائية؛ إذ ترتبط جودة مؤسسات التعليم العالي بانضمامها لبرامج الاعتماد الأكاديمي، لما يمتلكه من مكانة علمية واسعة لدى الدول المتقدمة ولما يمتلكه من دور حيوي في رقي وتطور المؤسسات التعليمية في التحديات التي تواجهها المجتمعات المعاصرة وخاصة المجتمعات في العالم العربي، وفي إطار التنافس العالمي الذي يزداد يوماً بعد يوم إزاء برامج الاعتماد الأكاديمي المتبادل والمشترك بين مؤسسات التعليم العالي المعترف بها عالمياً، نجد أنه يتوجب على مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي لكي يتمكن من التصدي للتحديات التي تواجهه، أن يقوم بمراجعة جذرية وعميقة لسياسته وأنظمته وقوانينه وتشريعاته وخططه وبرامجه ومناهجه، فضلاً عن اعتماد منهجية علمية في التخطيط والمتابعة والرقابة والتقويم، وذلك لتمكينه من الوفاء بالتزاماته نحو أجيال المستقبل من خلال تزويدهم بالكفايات والمهارات التي تتطلبها خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية ضمن البرامج التعليمية للجامعات.

إن من أهم مظاهر ثورة المعرفة والمعلوماتية التي نعيشها حالياً، هو تحول المجتمع الحديث من مجتمع صناعي إلى مجتمع معرفي، وبروز ما يعرف باقتصاد المعرفة، والذي يفرض على التعليم الجامعي ضرورة إعادة النظر في أهدافه، حيث أصبح من الضروري أن تنطلق تلك الأهداف من مقولة أن العرض يخلق الطلب وليس العكس، كما هو معمول به حالياً وبشكل خاص في الدول النامية، كذلك فإن العولمة، وما نتج عنها من ظاهرة التنافسية العالمية، فرضت على الجامعات ضرورة القيام بمراجعة برامجها التعليمية بشكل دوري، والتحقق من جودة مخرجاتها، وبشكل خاص مستوى خريجيها، حيث أن الاهتمام بجودة مخرجات البرامج الأكاديمية يعد بمثابة الدعامة الأساسية لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية لأي دولة متقدمة كانت أو حتى نامية، وهذا يعتبر دافعاً وراء ضرورة التغيير والتطوير والسعي نحو إيجاد معايير اعتماد عام وخاص، ضمن معايير جودة تعليمية تجعل من المؤسسات التعليمية مؤسسات شاملة وقادرة على المنافسة والاستمرارية والتميز، ومثل ذلك التحديات تشمل جميع الدول المتقدمة والنامية والآخذة في النمو على حد سواء، لذا أصبح من الضروري تركيز بؤرة الاهتمام على تطوير التعليم العالي من خلال عمليات التخطيط وفاعليته ليشمل الفلسفة والرسالة والاستراتيجيات

والمخرجات بما يتواءم مع التطورات والمعطيات الحديثة. (Wilkinson & Toylor, 2007).

ولتحقيق الاعتمادية في التعليم العالي يجب توافر مجموعة من المعايير في المؤسسات التعليمية كما أشار اليها المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية (2012) حتى يمكنها الوصول لمستوى الجودة الذي يمكنها من تحقيق المزايا التنافسية مع نظرائها، ومن ثم فإن الالتزام بتطبيق مفاهيم الجودة سوف يؤهل الجامعات التي تسعى للتطور والتقدم للحصول على الاعتماد الأكاديمي المنشود، وبشكل خاص مع سعي العديد من الجامعات العربية في الآونة الأخيرة لإقامة شراكات وتحالفات استراتيجية مع جامعات الدول المتقدمة، وبما يؤهلها للحصول على الاعتماد الأكاديمي اللازم من المؤسسات الدولية أو الإقليمية أو المحلية، وعلى الرغم أن مفاهيم الجودة الواجب تطبيقها في مجال التعليم العالي، تنطبق على الوحدة التعليمية الأم وهي الجامعة، فإنه يجب أن تنطبق أيضاً على الوحدات الأخرى في المستوى الأقل كالكليات مروراً بالأقسام وما يتبعها من برامج أكاديمية تعليمية، ومع اليقين بأن الجودة عملية متكاملة، فإنها يجب أن تبدأ وتستمر على كافة المستويات بشكل متوازي، إلا أنه من المهم في الوقت الحالي أن تبدأ البرامج التعليمية وعلى الفور في تطبيق مفاهيم الجودة، وذلك باعتبارها النواة الأولى في أي مؤسسة علمية، وذلك إذا كانت هناك رغبة حقيقية في تطوير المنتج الذي تقدمه الجامعة للمجتمع، حيث لم يعد المجتمع يتحمل وجود مؤسسات أكاديمية غير كفئة لما يعنيه ذلك من إهدار لموارده المختلفة.

ويعد التخطيط خطوة رئيسية ونقطة انطلاق مهمة كما أشار كل من Taylor & Cleland (2004) لتطوير وتحسين أداء المؤسسات التعليمية، وبالتالي الارتقاء بمستوى جودتها، ومن المهم الآن أن تركز تلك المؤسسات على تحقيق التميز والجودة وضمان الجودة، ويجب أن يشمل مفهوم التميز والجودة جميع وظائف التعليم العالي وأنشطته من تدريس وبحث علمي وخدمة المجتمع سواء على مستوى الجامعة أو الكلية أو البرنامج الأكاديمي، وتحقيق التميز بهذا المفهوم سيؤدي إلى تعزيز الجهات المختصة، وبالتالي الاعتراف بالدرجات العلمية والشهادات التي تمنحها، ولقد بات من الواضح التوجه نحو تحقيق جودة التعليم الجامعي ومؤسساته وبرامجه أصبح أمراً لا خيار فيه ولا مفر منه، فتحقيق أعلى مستويات الجودة في التعليم الجامعي ومؤسساته يعد استجابة منطقية وطبيعية للعديد من التغيرات غير المسبوقة التي تواجهها الجامعات. (قوي، 2008)

من هنا تنبع أهمية نشر ثقافة الجودة وتطبيق برامجها في مجال التعليم العالي على كافة وحداته، وبما يساعد على تحقيق الدافعة المطلوبة لدفع نظام التعليم العالي، وبشكل فعال في اتجاه أهدافه ورسالته المنوطة به، من قبل المجتمع والأطراف العديدة ذات الصلة، حيث أن نشر ثقافة الجودة وتطبيق برامجها كما أشار Anderson (2006) يعني إشراك كل فرد وإدارة ووحدة علمية وطالب وعضو وهيئة تدريس ليصبح جزءاً من تلك البرامج.

وعند النظر إلى جودة عملية التعليم الجامعي بصفة عامة، وعلى مستوى البكالوريوس بصفة خاصة، فإن الاتجاهات الحديثة في قياس وإدارة الجودة تعمل على تفادي ضيق النظرة والعمل على قياس مخرجات التعليم الجامعي المتمثلة في توافر خصائص اتجاهية ومعرفية وسلوكية في الخريجين فحسب، بل يمتد قياس جودة الخدمة إلى جودة عناصر العملية التعليمية على مستوى البرامج الأكاديمية لمرحلة البكالوريوس، ومن هنا تمثل الدافع الرئيس للدراسة الحالية والتعرف على أثر واقع التخطيط على جودة البرامج التعليمية في جامعة البلقاء التطبيقية.

مشكلة الدراسة:

تواجه أنظمة التعليم العالي الحالي العديد من المشكلات؛ إذ أصبح الكثير من خريجي الجامعات غير قادرين على تحمل المسؤولية، بالإضافة إلى عدم استعدادهم ليكونوا مواطنين فاعلين في المجتمع، لذلك كان لا بد من تطوير التعليم وتجويده من قبل خبراء متخصصين ومدربين قادرين على تطبيق طرق إدارية جديدة تعمل على تحسين جودة التعليم من أجل التمكن من المنافسة في ظل تعليم عالمي متطور، وخاصة في ظل التوسع في التعليم الجامعي وزيادة الإقبال عليه، واستجابة لتطلعات المجتمع الأردني وظهور العديد من أصوات القيادات الفكرية التي تنادي بضرورة تطوير هذا التعليم والوصول به إلى مستويات نوعية أفضل، واستشراقاً للمستقبل للولوج الآمن في القرن الحادي والعشرين فإنه لمن الأهمية أن يتم الكشف عن جودة البرامج الأكاديمية للجامعات الأردنية ومنها جامعة البلقاء التطبيقية، وذلك لإعادة النظر في تلك البرامج (مدخلات وعمليات ومخرجات) يهدف تعزيز فعالياتها، ورفع كفاءتها وتطويرها وتجويد مكوناتها من خلال رؤية أكاديمية مستقبلية تركز بصورة أساسية على تحسين البعد النوعي لعناصر البرامج الأكاديمية مع التركيز على رفع مستوى مخرجاتها.

لذلك بدأت العديد من مؤسسات التعليم العالي خلال السنوات الأخيرة في تصميم وسائل وأدوات جديدة لقياس نتائج ومخرجات التعليم العالي، من أجل عمليات الإصلاح التي يقوم بها المجتمع، ومواجهة المستويات المتدنية منها وذلك لأن التحدي الكبير للجامعات الأردنية في الوقت الراهن ليس فقط تقديم التعليم لكل المواطنين، بل التاكيد على أن التعليم يجب أن يقدم بجودة عالية، ويعد التخطيط من المجالات الحديثة التي تطور مفهومها تطوراً

سريعاً، وذلك لأن عمليات التخطيط تبحث باستمرار عن المزيد من الكفاءة والإبداع تمشياً مع التغيرات السريعة والمتلاحقة التي يشهدها العالم المتقدم، إذ تبرز كل فترة فلسفات ونظريات جديدة تعمل على حل المشكلات التنظيمية والاتجاه نحو تطبيق المفاهيم والأساليب الحديثة في جامعتنا يعتبر في غاية الأهمية وذلك من أجل الارتقاء بها إلى مستويات عالية من الأداء والكفاءة لتحسين مخرجاتها.

كذلك لم يحظ واقع التخطيط الحالي وجودة البرامج التعليمية في الجامعات الأردنية عامة وجامعة البلقاء التطبيقية خاصة باهتمام كاف من قبل القائمين عليها، حيث أن عملية التخطيط وصياغة الخطط الإستراتيجية لاتزال توضع بشكل منفصل عن مؤشرات ومعايير جودة البرامج الأكاديمية، كما لاحظ الباحث أن الجامعات الأردنية تضع خططها الاستراتيجية ثم تضع خطط للجودة لتحسين برامجها، الأمر الذي يشير إلى ضعف في إدراك أهمية التخطيط الاستراتيجي وتكامله.

ولما كان للجامعات الأردنية ومنها جامعة البلقاء التطبيقية محاولات جادة للارتقاء بأدائها ومحاكاة نظيراتها من الجامعات العربية والعالمية التي تقدمها، وبذلت جهوداً في وضع استراتيجيات تتبنى عمليتي التخطيط والجودة للبرامج التعليمية سعياً منها نحو تحسين أدائها وتقديم إسهامات ونماذج عملية في التغيير نحو التحسين المستمر والأداء الفاعل، لذا فإن البحث يعد خطوة متقدمة في طريق معرفة أثر واقع التخطيط على جودة البرامج التعليمية في جامعة البلقاء التطبيقية؛ إذ تبنت جامعة البلقاء التطبيقية والكليات الجامعية التابعة لها أنظمة الجودة مدخلاً لتحسين برامجها الأكاديمية، ورغبة منها أيضاً في الارتقاء بمستوى أداء الكوادر الأكاديمية والإدارية والفنية لتقديم خدمات تعليمية وتربوية متميزة للجميع على قدر عالٍ من الجودة مع مراعاة التطوير المستمر لهذه البرامج، كماً ونوعاً، بما ينسجم مع قانون جامعة البلقاء التطبيقية ومعايير الاعتماد العام والخاص فيما رسمه من أهداف وغايات تسعى جاهدة من خلال وسائل وبرامج عديدة، ومن هذا المنطلق تتلخص مشكلة الدراسة في التعرف على أثر واقع التخطيط على جودة البرامج التعليمية في جامعة البلقاء التطبيقية.

فرضيات الدراسة Hypotheses of the study :

انسجاماً مع موضوع الدراسة ومشكلتها ولتحقيق أهدافها تم اختبار الفرضيات التالية:

- **الفرضية الأولى (H1):** توجد علاقة ارتباطية معنوية ذات دلالة إحصائية بين التخطيط وفاعليته والبرامج التعليمية وفاعليتها عند مستوى معنوية ($P<0.05$) في جامعة البلقاء التطبيقية.
- **الفرضية الثانية (H2):** توجد تأثيرات ذات دلالة إحصائية للمتغيرات الشخصية على البرامج وفاعليته عند مستوى معنوية ($P<0.05$) في جامعة البلقاء التطبيقية.
- **الفرضية الثالثة (H3):** توجد تأثيرات ذات دلالة إحصائية للمتغيرات الشخصية على البرامج التعليمية وفاعليتها عند مستوى معنوية ($P<0.05$) في جامعة البلقاء التطبيقية.
- **الفرضية الرابعة (H4):** توجد تأثيرات ذات دلالة إحصائية للتخطيط وفاعليته في جودة البرامج التعليمية وفاعليتها عند مستوى معنوية ($P<0.05$) في جامعة البلقاء التطبيقية.

هدف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى أثر واقع التخطيط على جودة البرامج التعليمية في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام والعمداء، والكشف فيما إذا كان هنالك فروقاً ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المسمى الوظيفي) وتقديم توصيات تدفع باتجاه تحسين عمليات التخطيط الاستراتيجي وأثرها على معايير الجودة للبرامج الأكاديمية في جامعة البلقاء التطبيقية.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها من الآتي:

- أهمية المتغيرات المبحوثة (التخطيط، الجودة) والتي تؤدي دوراً أساسياً في تميز الجامعة وتعزيز تنافسها واستمراريتها.
- تطبيق الدراسة ميدانياً على قطاع حيوي (مؤسسات التعليم العالي – جامعة البلقاء التطبيقية).
- إجراء الدراسة في وقت استثنائي من حيث العمل لتطبيق شروط الاعتماد العام والخاص بحد اقصى في العام الدراسي (2015/2014) وإقرار معايير جودة وطنية وتصنف الجامعات على أساسها.
- كما تكمن أهمية الدراسة في إفادة المسؤولين عن عمليات التخطيط الاستراتيجي ومعايير الجودة للبرامج الأكاديمية في الجامعات الأردنية عامة وجامعة البلقاء التطبيقية خاصة من أجل الارتقاء بها إلى معدلات عالية من الأداء والجودة وضمانها ورفع كفاءة الخدمات المقدمة فيها.

تعريف المصطلحات:

لأغراض الدراسة تم تعريف المصطلحات اجرائيا كالاتي:

التخطيط: عملية شاملة تقوم على استشراف المستقبل وإدراك المتغيرات المرتبطة بالبيئة الداخلية والخارجية للبرامج الأكاديمية المقدمة من جامعة البلقاء التطبيقية، تقوم بموجبه بتحديد رؤية ورسالة وأهداف الجامعة، بهدف الانتقال من الوضع الحالي إلى الوضع المأمول الذي يعني بمتطلبات الجودة لضمان التطبيق

الصحيح والعمل المناسب لتحقيق الأهداف والتغلب على المشاكل المتوقعة وتطوير أدائها باستمرار.

الجودة: هي مجموعة من الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر البرنامج الأكاديمي وحالته وأبعاده من مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة والتفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة.

البرنامج التعليمي: "مجموعة متكاملة ومنظمة من المواد الدراسية والمكونات الأكاديمية التي تؤدي إلى الحصول على درجة أكاديمية معينة عند اجتياز جميع مراحل البرنامج بنجاح" (الشبكة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي، 2012، 9).

حدود الدراسة:

اقتصرت حدود الدراسة على ما يلي:

- حدود بشرية: جميع أفراد المجتمع الأصلي للدراسة من أعضاء هيئة تدريس ورؤساء أقسام والعمداء ونوابهم ومساعديهم في كليات جامعة البلقاء التطبيقية.
- حدود زمانية: أجريت هذه الدراسة في الفصل الصيفي للعام الدراسي (2013/2012).

محددات الدراسة:

تحددت نتائج الدراسة بدرجة تحقق دلالات الصدق والثبات لأداء الدراسة التي تم تطويرها من قبل الباحث، وما تألوا إليه نتائج هذه الدراسة.

منهجية الدراسة:

استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

الإطار النظري:

ظهر مفهوم الجودة بداية في مجال الصناعة والاقتصاد، وتأكد نجاح تطبيقه وتوفيره لمزاياه متعددة، وكان من الطبيعي أن تتسرب هذه المفاهيم والأفكار من قطاعي الصناعة والاقتصاد إلى قطاع التعليم، شأن كثير من المفاهيم والأفكار التربوية التي تعود في أصولها إلى ميادين أخرى، فالإنسان هو محور التفكير والتطوير، وهو أيضاً محور العملية التعليمية ومناط التطوير، فمنه وبه تصنع الحضارات، وتتقدم الأمم، لقد أصبح تطبيق الجودة في التعليم مطلباً ملحاً من أجل التفاعل مع كافة متغيرات العصر المتسارعة، وتحقيق التنمية الشاملة المستدامة للمجتمع وذلك من خلال تطوير البرامج الأكاديمية، ووضع نظام تقويم يقيس بدقة مدى اكتساب الطلبة للمعلومات، وتحقيق مخرجات أفضل في مواصفات الخريج، وشمولية التعليم لكافة أفراد المجتمع والاحتفاظ بنسب عالية ونسب تسرب منخفضة، وتطوير التقنيات المستخدمة في إنجاز الأعمال، وتقديم أفضل الطرق التي تنتجها الأبحاث لتطوير قدرات المجتمع وطاقاته ومنتجاته. (احمد، 2005).

من هنا تأتي الجودة في مقدمة الاهتمامات الإستراتيجية الحيوية التي تواجهنا في حياتنا عموماً، وفي مجالات تخصصاتنا النوعية بصفة خاصة، ويرجع ذلك، كما أشار Cheng (2003) إلى التقدم العلمي والتقني المتلاحق وتزايد حدة المنافسة بين المؤسسات الإنتاجية والخدمية في ظل زيادة العرض على الطلب، ويتجاوز مفهوم الجودة معناه التقليدي أي جودة المنتج أو الخدمة ليشتمل جودة المؤسسة أو المنظمة بهدف تحسين وتطوير العمليات والأداء، وتقليل التكاليف، والتحكم في الوقت، وتحقيق رغبات العملاء ومتطلبات السوق، والعمل بروح الفريق، وتقوية الانتماء. (Mack,2008) .

أن تطبيق الجودة في مجال التعليم الجامعي لا يعني التخطيط لجعل الجامعات منشآت تجارية تسعى إلى مضاعفة أرباحها عن طريق تحسين منتجاتها، ولكن ما ينبغي أن نستفيد منه في مدخل الجودة في التعليم الجامعي هو تطوير مجموعة من المعايير والإجراءات التي يهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في البرامج التعليمية تحقيقاً لجودتها، وسعياً إلى مضاعفة إفادة المستفيد الأول من كافة الجهود التعليمية وهو الطالب وأفراد المجتمع. (Choon, 2008).

وتشير الدراسات المتعلقة بهذا المجال بأن نظام الجودة في التعليم الجامعي يعمل على تطوير جميع جوانب العمل الإداري والأكاديمي على مستوى الجامعة، وبالتالي يساعد على إحداث تغيير متكامل يسهل رفع الكفاءة بشكل عام، حيث أن تطوير جزء أو خدمة معينة وبقاء الأجزاء والخدمات كما هي يعيق أو قد يمنع أي تطبيق لأي تغيير جزئي. (محجوب،2003).

ويأتي تطبيق الجودة كاتجاه تطويري معاصر لتمثل إطاراً محورياً في معظم دول العالم في مجالاتها اليوم، لتقويم الأداء الجامعي وتطويره، ويرجع ذلك إلى الأزمة التي تعيشها الجامعات نتيجة لضعف قدرتها على الاستجابة السريعة والمتلاحقة للمتغيرات المجتمعية والعالمية، والتحديات المطلوبة للتنمية، التي تستدعي تغيراً في طريقة تعامل الجامعة مع مشكلات المجتمع بصورة تحقق لها الفاعلية والكفاية. (حمد، 2008).

إن جودة البرامج الأكاديمية بكل معاييرها ومؤشراتها يرتكز على التخطيط الاستراتيجي في بناء أساس سليم وصلب لكل مكوناته المتمثلة بتخطيط السياسات، والنظم، وتطوير الهياكل، وتخطيط العمليات، واستثمار الموارد، وتطوير الإمكانات البشرية والمادية بما يحقق أهداف الجامعات الأردنية، ويتيح لها القدرة على إجراء تحليل تنظيمي مؤسسي وتحديثه بصورة منتظمة، بهدف تحقيق التنمية المؤسسية الشاملة في إطار من مرونة الأداء

المتكامل، الهادف إلى التطوير والتحسين المستمر. (البطش، 2009)

ولما كانت الجامعات هي الموطن الأساس التي تتطور فيه العلوم، وتكتشف فيه المعارف، وتنمو المهارات، فقد سجلت معظم مؤسسات التعليم العالي تقدماً في مجال تخطيط الاستراتيجيات الداعمة لنمو وتطور التعليم والبحث العلمي فيها، وأولت تحسين أدائها وتحقيق الجودة في أنظمتها، وعملياتها، ومخرجاتها اهتماماً خاصاً، مرتكز على إسهامات رواد الإدارة، وهيئات الاعتماد والجودة والنوعية في تحديد معايير الجودة لأداء مؤسسات التعليم العالي مثل هيئة الاعتماد وضمان الجودة في الأردن حيث بدأت هذه الهيئات بتطبيق هذه المؤشرات على قاعدة ضمان الحد الأدنى من توفر المعايير لمنح الجامعات والمعاهد اعتماداً لبرامجها، والسعي من خلال نشر ثقافة التميز إلى الارتقاء المستمر في المؤشرات وتحديدها، وفقاً لما وصل إليه العلم الحديث من تطور وارتقاء. (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2007).

التخطيط والجودة:

يعمل التخطيط على تبنى مفهوم تنموي يهدف إلى التحسين المستمر في نوعية الحياة العملية، وتأمين المشاركة للجميع، وتطوير البنى الأساسية للعمليات، وإيجاد بدائل وأساليب ترتكز على فهم معمق للبيئة مما يقلل من نسب الهدر الناتج عن التخبط والعشوائية، ويكسب القائمين عليه والمشاركين فيه ثقة بأنفسهم وبتوجيهاتهم، ويمثل دافعاً ومحفزاً نحو تحقيق أهداف الجامعة. (الهلالي، 2006).

ولأن تحقيق أهداف ذات جودة ونوعية متميزة بطريقة مثلى كما اشار اليها Paris (2003) تحتاج إلى:

- العديد من البيانات الإحصائية والمعطيات التكنولوجية.
- تحليل الآثار المترتبة على كل خطوة من الخطوات تحليلاً علمياً دقيقاً.
- المقارنة بين نتائج الخطوات البديلة المتعددة.
- التوازن بين متطلبات تحقيق الأهداف وبين الموارد المتوافرة.

فإن مبادئ ومنطلقات الجودة تصبح ممثلة كأساس مهم في عملية بناء الأهداف التي تعد جوهر عملية التخطيط، والمعبرة عن نواتج مراحله المختلفة، وكما أن إدارة الجودة وإدارة التغيير لا يمكن أن تطبقا وتعملا بمعزل عن فهم أهداف ومفاهيم التخطيط لما لكلا المفهومين من ارتباط وثيق بنجاح تطبيقات الجودة. (Lerner, 1999).

كما أن التخطيط للجودة مهم في تحقيق أهدافها، وأحد أهم مكوناتها ومعاييرها ويبرز كيلادا (2004) أهمية الثقافة والرؤية والقيم والفلسفة في تجسيد الارتباط بين التخطيط والجودة باعتبارها عناصر رئيسية وأسساً مهمة يبنى عليها تحديد اتجاهات واستراتيجيات الجامعة، وتمثل القرار التي يحدد للجامعة صيغتها، ومسار عملها، ودقة نجاحها وتأثيرها في البيئة التي تعمل خلالها، فإذا بنيت الثقافة لدى العاملين داخل المؤسسة أصبحت جزءاً من عاداتهم وتقاليدهم، وشكلت رؤيتهم وفهمهم للمستقبل، وعبرت عن القيم غير المكتوبة. (البهنساوي،2006).

وعند استهلال عملية التخطيط نبدأ بتشخيص يقود إلى إعداد أهداف تحقق الجودة، من خلال تعرف البيئة الخارجية (العملاء، السوق، حجم التنافس)، وتحديد الأهداف التي تعمل على استقطاب وإرضاء مجتمع المستفيدين، ثم نتجه لتحليل البيئة الداخلية التي تهتم بتوزيع المواد وتنميتها واستثمار نقاط القوة ومعالجة الخلل وبذلك يعتبر هذا التحليل غاية مهمة من غايات الجودة. (السلطان، 2006).

وتتحدد أهداف الجودة بعد إتمام عملية التشخيص ودراسته بعناية، ولقد كان الناس يصححون الخطأ فقط، ثم بعد ذلك ظهرت فكرة التحسين من منطلق المبادرة، وحالياً قد لا يكون هناك خطأ لكن الرغبة في التحسين المستمر هي السمة الغالبة على سلوك واتجاهات وثقافة المؤسسات، لذلك نجد أن تطور المفاهيم باتجاه تجويد العمل أدى إلى تطوير الخطط والبدائل الإستراتيجية بما يخدم تطوير المؤسسة. (Watty, 2005).

ثم إن عملية تنفيذ الأهداف ترتكز على جماعية الأداء، وتفاعل كافة الإدارات والأقسام في تحقيق أهداف الجامعة، وهذا ما تعبر عنه فلسفة الجودة ومبادئها التي تركز على المشاركة وتعتبر أن تحقيق الجودة يكون بمشاركة جميع أعضاء المؤسسة والمستفيدين من خدماتها، ولضمان تحقيق نتائج أفضل لعملية المشاركة في التنفيذ بشرط أن يسبقها تحقق عملية مشاركة الجميع في صياغة ووضع أهداف المؤسسة خلال عملية التخطيط. (العارف، 2002).

ونظراً لأن تطبيق الجودة من مسؤولية ادارة الجامعة، كما اشار Dooris & Kelley (2004) فإن الجامعة ملزمة بتطوير خطة تضمن عملية التطبيق الجيد للمؤسسة ككل، ثم تخطط للأنشطة الخاصة بكل قطاع من القطاعات داخلها، لذا ينبغي أن تكون الجودة موضوعاً للتخطيط ، وإذا كان النظر إلى تكوين الثقافة وغرس القيم وصياغة الفلسفة في إطارها النظري، وتحديد السياسات مرحلة حمل تدرك فيها الرؤية، فإن عمليات التخطيط تكتمل معه الرؤية وتتضح الأهداف التي تنتج الجودة، فالجودة إذا ليست عشوائية ولا تحدث بالمصادفة ولا تنجح ما لم يخطط لها بشكل دقيق. (Doherty, 2008).

البرامج التعليمية:

تطرح الجامعة برامج تعليمية تؤدى إلى تخريج طلبة ذوي كفاءة، وتزويدهم بالمهارات والمعارف والقدرات العلمية والبحثية، ومن هنا فإن تقييم البرامج، واستمرارية تحسينها وتطويرها، هي مؤسسة مستمرة للمؤسسة، وعليها تطوير وتعديل برامجها وخططها وإجراءاتها ومواردها ومكوناتها استجابة لتغير الظروف، وحاجات المجتمع ومؤسساته، من أجل الإبقاء على برامج تعليمية ذات مستوى عالٍ من الجودة.

ويعد البرنامج الأكاديمي المحور الرئيس في العملية التعليمية، لذلك سعت الدول المتقدمة لإعطاء عملية تقويم جودة البرنامج الأكاديمي الأهمية اللازمة، ووضعت له معايير خاصة لضبط التعليم تشمل: تصميم البرنامج وأهدافه، والمادة التعليمية، ومصادر التعلم، والتفاعل بين الطلبة والأساتذة، وتقويم أداء الطلبة، وتقويم البرنامج (Almusallam ,2011).

ويتعلق بناء البرامج أو مراجعتها بالعديد من العناصر المهمة مثل انتقاء المحتويات التي ينبغي أن يتضمنها البرنامج الدراسي، ويشير Nicholson, (2011) إلى أن مشكلة بناء البرامج وتحديد محتوياتها تتعلق بمجموعة من المتغيرات والتي تزداد تشابكاً في المراحل الدراسية العليا، لأن الحدث يدور حول نقص في الرؤى القيمية والمستقبلية الكافية، مما ينعكس سلباً على صياغة دقيقة للغايات التربوية، ويرى Tuck, (2011) أن أعداد البرامج الدراسية والموافقة عليها من قبل مؤسسات التعليم العالي ومراجعتها جزء من عمليات ضمان الجودة التي تسعى المؤسسات للتأكيد عليها، كما ينبغي أن يراعي البرنامج تحقق المعايير الأكاديمية، وهي معايير محددة توضع من قبل لجان استشارية متخصصة تتضمن الحد الأدنى من المعرفة والمهارات المفترض أن يكتسبها الخريجون من البرنامج وتحقيق رسالة وأهداف المؤسسة. (الهيئة الوطنية السعودية للتقييم والاعتماد الأكاديمي، 2008).

ويبدأ بناء البرامج بإجراءات عديدة تقوم بها الأقسام والكليات والإدارة العلمية في المؤسسة، ويمكن تلخيص أهم المتطلبات لبناء برامج جديدة (هيئة اعتماد وضمان جودة مؤسسات التعليم العالي، 2011) على النحو الآتي:

- سياق البرنامج ويتضمن معلومات عامة عن الجامعة، ودراسة شاملة للبرنامج توضح الرسالة والهدف العام والأهداف الفرعية.
- الخطة الدراسية للبرنامج ومخرجات التعلم.
- المنهج الدراسي وطرق التدريس ووسائل التقييم.
- الموارد البشرية والمؤهلات المتوفرة.
- الموارد المالية والمرافق (القاعات، والمكتبة، والمختبرات ذات العلاقة).

وتقوم الإدارات المختصة في الجامعة في حالات اعتماد البرنامج أو تحديثه بإرساله إلى وزارة التعليم العالي وفق أنموذج محدد يتناول عدداً من العناصر التي تمثل المعايير الأكاديمية المهمة كالمنهاج ومخرجات التعلم التي يسعى البرنامج لتحقيقه، ونظام تقييم الطلبة، وأساليب ومصادر التعلم، والتقييم والمراجعة.

وينبغي على البرنامج التعليمي أن يمتلك رسالة واضحة معتمدة ومعلنة تعكس رؤيته وتتضمن الرسالة أهداف واضحة قابلة للقياس والتحقيق فيما يتعلق بدورها ونشاطها في أهم الممارسات الجيدة التي يجب على البرنامج التعليمي أن يتخذها في هذا الخصوص، كما أشار إليها (المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية، 2012) كالاتي:

- وجود الرؤية والرسالة والأهداف.
- وجود عمليات مناسبة لتطوير الرسالة والأهداف.
- استخدام الرسالة والأهداف في التخطيط للأنشطة والعمليات.
- وجود علاقة واضحة بين الرسالة والأهداف.
- يجب على البرنامج أن يستخدم رسالته كأساس لتخطيط وتقويم أنشطته وعملياته.
- أن يتم اختيار منسق البرنامج (القسم أو الشعبة) بناء على صلاحيات محددة وضمن اللوائح النافذة.
- يفضل أن تشجع أساليب التدريس المطبقة والنابعة من إستراتيجية التعليم وأعضاء هيئة التدريس، والطلاب فيما بينهم.
- يجب أن تراعي إدارة البرنامج ملاءمة برامجها لاحتياجات المجتمع وسوق المال.
- أن يحتوى البرنامج على مجالات التعلم الذاتي.

الدراسات السابقة:

قام الباحث بالاطلاع على بعض الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة وهي:

دراسة (أبو الرب، 2010) التي هدفت بيان العلاقة بين إدارة الجودة والإدارة الإستراتيجية وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة وتوصلت إلى أن تفعيل إدارة الجودة في الجامعات العربية بحاجة إلى التكامل مع عملية الإدارة الإستراتيجية ويتطلب ذلك وضع تصور للجامعة بناء على نظرية النظم، وقناعة الإدارة العليا وإدراكها لمفاهيم إدارة الجودة، واعتماد نموذج لإدارة الجودة يتم تطبيقه في ضوء مصفوفة محددة لضمان التغذية الراجعة بين أبعاد النظام والتحديث المستمر، وممارسة عملية الإدارة الإستراتيجية والتي تشتمل على تشخيص الواقع وتحديد نقاط القوة والضعف مما يمكن من عملية التحسين المستمر، والتكامل بين إدارة الجودة والإدارة الإستراتيجية.

أما دراسة Gallagher (2007) التي أجريت في جامعة كاليفورنيا عن تحسين فعالية وجودة المؤسسة من خلال بيان العلاقة بين البرامج الأكاديمية والتخطيط الاستراتيجي الذي يركز على تحديد رسالة الجامعة وأهدافها وخطوات تطبيق التخطيط الاستراتيجي فيها وبينت الدراسة مدى أهمية التخطيط الاستراتيجي في إعداد الخطط التي تعمل على تطوير أنظمة الجامعة وتؤدي إلى تطوير مخرجات التعليم من خلال تعزيز مهارات وقدرات الطلاب المنجزة، وبينت الدراسة أهمية العمل من خلال ممارسة التخطيط الاستراتيجي في تحديد البرامج الأكاديمية وأوصت الدراسة بتأسيس نظام لتقييم تعليم الطالب وإعداد السياسات وممارستها بهدف الوصول إلى قيادة قوية تهدف إلى تحسين جودة وفعالية الجامعة.

دراسة Westefiek & Backmon, (2007): التي هدفت إلى ضرورة وجود خطط واستراتيجيات واضحة لدى البرامج الأكاديمية المحاسبية، خاصة الراغبة في الحصول على الاعتماد الأكاديمي، من الجهات الدولية المانحة له، وعلى رأسها الجمعية الأمريكية لكليات ومدارس وكليات الأعمال، والتي تؤكد على ضرورة وجود تنوع في خصائص وصفات الهيئة التدريسية بتلك البرامج، من حيث متغيرات الجنس والعرق، وبيان ذلك على جودة وصحة بيئة العمل الأكاديمية بتلك البرامج، حيث يجب أن تبرز البرامج المحاسبية، الراغبة في الحصول على الاعتماد الأكاديمي، وجود ربط واضح بين رسالة وأهداف تلك البرامج وبين وجود تنوع في خصائص وصفات هيئته التدريسية العاملة بتلك البرامج، مع ضرورة أيضاً أثر وجود مثل ذلك التنوع على جودة بيئة العمل الأكاديمية لتلك البرامج، وقد توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج كان من أهمها ما يلي: وجود تنوع في الهيئة التدريسية المحاسبية من حيث الجنس والعرق سوف يكون مفيداً للبرامج المحاسبية عند صياغة رسالتها وأهدافها، وبالتالي مساعدتها في التخطيط لإحداث التغييرات المطلوبة بهدف التأهيل للحصول على الاعتماد الأكاديمي.

وفي دراسة أجراها Baldrige National Quality Program (2005) التي هدفت إلى تطوير معايير التعليم للبرامج الاكاديمية، وذلك لإجراء التغييرات والتعديلات على البرنامج لتحديد مواطن قوة التنظيم والتناسق في الأسلوب، والتوزيع، والتكامل بين البنود، وتحديد الثغرات التنظيمية، واستخدم فيها المنهج الوصفي التحليلي. ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة، التغييرات التي شملت كل من بند القيادة والتخطيط الاستراتيجي وإدارة المعرفة وإدارة العمليات ونتائج الأداء المؤسسي، حيث أصبح التركيز واضحاً نحو مسؤولية القيادة في إرشاد المؤسسة والإشراف عليها، وتم التركيز على التخطيط الاستراتيجي نحو تنفيذ الخطط، أما إدارة المعرفة فيجب أن تعتمد على مراجعة الأداء التنظيمي، وأصبحت إدارة العمليات تركز على التخطيط التشغيلي لضمان توافر الموارد المالية والمخصصات واستمرار العمليات التشغيلية في أوقات الطوارئ، وأصبحت نتائج الأداء تركز على النتائج المتصلة بفعالية القيادة.

وأجرى (الجندي، 1999): دراسة هدفت إلى تعرف أسلوب التخطيط الاستراتيجي وإمكانية الإفادة منه في الارتقاء بجودة النظم التعليمية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي وأسلوبه، وذلك بتناولها لمفهوم التخطيط الاستراتيجي وفق أسلوب تحليلي يكشف عن أهدافه، ومشكلات تطبيقه والمقومات اللازمة لفعاليته عند استخدامه في المجال التعليمي، وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: التخطيط الاستراتيجي يزود المؤسسات التعليمية بالفكر الرئيسي الذي يساعدها على تحديد القضايا الجوهرية التي تواجهها، ومن ثم إرشادها إلى صنع قرارات منطقية رشيدة، ويساعد التخطيط الاستراتيجي على توجيه وتكامل الأنشطة الإدارية والتنفيذية، فالعلاقة بين الإنتاجية والعوائد يتم توضيحها من خلال التخطيط ومن خلال توجيه الأفراد داخل المؤسسة.

أما دراسة الكيلاني (1998) استخدم فيها منهج البحث النوعي وهدفت إلى وضع خطة تهدف إلى إحداث تغيير في الإدارة التعليمية نحو إدارة الجودة بحيث توازن تلك بين عمليات التخطيط والجودة، وذلك من خلال مرحلة تمهيدية تعرف بثقافة إدارة الجودة وفلسفة وإجراءات تؤدي إلى التزام المعنيين بالتغيير، ومرحلة تقدير الحاجات والتوصل إلى منظومة أولويات حسب نظام كوفمان الذي يحلل الإدارة حسب مدخل النظم، ومرحلة الرقابة وبيان القيمة المضافة، وقد أوصى الباحث بتبني الخطة، وإدخال إدارة الجودة الشاملة في مجال التربية مع توخي عدم المساس بثقافة المجتمع ومرتكزات التربية فيه.

وأخيراً دراسة الخفاجي، بايرمان (1995): التي هدفت إلى توسيع فلسفة إدارة الجودة بحيث تعكس البعد الزمني الاستراتيجي لأداء المؤسسة ككل من خلال الربط بين الجودة و التخطيط ودمج إستراتيجية الجودة في مكونات وأهداف التخطيط الاستراتيجي، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليل بالإضافة إلى المنهج الارتباطي وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: إن تطوير التخطيط الاستراتيجي للجامعات يتطلب دمج إستراتيجية الجودة الشاملة مع مكونات الخطة الإستراتيجية وتطوير رسالة الجامعة يتطلب تضمينها تقديم برامج تعليمية عالية تتمتع بمستوى عال من الجودة وتوفير خدمة المستفيدين وتشجيع البحث وخدمة المجتمع وإتاحة الفرصة لمشاركة أفضل من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس،

وتطوير غايات وأهداف الجامعة يستوجب تحسين النوعية الأكاديمية والمهنية في إعداد الطلبة، وتساهم عملية تقييم سياسيات وإجراءات التخطيط في معرفة الاتجاهات الداخلية وتحليل أفضل للبيئة الداخلية، وقد توصلت الدراسة عند تنفيذ الخطة الإستراتيجية إلى تجزئة الاستراتيجيات إلى خطط وموازنات متوسطة وقصيرة الأجل، ووضع البرامج التنفيذية التفصيلية اللازمة لها.

الطريقة والإجراءات:

أداة الدراسة

قام الباحث بوضع استبانه على أساس معايير الاعتماد والجودة المعتمدة من قبل هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي كأداة لجمع البيانات والمعلومات لمعرفة أراء الأكاديميين أعضاء هيئة تدريس ومنهم من يشغلون وظائف إدارية في الكليات حول موضوع (واقع التخطيط في الجامعة وأثره في جودة البرامج التعليمية)،من خلال(9) فقرات لقياس المتغير المستقل (التخطيط) و(17) فقرة لقياس المتغير التابع (جودة البرامج التعليمية)، وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لتحديد أوزان الفقرات المخصصة للقياس، وهي (اتفق تماما، اتفق، أتفق إلى حد ما، لا أتفق، لا أتفق تماما) والتي تمثل رقميا بالدرجات التالية (5،4،3،2،1).

صدق الأداة

للتحقق من صدق الأداة إذا كان بمقدورها أن تقيس فعلاً ما وضعت لقياسه من متغيرات، فقد قام الباحث بعرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين للتأكد من مدى انتماء الفقرات إلى مجالاتها والتأكد من صياغتها اللغوية ومدى تناسبها مع معايير الاعتماد والجودة الخاصة بهذه الجوانب، وقد حرص الباحث على عرضها على ثلاثة مدراء في وحدة التطوير وضمان الجودة في مركز الجامعة لإبداء الملاحظات على الإستبانه، حيث تم الأخذ بالملاحظات وآراء الأساتذة المحكمين وتم إجراء التعديل المطلوب.

ثبات الأداة

تم استخراج معامل الثبات طبقا لمعادلة كرونباخ ألفا للتأكد من الاتساق الداخلي للمتغيرات بناء على إجابات أفراد العينة الاستطلاعية، كما تم أيضا استخراج معامل الثبات طبقا لكرونباخ ألفا بعد تطبيق الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة، والجدول (1) يوضح قيمة معامل الثبات.

الجدول (1) معاملات كرونباخ ألفا لاختبار ثبات أداة الدراسة

البعد	معامل كرونباخ ألفا
التخطيط وفاعليته	0.82
جودة البرامج التعليمية وفاعليتها	0.88

ويلاحظ من قيم كرونباخ ألفا في الجدول (1) أن معاملات الثبات لمجالات الدراسة مرتفعة وهي نسبة ثبات عالية ومقبولة لأغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تم تحديد مجتمع بجامعة البلقاء التطبيقية ثاني اكبر جامعة في الأردن، تأسست عام 1997م وتضم ألان ستة كليات في المركز و(12) كلية منتشرة على كافة الأقاليم، وتمنح عدة درجات علمية باستثناء درجة الدكتوراه في العديد من التخصصات الإنسانية والتطبيقية يعمل بها(1382) عضو هيئة تدريس منهم من يشغل وظيفة إدارية أكاديمية : (عميد، نائب عميد، مساعد عميد، رئيس قسم، نائب رئيس، مدير وحدة إدارية)، تم توزيع (586) استبانه على عينة عشوائية في (9) كليات يعمل بها (661) عضو هيئة تدريس، استرد منها (248) استبانه صالحة للتحليل بنسبة (37.51%) بالنسبة لعدد أعضاء هيئة التدريس في الكليات التسعة وما نسبته (17.94) لجميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة و (42.32%) بالنسبة لعدد الاستبانات الموزعة، كما هو موضح في جدول (2) كالاتي:

جدول (2) مجتمع وعينة الدراسة

اسم الكلية	عدد أعضاء هيئة التدريس	الاستبانات الموزعة	الاستبانات المستردة الصالحة للتحليل	النسبة المئوية بالنسبة للمجموع
كلية التخطيط والإدارة	86	100	42	%27.90
كلية السلط للعلوم الإنسانية	64	70	32	%50
كلية الزراعة التكنلوجية	35	36	20	%57.14
كلية الهندسة	37	40	24	%64.86
كلية الأميرة عالية الجامعية	150	100	55	%36.66
كلية الأميرة رحمة الجامعية	55	60	18	%32.72
كلية عمان الجامعية	83	65	29	%34.93
كلية الزرقاء الجامعية	90	70	12	%13.33
كلية الكرك الجامعية	61	45	16	%26.22
المجموع	661	586	248	%37.51

ويبين الجدول (2) توزيع افراد عينة الدراسة تبعا للعوامل الشخصية الاتي:

الجدول (3) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للعوامل الشخصية

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكر	174	70.2
	أنثى	74	29.8
العمر	24-35	127	51.2
	36-44	87	35.1
	45-54	18	7.3
	55 فأكثر	16	6.5
المسمى الوظيفي	عضو هيئة تدريس	200	80.6
	رئيس قسم	32	12.9
	مساعد أو نائب عميد	11	4.4
	عميد	5	2
المؤهل العلمي	بكالوريوس	28	11.3
	دبلوم عالي	40	16.1
	ماجستير	60	24.2
	دكتوراه	120	48.4
الخبرة الوظيفية	خمس سنوات فأقل	88	35.5
	6-10سنوات	94	37.9
	11-15سنة	49	19.8
	16 سنة فأكثر	17	6.9
المجموع		248	100

يبين الجدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للعوامل الشخصية، حيث يتبين ما يلي:

1. النوع الاجتماعي: بلغت نسبة الذكور من أفراد عينة الدراسة (70.2%)، بينما بلغت نسبة الإناث (29.8).
2. العمر: بلغت نسبة أفراد عينة الدراسة ممن تتراوح أعمارهم ما بين (24-35 سنة) (51.2%)، ومن تتراوح أعمارهم ما بين (36-44) (35.1%)، ومن تتراوح أعمارهم ما بين (45-54) (7.3%)، ومن تزيد أعمارهم عن 54 عاما (6.5%).
3. المسمى الوظيفي: بلغت نسبة أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس (80.6%)، ومن رؤساء الأقسام (12.9%)، ومن مساعدي أو نائبي العمداء (4.4%)، ومن العمداء (2%).
4. المؤهل العلمي: بلغت نسبة أفراد عينة الدراسة من الحاصلين على درجة البكالوريوس (11.3%)، ومن الحاصلين على الدبلوم العالي (16.1%)، ومن الحاصلين على درجة الماجستير (24.2%)، ومن الحاصلين على درجة الدكتوراه (48.4%).
5. الخبرة الوظيفية: بلغت نسبة أفراد عينة ممن لديهم خبرة تقل عن الخمس سنوات (35.5%)، ومن تتراوح خبرتهم ما بين (6-10 سنوات) (37.9%)، ومن تتراوح خبرتهم ما بين (11-15 سنة) (19.8%)، ومن تزيد خبرتهم عن 15 سنة (6.9%).

لاختبار فرضيات الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب واختبار (T) للعينات المستقلة وتحليل التباين الأحادي وتحليل الانحدار ومعامل ارتباط بيرسون. وقد تم توزيع المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أسئلة الاستبيان باعتماد المعايير التالية:

- درجة الموافقة المرتفعة: وتشمل الفقرات التي حصلت على متوسطات حسابية أكبر من (3.66) وبنسبة مئوية أكبر من (73.2%).
- درجة الموافقة المتوسطة: وتشمل مجموعة الفقرات التي تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.34-3.66) وبنسبة مئوية (46.8%-73.2%).
- درجة الموافقة المتدنية: وتشمل مجموعة الفقرات التي حصلت على متوسطات حسابية أقل من (2.34) وبنسبة مئوية أقل من (46.8%).

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
التخطيط وفاعليته	2.67	0.729	53.40	متوسطة
جودة البرامج التعليمية وفاعليتها	2.64	0.676	52.80	متوسطة

يتضح من الجدول (4) أن قيم المتوسطات الحسابية كانت متوسطة لدرجة موافقة أفراد عينة الدراسة على أبعاد الدراسة حيث بلغت لبعد "التخطيط" (2.67)، وكانت في بعد "جودة البرامج التعليمية" (2.64).

وفيما يلي تفصيل لنتائج الفقرات المعبرة عن أبعاد الدراسة:

- البعد الأول: التخطيط:

يشير الجدول (5) إلى درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على فقرات بعد "التخطيط"

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المعبرة عن بعد الدراسة الأول (التخطيط وفاعليته)

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الموافقة
يوجد تعريف واضح لعملية التخطيط والتقييم في الجامعة	2.93	1.267	58.6	متوسطة
يتم التخطيط لأنشطة الجامعة، التدريس، البحث العلمي، خدمة المجتمع	2.75	1.201	55	متوسطة
يتم توزيع الموارد حسب خطط الجامعة ونتائجها	2.73	1.135	54.6	متوسطة
توفر الجامعة متطلبات	2.7	1.054	54	متوسطة

التخطيط والتقييم لضمان فاعليته				
يتم تحديد الأولويات في الجامعة بناء على التخطيط والتقييم	2.68	1.098	53.6	متوسطة
تراجع الجامعة جهود البحث وعمليات التقييم بشكل منتظم وموثق	2.63	1.041	52.6	متوسطة
يتم تطوير إجراءات واضحة لوضع الخطط وتطبيقها وتقييمها في الجامعة	2.61	1.122	52.2	متوسطة
تبرهن الجامعة فاعليتها بمعلومات التخطيط والتقييم	2.6	1.056	52	متوسطة
يتم إشراك الجميع في التخطيط، هيئة تدريس، عاملين، طلبة	2.4	1.196	48	متوسطة
المعدل	2.67	0.729	53.40	متوسطة

ويتضح من الجدول (5) أن درجات الموافقة جاءت متوسطة لجميع الفقرات حيث حصلت الفقرة " يوجد تعريف واضح لعملية التخطيط والتقييم في الجامعة" على أعلاها، والفقرة "يتم إشراك الجميع في التخطيط، هيئة تدريس، عاملين، طلبة" على أدناها، وبلغ المعدل الكلي للبعد (2.67) بنسبة مئوية (53.4%) وهو معدل يمثل درجة موافقة متوسطة.

- البعد الثاني: جودة البرامج التعليمية وفاعليتها:

يشير الجدول (6) إلى درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على فقرات بعد "جودة البرامج التعليمية وفاعليتها"

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المعبرة عن بعد الدراسة الثاني (جودة البرامج التعليمة وفاعليتها)

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الموافقة
تلتزم الجامعة بالمعايير العالمية الخاصة بالتعليم والتدريس.	2.78	1.261	55.6	متوسطة
يتضمن كل برنامج تعليمي أهدافه العلمية والمهارات المراد إكسابها للطالب	2.73	1.199	54.6	متوسطة
تبين الخطط الدراسية : السياسات والأهداف وطرق التدريس	2.69	1.195	53.8	متوسطة
تعرف وتبين الجامعة إجراءات تقييم برامجها التعليمية .	2.69	1.14	53.8	متوسطة
تقوم الجامعة بمراجعة السياسات والتعليمات الخاصة بتعديل الخطط الدراسية حسب المتغيرات العالمية والتخصص.	2.69	1.137	53.8	متوسطة
تثبت الجامعة أن الطلبة المسجلين حققوا أهداف البرنامج في الإطار الزمني المحدد	2.68	1.11	53.6	متوسطة
تتم مراجعة البرامج التعليمية بشكل دوري بهدف تحسينها واتفاقها مع المتغيرات المختلفة	2.64	1.052	52.8	متوسطة
تتسم الخطط الدراسية بالعمق والتسلسل العلمي المنطقي	2.63	1.131	52.6	متوسطة
تقوم الجامعة بترتيبات لإيقاف البرامج أو تعديلها، وتحافظ على حقوق الطلبة المسجلين بها.	2.62	1.084	52.4	متوسطة
تثبت الجامعة أن نشاطات التقييم تؤدي إلى تحسين التعليم والتعلم	2.62	1.139	52.4	متوسطة
تقر مجالس الجامعة المناهج وتعمل على تطويرها وتحسينها	2.61	1.118	52.2	متوسطة
تسهل الجامعة مهمة الطالب لتحقيق أهداف البرامج التعليمية.	2.61	1.111	52.2	متوسطة
يتم تصميم البرامج التعليمية بشكل شامل ومتكامل .	2.6	1.036	52	متوسطة
تشرك الجامعة أعضاء هيئة التدريس في تصميم البرامج التعليمية.	2.6	1.199	52	متوسطة
توفر الجامعة الموارد البشرية والمادية والتكنولوجية الفاعلة لدعم برامجها التعليمية.	2.58	1.181	51.6	متوسطة
تقوم الجامعة بنشر نتاجات التعلم المتوقعة لكل برنامج تعليمي	2.56	1.118	51.2	متوسطة
توجد علاقة شراكة بين أعضاء هيئة التدريس والعاملين في المكتبة ومرافق تكنولوجيا المعلومات لاستخدام هذه المرافق.	2.54	1.13	50.8	متوسطة
المعدل	2.64	0.675	52.80	متوسطة

ويتضح من الجدول (6) أن درجات الموافقة جاءت متوسطة لجميع الفقرات حيث حصلت الفقرة "تلتزم الجامعة بالمعايير العالمية الخاصة بالتعليم والتدريس" على أعلاها، والفقرة "توجد علاقة شراكة بين أعضاء هيئة التدريس والعاملين في المكتبة ومرافق تكنولوجيا المعلومات لاستخدام هذه المرافق" على أدناها، وبلغ المعدل الكلي للبعد (2.64) بنسبة مئوية (52.8%) وهو معدل يمثل درجة موافقة متوسطة.

اختبار فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى (h1): توجد علاقة ارتباط معنوية ذات دلالة إحصائية بين التخطيط والمتغير التابع البرامج التعليمية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) في جامعة البلقاء التطبيقية.

لاختبار فرضية الدراسة الأولى قام الباحثين باستخدام اختبار ارتباط بيرسون حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.707) وهو معامل ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05)،

مما يؤدي بنا إلى القبول بالفرضية التي تنص على: توجد علاقة ارتباط معنوية ذات دلالة إحصائية بين التخطيط والمتغير التابع البرامج التعليمية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) في جامعة البلقاء التطبيقية.

الفرضية الثانية (h2): توجد تأثيرات ذات دلالة إحصائية للمتغيرات الشخصية على التخطيط عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) في جامعة البلقاء التطبيقية .

الفرضية الفرعية الأولى من الفرضية الثانية: يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للجنس على التخطيط وفاعليته عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) في جامعة البلقاء التطبيقية .

لاختبار فرضية الدراسة الفرعية الأولى من الفرضية الثانية فقد تم استخدام اختبار(T) للعينات المستقلة، والجدول (7) يبين ذلك:

الجدول (7) نتائج (T) للعينات المستقلة لاختبار فرضية الدراسة الفرعية الأولى من الفرضية الثانية

قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
-1.645	246	0.101	ذكر	174	2.62	0.690
			أنثى	74	2.79	0.809

يبين الجدول (7) أن قيمة مستوى الدلالة كانت أكبر من (α=0.05)، مما يؤدي بنا إلى القبول بالفرضية التي تنص على: لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للجنس على التخطيط وفاعليته عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) في جامعة البلقاء التطبيقية.

الفرضية الفرعية الثانية من الفرضية الثانية (h3): يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للعمر على التخطيط عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) في جامعة البلقاء التطبيقية.

لاختبار فرضية الدراسة الفرعية الثانية من الفرضية الثانية فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، والجداول (8) يبين ذلك:

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الدراسة تبعاً لتأثير العمر على التخطيط

المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
24-35	127	2.83	0.758
36-44	87	2.49	0.659
45-54	18	2.54	0.771
55 فأكثر	16	2.56	0.585
Total	248	2.67	0.730

من خلال الجدول (8) نلاحظ وجود فروقات ظاهرية بين آراء أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير العمر، ولمعرفة فيما إذا كانت تلك الفروقات ذات دلالة احصائية، الجدول (9) يبين ذلك:

الجدول (9) نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار الفرضية الفرعية الثانية من الفرضية الثانية

	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	6.605	3	2.202	4.298	*0.006
داخل المجموعات	124.997	244	0.512		
المجموع	131.602	247			

من خلال الجدول (9) نلاحظ أن قيمة (F) كانت ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05)، مما يؤدي بنا إلى القبول بالفرضية القائلة: يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للعمر على التخطيط وفاعليته عند مستوى معنوية ($p \leq 0.05$) في جامعة البلقاء التطبيقية.

الجدول (10) نتائج شيفييه للفروقات البعدية لاختبار تأثير العمر على التخطيط

(I)العمر	(J) العمر	Mean Difference (I-J)
24-35	36-44	.3407(*)

من خلال الجدول (10) نلاحظ أن الفروقات في آراء أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير العمر كانت بين من تتراوح أعمارهم ما بين (24–35) ومن تتراوح ما بين (36–44) لصالح من تتراوح أعمارهم ما بين (24–35 سنة).

الفرضية الفرعية الثالثة من الفرضية الثانية (h3): يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للمؤهل العلمي على التخطيط وفاعليته عند مستوى معنوية ($R \leq 0.05$) في جامعة البلقاء التطبيقية.

لاختبار فرضية الدراسة الفرعية الثالثة من الفرضية الثانية فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، والجداول (11) ذلك:

الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الدراسة تبعاً لتأثير المؤهل العلمي على التخطيط وفاعليته

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بكالوريوس	28	2.83	0.814
دبلوم عالي	40	2.84	0.736
ماجستير	60	2.75	0.711
دكتوراه	120	2.54	0.702
المجموع	248	2.67	0.730

من خلال الجدول (11) نلاحظ وجود فروقات ظاهرية بين آراء أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة فيما إذا كانت تلك الفروقات ذات دلالة إحصائية، الجدول التالي يبين ذلك:

الجدول (12) نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار الفرضية الفرعية الثالثة من الفرضية الثانية

	مجموع المربعات		درجة الحرية	مربع المتوسطات	قيمة F	مستوى الدلالة

بين المجموعات	4.134		3	1.378	2.638	0.052
داخل المجموعات	127.468		244	0.522		
المجموع	131.602		247			

من خلال الجدول (12) نلاحظ أن قيمة (F) كانت ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05)، مما يؤدي بنا إلى القبول بالفرضية القائلة: يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للمؤهل العلمي على التخطيط وفاعليته عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) في جامعة البلقاء التطبيقية.

الجدول (13) نتائج شيفييه للفروقات البعدية لاختبار تأثير المؤهل العلمي على التخطيط وفاعليته

(I)المؤهل العلمي	(J)المؤهل العلمي	Mean Difference (I-J)
دكتوراه	ماجستير	-.3172(*)

من خلال الجدول (13) نلاحظ أن الفروقات في آراء أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي كانت بين الحاصلين على درجة الدكتوراه والحاصلين على درجة الماجستير لصالح الحاصلين على درجة الماجستير.

الفرضية الفرعية الرابعة من الفرضية الثانية (h3): يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لسنوات الخبرة على التخطيط وفاعليته عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) في جامعة البلقاء التطبيقية.

لاختبار فرضية الدراسة الفرعية الرابعة من الفرضية الثانية فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، والجداول (14) ذلك:

الجدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الدراسة تبعاً لتأثير سنوات الخبرة على التخطيط وفاعليته

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
خمس سنوات فأقل	88	2.85	0.734
6-10 سنوات	94	2.62	0.716
11-15سنة	49	2.49	0.680
16 سنة فأكثر	17	2.54	0.788
المجموع	248	2.67	0.730

من خلال الجدول (14) نلاحظ وجود فروقات ظاهرية بين آراء أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة فيما إذا كانت تلك الفروقات ذات دلالة احصائية، الجدول (15) ذلك:

الجدول (15) نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار الفرضية الفرعية الرابعة من الفرضية الثانية

	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	4.941	3	1.647	3.173	*0.025
داخل	126.661	244	0.519		
المجموعات					
المجموع	131.602	247			

من خلال الجدول (15) نلاحظ أن قيمة (F) كانت ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05)، مما يؤدي بنا إلى القبول بالفرضية القائلة: يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لسنوات الخبرة على التخطيط وفاعليته عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) في جامعة البلقاء التطبيقية.

الجدول (16) نتائج توكي شيفييه البعدية لاختبار تأثير سنوات الخبرة على التخطيط وفاعليته

I	J	Mean difference
11-15سنة	خمس سنوات فأقل	-.3577(*)

من خلال الجدول (16) نلاحظ أن الفروقات في آراء أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة كانت بين من تتراوح سنوات خبرتهم ما بين (11-15 سنة) ومن تقل عن الخمس سنوات لصالح من تقل سنوات خبرتهم عن الخمس سنوات.

الفرضية الفرعية الخامسة من الفرضية الثانية (h3): يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للمسمى الوظيفي على التخطيط وفاعليته عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) في جامعة البلقاء التطبيقية.

لاختبار فرضية الدراسة الفرعية الخامسة من الفرضية الثانية فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، والجداول (17) ذلك:

الجدول (17) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الدراسة تبعاً لتأثير المسمى الوظيفي على التخطيط وفاعليته

المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عضو هيئة تدريس	200	2.71	0.739
رئيس قسم	32	2.60	0.712
مساعد أو نائب عميد	11	2.29	0.633
عميد	5	2.24	0.145
المجموع	248	2.6703	0.73

من خلال الجدول (17) نلاحظ وجود فروقات ظاهرية بين آراء أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي، ولمعرفة فيما إذا كانت تلك الفروقات ذات دلالة احصائية، الجدول التالي يبين ذلك:

الجدول (18) نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار الفرضية الفرعية الخامسة من الفرضية الثانية

	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	3.015	3	1.005	1.907	0.129
داخل المجموعات	128.587	244	0.527		
المجموع	131.602	247			

من خلال الجدول (18) نلاحظ أن قيمة (F) لم تكن ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05)، مما يؤدي بنا إلى القبول بالفرضية القائلة: لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للمسمى الوظيفي على التخطيط وفاعليته عند مستوى معنوية ($p \leq 0.05$) في جامعة البلقاء التطبيقية.

الفرضية الثالثة (h3): توجد تأثيرات ذات دلالة إحصائية للمتغيرات الشخصية على البرامج التعليمية وفاعليتها عند مستوى معنوية ($p \leq 0.05$) في جامعة البلقاء التطبيقية.

الفرضية الفرعية الأولى من الفرضية الثالثة (h3): يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للجنس على البرامج التعليمية وفاعليتها عند مستوى معنوية ($p \leq 0.05$) في جامعة البلقاء التطبيقية.

لاختبار فرضية الدراسة الفرعية الأولى من الفرضية الثالثة فقد تم استخدام اختبار(T) للعينات المستقلة، والجدول (19) ذلك:

الجدول (19) نتائج (T) للعينات المستقلة لاختبار فرضية الدراسة الفرعية الأولى من الفرضية الثالثة

قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
-1.169	246	0.244	ذكر	174	2.61	0.624
			أنثى	74	2.72	0.783

يبين الجدول (19) أن قيمة مستوى الدلالة كانت أكبر من (α=0.05) ، مما يؤدي بنا إلى القبول بالفرضية التي تنص على: لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للجنس على البرامج التعليمية وفاعليتها عند مستوى معنوية ($p \leq 0.05$) في جامعة البلقاء التطبيقية.

الفرضية الفرعية الثانية من الفرضية الثالثة (h3): يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للعمر على البرامج التعليمية وفاعليتها عند مستوى معنوية ($p \leq 0.05$) في جامعة البلقاء التطبيقية.

لاختبار فرضية الدراسة الفرعية الثانية من الفرضية الثالثة فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، والجداول (20) ذلك:

الجدول (20) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الدراسة تبعاً لتأثير العمر على البرامج التعليمية وفاعليتها

المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
24-35	127	2.80	0.760
36-44	87	2.47	0.557
45-54	18	2.45	0.467
55 فأكثر	16	2.50	0.444
Total	248	2.64	0.676

من خلال الجدول (20) نلاحظ وجود فروقات ظاهرية بين آراء أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير العمر، ولمعرفة فيما إذا كانت تلك الفروقات ذات دلالة احصائية، الجدول (21) ذلك:

الجدول (21) نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار الفرضية الفرعية الثانية من الفرضية الثالثة

	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	6.579	3	2.193	5.04	*0.002
داخل المجموعات	106.167	244	0.435		
المجموع	112.746	247			

من خلال الجدول (21) نلاحظ أن قيمة(F) كانت ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05)، مما يؤدي بنا إلى القبول بالفرضية القائلة: يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للعمر على جودة البرامج التعليمية وفاعليتها عند مستوى معنوية ($p \leq 0.05$) في جامعة البلقاء التطبيقية.

الجدول(22) نتائج توكي للفروقات البعدية لاختبار تأثير العمر على البرامج التعليمية وفاعليتها

(I)العمر	(J)العمر	Mean Difference (I-J)
24-35	36-44	.3257(*)

من خلال الجدول (22) نلاحظ أن الفروقات في آراء أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير العمر كانت بين من تتراوح أعمارهم ما بين (24–35) ومن تتراوح ما بين (36–44) لصالح من تتراوح أعمارهم ما بين (24–35 سنة).

الفرضية الفرعية الثالثة من الفرضية الثالثة (h3): يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للمؤهل العلمي على البرامج التعليمية وفاعليتها عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) في جامعة البلقاء التطبيقية.

لاختبار فرضية الدراسة الفرعية الثالثة من الفرضية الثالثة فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، والجداول التالية تبين ذلك:

الجدول(23) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الدراسة تبعاً لتأثير المؤهل العلمي على البرامج التعليمية وفاعليتها

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بكالوريوس	28	2.73	0.823
دبلوم عالي	40	2.65	0.713
ماجستير	60	2.83	0.714
دكتوراه	120	2.52	0.581
Total	248	2.64	0.676

من خلال الجدول (23) نلاحظ وجود فروقات ظاهرية بين آراء أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة فيما إذا كانت تلك الفروقات ذات دلالة احصائية، الجدول (24) ذلك:

الجدول (24) نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار الفرضية الفرعية الثالثة من الفرضية الثالثة

	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	4.326	3	1.442	3.245	0.023
داخل المجموعات	108.42	244	0.444		
المجموع	112.746	247			

من خلال الجدول (24) نلاحظ أن قيمة (F) كانت ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05)، مما يؤدي بنا إلى القبول بالفرضية القائلة: يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للمؤهل العلمي على البرامج التعليمية وفاعليتها عند مستوى معنوية (0.05 $\geq$ p) في جامعة البلقاء التطبيقية.

الجدول (25) نتائج شيفييه للفروقات البعدية لاختبار تأثير المؤهل العلمي على البرامج التعليمية وفاعليتها

(I)المؤهل العلمي	(J)المؤهل العلمي	Mean Difference (I-J)
دكتوراه	ماجستير	-.3172(*)

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن الفروقات في آراء أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي كانت بين الحاصلين على درجة الدكتوراه والحاصلين على درجة الماجستير لصالح الحاصلين على درجة الماجستير.

الفرضية الفرعية الرابعة من الفرضية الثالثة (h3): يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لسنوات الخبرة على البرامج التعليمية وفاعليتها عند مستوى معنوية (0.05 $\geq$ p) في جامعة البلقاء التطبيقية.

لاختبار فرضية الدراسة الفرعية الرابعة من الفرضية الثالثة فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، والجداول (26) ذلك:

الجدول (26) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الدراسة تبعاً لتأثير سنوات الخبرة على البرامج التعليمية وفاعليتها

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
خمس سنوات فأقل	88	2.82	0.736
6-10 سنوات	94	2.61	0.663
11-15سنة	49	2.47	0.590
16 سنة فأكثر	17	2.38	0.398
المجموع	248	2.64	0.676

من خلال الجدول (26) نلاحظ وجود فروقات ظاهرية بين آراء أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة فيما إذا كانت تلك الفروقات ذات دلالة احصائية، الجدول التالي يبين ذلك:

الجدول (27) نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار الفرضية الفرعية الرابعة من الفرضية الثالثة

	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	5.442	3	1.814	4.125	*0.007
داخل المجموعات	107.304	244	0.44		
المجموع	112.746	247			

من خلال الجدول (27) نلاحظ أن قيمة (F) كانت ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05)، مما يؤدي بنا إلى القبول بالفرضية القائلة: يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لسنوات الخبرة على البرامج التعليمية وفاعليتها عند مستوى معنوية (0.05 $\geq$ p) في جامعة البلقاء التطبيقية.

الجدول(28) نتائج شيفييه البعدية لاختبار تأثير سنوات الخبرة على البرامج التعليمية وفاعليتها

I	J	Mean diffference
خمس سنوات فأقل	11-15سنة	.3477(*)

من خلال الجدول(28) نلاحظ أن الفروقات في آراء أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة كانت بين من تتراوح سنوات خبرتهم ما بين (11-15 سنة) ومن تقل عن الخمس سنوات لصالح من تقل سنوات خبرتهم عن الخمس سنوات.

الفرضية الفرعية الخامسة من الفرضية الثالثة (h3): يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للمسمى الوظيفي على البرامج التعليمية وفاعليتها عند مستوى معنوية (0.05 $\geq$ p) في جامعة البلقاء التطبيقية.

لاختبار فرضية الدراسة الفرعية الخامسة من الفرضية الثالثة فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، والجداول (29) ذلك:

الجدول (29) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الدراسة تبعاً لتأثير المسمى الوظيفي على البرامج التعليمية وفاعليتها

المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عضو هيئة تدريس	200	2.67	0.695
رئيس قسم	32	2.60	0.670
مساعد أو نائب عميد	11	2.41	0.371
عميد	5	2.36	0.264
الجموع	248	2.64	0.676

من خلال الجدول (29) نلاحظ وجود فروقات ظاهرية بين آراء أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي، ولمعرفة فيما إذا كانت تلك الفروقات ذات دلالة احصائية، الجدول (30) ذلك:

الجدول (30) نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار الفرضية الفرعية الخامسة من الفرضية الثالثة

	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1.142	3	0.381	0.832	0.477
داخل المجموعات	111.604	244	0.457		
المجموع	112.746	247			

من خلال الجدول (30) نلاحظ أن قيمة (F) لم تكن ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05)، مما يؤدي بنا إلى القبول بالفرضية القائلة: لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للمسمى الوظيفي على البرامج التعليمية وفاعليتها عند مستوى معنوية ($p \leq 0.05$) في جامعة البلقاء التطبيقية.

يشير الجدول (31) إلى أن التخطيط وفاعليته يمارس تأثيراً معنوياً على جودة البرامج التعليمية وفاعليتها ويظهر ذلك من خلال قيمة F البالغة (246.125) وهي قيمة معنوية عند مستوى 0.05 وهو ما يدل أيضاً على معنوية الانموذج.

كما تظهر النتائج أن 50% من الاختلافات الحاصلة في جودة البرامج التعليمية وفاعليتها تعود للتخطيط وفاعليته.

مما يؤدي بنا إلى القبول بالفرضية التي تنص على: توجد تأثيرات ذات دلاله إحصائية للتخطيط وفاعليته في جودة البرامج التعليمية وفاعليتها عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) في جامعة البلقاء التطبيقية.

نتائج الدراسة:

بناءً على تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

1- أبدى أفراد عينة الدراسة موافقتهم على مجالي الدراسة بدرجة متوسطة، حيث بلغ المعدل الكلي لواقع التخطيط (2.67) بنسبة مؤية (53.40%)، وجودة البرامج التعليمية بلغ معدلها الكلي (2.64) بنسبة مؤية (52.80%).

2- أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية معنوية بين التخطيط ومدى فاعليته وجودة البرامج التعليمية في جامعة البلقاء التطبيقية، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.707) عند مستوى دلالة 0.05 .

3- بينت الدراسة تأثير بعض المتغيرات الشخصية لأفراد عينة الدراسة (العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) على التخطيط وفاعليته، حيث كانت قيم (f) لهذه المتغيرات بالترتيب (4.298)، (2.638)، (3.173)، وعدم وجود تأثير لمتغيري (الجنس، المسمى الوظيفي) على التخطيط وفاعليته، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة لهما (0.101)، (0.129)على التوالي. وهذا يعود إلى وقوع اغلب المستبينين ضمن فئة عمرية واحدة (24 – 35 سنة) ومن حملة درجة الدكتوراه

الفرضية الرابعة (h4): توجد تأثيرات ذات دلاله إحصائية للتخطيط وفاعليته في جودة البرامج التعليمية وفاعليتها عند مستوى معنوية ($p \leq 0.05$) في جامعة البلقاء التطبيقية.

لاختبار فرضية الدراسة الرابعة فقد تم استخدام اختبار تحليل الانحدار، والجدل (31) ذلك:

الجدول (31) اختبار تحليل الانحدار لتأثير التخطيط وفاعليته في جودة البرامج التعليمية وفاعليتها

	B	t
التخطيط وفاعليته	0.042	15.688
F	246.125	
r2	0.5	
Sig.	0.000*	

وعدد سنوات الخبرة متوسطة وقصيرة، وهؤلاء يقرون بوجود التخطيط مع عدم الالتزام بالتطبيق ليكون فاعلا .

4- ظهر تأثير أيضا للمتغيرات الشخصية (العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) على جودة البرامج التعليمية وتقييمها، حيث كانت قيم (f) لهذه المتغيرات على التوالي هي: (5.04)، (3.245)، (4.125). ولم يظهر تأثير متغيري (الجنس، المستوى الوظيفي) على جودة البرامج التعليمية، حيث بلغت مستويات الدلالة: (0.244)، (0.477) بالترتيب.

5- بينت الدراسة أن التخطيط ومستوى فاعليته له تأثير على جودة البرامج التعليمية في جامعة البلقاء التطبيقية ، حيث بلغت قيمة (f) (246.125) عند مستوى دلالة 0.05، وان (50%) من الاختلافات الحاصلة في جودة البرامج التعليمية وفاعليتها تعود للتخطيط وتطبيقه بفعالية.

التوصيات:

توصي الدراسة بنشر ثقافة التخطيط ودعم الإدارة العليا في الجامعة لها ووضع الخطط الطموحة المعبرة عن رؤيتها ومحققة لرسالتها كعملية تشاركيه بين الجميع عند وضعها وتنفيذها، وأن لا تبقى هذه الخطط حبيسة أدراج المكاتب، بما يمكن من وضع برامج تعليمية بحسب حاجة سوق العمل المحلي والإقليمي، والعمل على مراجعتها كعملية مستمرة، ولا يتسنى ذلك كله إلا بقيادة جامعية متحمسة وذات رؤية واضحة لاستشراف المستقبل .

المراجع (References):

1- أبو الرب، عماد (2010)، **العلاقة بين إدارة الجودة والإدارة الإستراتيجية ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي**، بحوث ودراسات،عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

2- أحمد، أحمد، (2005)، **الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية**، دار الوفاء: الإسكندرية.

3- البطش، محمد (2009)، **التجربة الأردنية في مجال الاعتماد وضمان الجودة**، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة جودة التعليم العالي: طرابلس.

4- البهنساوي، فردوس، (2006)، **منظومة التعليم العالي بالولايات المتحدة الأمريكية**، عالم الكتب: القاهرة.

5- الجندي، عادل السيد (2009)، **التخطيط الاستراتيجي ودوره في الارتقاء بكفاية وفعالية النظم التعليمية**، مجلة مستقبل التربية العربية، 16 **(17)** 37-75

6- حمد، سعيد سليم (2008)، **الجودة الشاملة في الجامعات العربية**، مكتبة الشقري، الرياض.

7- الخفاجي، عباس و بايرمان، جيري (1995): **التخطيط الاستراتيجي وادارة الجودة الشاملة في المؤسسات الاكاديمية**، مجلة الدراسات المالية والمصرفية، 1 (3) 87-95

8- السلطان، خالد (2006)، **التفكير والتخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي**، ورقة عمل مقدمة للملتقى الإداري والرابع للجمعية السعودية للإدارة، مارس، السعودية.

9- الشبكة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي (2012)، **معجم لمصطلحات ضمان الجودة في التعليم العالي**، القاهرة.

10- العارف، نادية، (2002)، **التخطيط الاستراتيجي والعولمة**، الدار الجامعية: القاهرة.

11-قوي، بوحنية (2008)، **التعليم العالي في ظل البيئة الدولية المعاصرة: مقاربة من خلال مدخل الجودة**، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية (نحو بناء مجتمع معرفي)،جامعة الملك فهد للبترول والمعاد، الظهران

12-كيلادا، جوزيف (2004)، **تكامل إعادة الهندسة مع إدارة الجودة الشاملة**، ترجمة سرور، سرور، الطبعة الأولى، دار المريخ: الرياض.

13-الكيلاني، أنمار (1998): **التخطيط للتغير عبر إدارة الجودة الشاملة في مجال الإدارة التعليمية**، بحث منشور في مؤتمر نحو تعليم عربي متميز لمواجهة تحديات متجددة، كلية التربية، جامعة حلوان، مصر، ص ص 321-341 .

14-محجوب، بسمان، (2003)، **إدارة الجامعات العربية في ضوء المواصفات العالمية** – دراسة تطبيقية لكليات العلوم الإدارية والتجارة–، المنظمة العربية للتنمية الإدارية: القاهرة.

15-المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية، 2012، **دليل ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي**، القاهرة.

16-الهلالي، الهلالي الشربيني(2006)، **التخطيط الاستراتيجي وديناميكية التغيير في النظم التعليمية**، المكتبة المصرية للنشر: القاهرة.

17-هيئة اعتماد وضمان جودة مؤسسات التعليم العالي، (2011) دليل مؤسسات التعليم العالي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي: عمان.

18-الهيئة الوطنية السعودية للتقييم والاعتماد الأكاديمي (2008) **معايير الاعتماد الأكاديمي وتأكيد الجودة في مؤسسات التعليم العالي**: الرياض.

19-وزارة التعليم العالي الأردني (2007)، **الإستراتيجية الوطنية للتعليم العالي والبحث العلمي**، 2007-2009م، عمان.

20- Almusallam, Abdullah, (2007), **Higher Education Accreditation and Quality Assurance in the Kingdom of Saudi Arabia**, Proceedings of the First National Conference for Quality in Higher Education, Riyadh, Saudi Arabia, pp. 112-119.

21- Anderson, Gina, (2006), (Assuring quality, Resisting Quality Assurance: Academics) responses to quality in some Australian universities, **Quality in Higher Education**, 2 **(12)** 77 - 88

22- Baldrige National Quality Program, (2005), **Education Criteria for Performance Excellence,** U.S.A.(online) http://baldrige.nist.gov/**PDF_files/2005_Education_Criteria.pdf:** Availabe

23- Challagher, E,R (2007): The Relafion ship between assessing student learning out comes and strate Gic planning in California Community college An unpublished Doctoral Dissertation Claremont, California,.

24- Cheng, Y (2003) (Quality Assurance in Education, Internal inference and Future), **Journal of Quality in Education**, 4 **(11)** 202-243.

25- Choon, F.R. (2008), Quality Assurance in Education, **An International perspective, Jornal Articles, Reports- Research**, 2 **(16)** 126-137.

26- Doherty, G. (2008). **On Quality in Education. Quality Assurance in Education,** 16 (3), 255-265.

27- Dooris, M.: Kelley, J. (2004). **Successful Strategic Planning, Wiley Planning,** Wiley Periodicals, Inc, A Wiley Company.

28- Lerner, A. (1999). "**A Strategic Planning Primer for Higher Education, Research Associate,** College of Business Administration and Education, California State University, Norhridge.

29- Mace, J. (2008), (Higher education and business), **Higher Education Review**, 7 **(25)** 68-72.
30- Nicholson, K. (2011). **Quality assurance in higher education: A review of Literature.** Unpublished manuscript, Council of Ontario Universities Degree Level Expectations Project McMaster University, Hamilton, Canada.
31- Paris, K. (2003). **Strategic Planning In the University, Consultant Office of Quality Improvement,** University of Wisconsin System Board of Regents-Madison.
32- Taylor, W. & Cleland D. (2004) **Strategic planning and management Handbook**, Newyork: Van Nostrand Reinhold Company.
33- Tuck, C. (2011). **The European Quality Assurance Register for Higher Education and its Role European Higher Education**. Paper Presented at the CHEA International Seminar, Washington, D.C.
34- Watty, K. (2005) Quality in Accounting education: What say the Academics? **Quality assurance in education**, 2 **(13)** 120-132.
35- Weisenfeld, L. W., & Backmon, B. (2007) Accounting Faculty Perceptions Environment Diversity Issues and Academic Environment, Issues in Accounting Education, 2 **(22)** 429 - 445
36- Wilkinson, R. & Taylor, J. (2007): **A Practical Guide to Stratagic Enrollment Management Plaanning in Higher Education,** Educational Policy Institute.

تصور لخطة استراتيجية

الدكتور اسامة ياسين سماعنة
كلية المتطلبات والإرشاد الأكاديمي، جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا
o.samaneh@ajman.ac.ae

الملخص:

التعليم العالي يشكل ركيزة من ركائز التقدم والتطور والابداع والتنافسية بين المجتمعات والدول على المستوى العالمي. وفي عالمنا العربي يواجه التعليم العالي تحديات متراكمة وعميقة، متفاوته من بلد الى آخر. وعليه فلا بد من ايجاد رؤية واضحة ودقيقة تبنى عليها الخطط الاستراتيجية للتخلص من تلك التحديات، ضمن أولويات يتم تحديدها في كل دولة حسب خصوصيتها. ولنجاح هذه الخطط فان الجودة والتميز لا بد من أن يكونا الأداة الحاضنة في البناء والتنفيذ والمتابعة والتقييم.

تبحث هذه الورقة بعد المقدمة في ابرز التحديات التي تواجه التعليم العالي العربي. ومن ثم إبداء بعض المقترحات للتعامل مع تلك التحديات. كما تم الحديث، وباختصار، عن الجودة والتعليم العالي. وتم طرح تصور للخطة الاستراتيجية، بدءاً بأهمية التخطيط فمكونات الخطة ومراحلها، ومقومات نجاحها.

الكلمات المفتاحية: *التعليم العالي، الخطة الاستراتيجية، جودة التعليم العالي.*

المقدمة (Introduction)

في ظل التحديات العالمية المعاصرة يتحتم على المؤسسات الخدماتية، بما فيها التعليم العالي، كونه يعمل على صناعة المعرفة وبناء كفاءات كوادر الأمم، لكي تكون منتجة وتنافسية ومتميزة في عالم يسوده الجودة والتميز، وفقاً للمعايير العالمية، لكي يحقق رضى المتعاملين ويساهم في تنمية الموارد البشرية التي تقود إلى الإبداع وإطلاق الملكات والقدرات الكامنة.

التعليم العالي هو حاضنة تطوير المجتمعات البشرية واللبنة الأولى في دعائم قوة الأمم لما تفرزه من كوادر مؤهلة ومتميزة ومبدعة من أجل تشكيل مستقبل الأمم. كما وأنه معمل لصناعة المعرفة وتوليد العلماء والباحثين. ومن أجل تحقيق تلك التوقعات فإنه لابد للقائمين على مؤسسات التعليم العالي من بناء الخطط الاستراتيجية المرتكزة على سياسات واضحة، ورسالة ورؤية فيهما طموح، وأهداف ذكية، وإدارة داعمة، وتنفيذ متميز يحول الخطة إلى واقع ملموس وحقيقي.

اسئلة لا بد من النظر والبحث فيها على المستوى العربي.

- هل ما يَنفق على التعليم العالي مجدٍ مقابل مخرجات التعليم من طاقات بشرية ؟ (اقتصاديات التعليم العالي).
- هل الخريج من الجامعات العربية جاهز للمشاركة الفعالة في التنمية والتطوير الاقتصادي والاجتماعي؟
- هل الخريج ملم بكافة المهارات والمعارف التطبيقية في تخصصه؟
- هل الخريج قادر على التعايش والتأقلم مع المتغيرات التكنولوجية والمعرفية السريعة والدائمة؟
- هل الخريج مستعد لكي يتفاعل مع العالم الذي يعيش وسطه (القرية العالمية)، و(العالم الصغير)؟
- هل مؤسسات التعليم العالي تشارك في صناعة المعرفة على المستوى العالمي؟

يرى الباحث بأن الاجابة على تك الاسئلة هي ب (لا)، مما يترتب عليه ضرورة البحث عن حلول واقعية وابداعية متدرجة ومبنية على التميز والجودة.

تحديات التعليم العالي :

إن هناك العديد من الدراسات والتقارير والمبادرات التي رصدت التحديات التي تواجهها مؤسسات التعليم العالي ومنظومة التعليم العربي بشكل عام. وفيما يلي إشارة الى عدد منها:

1- تقارير هيئة الأمم المتحدة حول فجوة التطور بين الدول الصناعية والمتقدمة والدول النامية هي فجوة إدارة وكفايات وكوادر مما يؤدي إلى تدني فعالية وانتاجية وجودة المؤسسات (بما فيها التعليم العالي) في البلاد النامية (مكتب اليونسكو، 2009).

2- تقرير التنمية البشرية العربية أشار إلى أن تدني مستوى ونوعية التعليم العالي أحد أكبر التحديات التي تواجه العالم العربي. حيث الإشارة إلى مناهج منتهية الصلاحية، وأعضاء هيئة التدريس غير أكفاء، وإمكانيات دون المستوى العالمي، وسياسات غير واضحة، وأهداف فيها العمومية، ومؤسسات غير فعّالة.

3- المؤتمرات الوزارية تشير دائما على أن الآمال والتطلعات حول ردم الفجوة ما بين النظرية والتطبيق في التعليم العالي. فيوجد عجز في تزويد المتعلَم بمدخلات تثير ذهنه وتُحفز تفكيره. بالإضافة إلى تركيز المناهج على تهذيب سلوك المتعلم وزيادة معلوماته بإستخدام طريقة الحفظ للوصول إلى معارف يتعذر صناعتها وإعادة تشكيلها بطرق ذهنية متكاملة (الخطيب، 2004).

4- غياب التقييم المؤسسي وعدم رسوخ مفاهيم ضمان الجودة في المخرجات.

5- ضعف المستوى الأكاديمي للخريجين.

6- ضعف نوعية البرامج وعدم ملاءمتها مع التطور العلمي والتقني محلياً وعالمياً.

7- عدم توافق الزيادة في عدد الطلبة مع زيادة الموارد المختلفة اللازمة لذلك.

8- نقص وضعف في الهيئات التعليمية والإدارية، حيث عدم توافق الكم من الكوادر مع العدد من الطلبة، والكفاءات مع النوع من البرامج.

9- ضعف في البنى البحثية (من مختبرات ومكتبات وموارد داعمة).

10-عدم قدرة المؤسسات على إستيعاب العدد الكافي من خريجي الثانوية.

11-فروق واضحة بين المؤسسات الحكومية والخاصة من حيث الموارد والمخرجات. (اليونيسكو ، 2009).

12-عدم استعداد الخريجين للمشاركة الفاعلة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

13-البيئة المؤسسية طاردة لفئة العلماء، ولا يوجد اهتمام بالإبتكار والإبداع حيث التركيز على الكم وليس النوع.

14-عدم توافق مخرجات التعليم مع خطط التنمية وذلك لتدني جودة التعليم.

15-ضعف الاستجابة للمتغيرات الاقتصادية والتكنولوجية والاجتماعية المتسارعة.

توجيهات للتفاعل مع تلك التحديات :

1. إن العالم العربي بحاجة إلى عقول مبدعة وليس إلى حملة شهادات (أحمد زويل...عالم عربي وحاصل على جائزة نوبل في الكيمياء).
2. الأمم القوية هي الأمم العارفة، فالقوة لا تعتمد على عدد السكان أوقوة الجيش أو كمية ونوع الموارد الطبيعية، وانما تعتمد على المعرفة المتطورة، والتقنية المتطورة، ومستوى الموارد البشرية المتعلمة والقادرة على الانتاج والإبداع المتميز. (التقرير الأمريكي، أمة في خطر 1983).
3. "المعرفة قوة تساهم في تعزيز موقع المجتمع... تعلَم لتكون، وتعلم لتعرف، وتعلم لتعيش، وتعلم لتعمل". (ديلور 1996).
4. ثلاثة أهداف على الطالب تطويرها أثناء الدراسة الجامعية حسب توصيات جمعية الجامعات الأمريكية للقرن الواحد والعشرين(براون وآخرون 2014):

ا- الحرص على المعرفة في الطبيعة والمجتمع.

ب- التسلح بالمهارات المعرفية والتطبيقية.

ج- تحمل المسؤولية عن أفعاله وقيمه المجتمعية.

5. الحكمة الصينية تشير الى ان الاتقان عند الإنسان المتكامل هو روح وجسد وذكاء وتحمل المسؤولية وإبدع واستقلال.

الآمال والتطلعات:

المتابع لمشاريع التنمية البشرية والتطور والاصلاح في البلاد العربية، يرصد عدداً لا بأس به من المؤتمرات والمبادارات والمحاولات للبحث في أسباب التراجع والترهل والضعف في التعليم بشكل عام والتعليم العالي بشكل خاص (موضوع النقاش في هذا المؤتمر...). وعليه يأمل الباحث أن نصل في بلادنا العربية إلى الأهداف والآمال التالية:

1. سياسات وفلسفة تعليمية تتوائم مع احتياجات الدول العربية من الموارد البشرية الجاهزة للمشاركة الفعّالة في بناء وتنمية المجتمع اقتصادياً واجتماعياً وثقافياً وأخلاقياً.
2. اختيار أهداف واضحة مبنية على تلك السياسات، وتركز على التعليم الناقد والإبداعي المرتكز على متغيرات التكنولوجيا المتسارعة والمتجددة.
3. الأخذ بحقيقة أن قوة الشعوب، في هذا العصر، لا تعتمد على عدد السكان والموارد الطبيعية وإنما على الكفاءات التطبيقية والمهارات والقدرات من خلال تعليم جيد وفعّال مبني على صناعة المعرفة وتشكيلها بالمهارات العقلية العليا التي تتوائم مع المتغيرات المتسارعة والعالم المتنافس على الجوده والتميز.
4. من الضروري الإرتقاء بالمناهج واستخدام العمليات العقلية العليا. وهذا يعني الابتعاد عن الحفظ والتذكر والنسخ والإعتماد على التحليل والتركيب والنقد والمقارنة فالتقييم.
5. تحويل مؤسسات التعليم العالي إلى معامل وحاضنات للإكتشاف وتوفير البيئة للإبداع، والتفاعل مع التكنولوجيا في شتى المجالات النظرية والتطبيقية مما يوفر الكوادر العلمية والعملية التي تقوم على كاهلها النهضة الإقتصادية والمجتمعية.

6. "أهل مكة أدرى بشعابها". فلا بد من الاعتماد على أهل الإختصاص وذوي الكفاءه المتميزة في التخطيط ورسم خرائط الطريق في مجال التعليم العالي.
7. لا يمكن فصل التنمية الشاملة عن منظومة التعليم (الاساسي والعالي)، فيجب بناء الشراكات مع المؤسسات الإقتصادية، والإجتماعية، والسياسية، والإنتاجية .
8. تعزيز فلسفة/أسلوب التفكير الإستراتيجي في المجتمعات على شتى المستويات لكي نصل إلى الجودة والتميز كمنهج حياة حيث يتم بناء المناهج عليه.
9. دول العالم المتقدم والقوية بمواردها البشرية المتميزة تحرص على تطوير وبناء أنظمة الإرشاد المهني والأكاديمي العلمي المتكامل، مما يساعد على كشف القدرات والإمكانيات التي تساهم في اختيار التخصص المناسب مما يؤدي إلى نتائج إيجابية في الإبداع والإبتكار والبحث. فعلى الدول العربية إعادة النظر في هذا المحور الأساسي والمؤثر بشكل كبير على مخرجات التعليم العالي الفعّالة والمتميزة.
10. الإبتعاد عن الشعارات الرنانة والبراقة الفارغة من المحتوى، بل الإهتمام بالعمل الفعلي والأهداف الواقعية والبحث عن الجودة الحقيقية التي ستقود إلى الإبداع والتنافسية والإنخراط في صناعة المعرفة.
11. خطط وزارات التعليم العالي في الدول العربية يجب أن تبتعد عن الشمولية في الاهداف وتقترب من الوضوح والطموح. وكمثال فإن هدف التعليم العالي في فرنسا 1997 هو الوصول إلى التنافسية ومصاف دول العالم الأول في التعليم العالي وإمكانية التفاعل القيادي في المستقبل المتجدد (براون وآخرون، 2014).
12. يجب التركيز على المخرجات (الطالب / الخريج) فهو إنسان المستقبل المتفاعل مع التغيير، والمسلح بالتكنولوجيا الحديثة، والمعزز بأخلاقيات مجتمعه ومحيطه العالمي، والمتمتع بالقدرات الشخصية سلوكياً واجتماعياً وعقلياً وإنسانياً.
13. من الضروري زيادة عدد العلماء والباحثين في الدول العربية؛ حيث تشير تقارير التنمية البشرية إلى أن نسبة العلماء والباحثين لكل 1000 من عدد السكان في الدول الصناعية هو 4.6 وفي البلاد النامية 0.8. اما في البلاد العربية فهو 0.6.
14. الدول المتقدمة في العالم لم تصل إلى ما وصلت إليه بدون نقطة الإنطلاق والتي بدأت أولا في التعليم العالي، مثل اليابان وألمانيا وأمريكيا وغيرها.

الجودة والتعليم العالي:

شهد العالم اهتماماً كبيراً في العقود الأخيرة بمفاهيم ومصطلحات وتطبيقات الجودة، كأداة مهمة لإتقان العمل وحسن الأداء، وكمتطلب وظيفي حديث. ففي تطبيق متطلبات الجودة تضمن المؤسسات التنافسية والبقاء والتعلم والتطور المستدامين والعمل بروح الفريق والتكامل ما بين الموارد المختلفة المبنية على الاهداف الاستراتيجية.

التعليم العالي، في شتى انحاء العالم تبنى أدوات الجودة من أجل ضمان نوعية المخرجات. حيث ازداد اهتمام المجتمعات في هذا القطاع الحيوي والمحوري في تطوير المجتمعات وتصنيفها وتاثيرها في العالم المتنافس على صناعة المعرفة، والباحث عن ترتيب متقدم في الابداع والتميز وانتاج الباحثين والعلماء.

الجودة هي نظام يشمل مكونات المؤسسة، الإدارة والفلسفة والموارد والسلوكيات والإجراءات والمعايير. الخطيب 2004.

وفي سياق الحديث عن جودة التعليم العالي فلا بد من الاشارة الى المكونات الثلاثة لأي نظام مؤسسي، حيث المدخلات والعمليات والمخرجات (مرفق رقم 1).

- المدخلات تحتوي على الخطة الاستراتيجية، والبنية التحتية، ومصادر التعلم، والكوادر (العلمية والإدارية والفنية)، والبرامج العلمية، والطلبة، والشراكات، والنظام الإداري، والموارد المالية.
- العمليات وتشمل العمليات التعليمية، والعمليات الإدارية، والخدمات المساندة، والأنشطة العلمية.
- المخرجات حيث كفاءات الخريجين في السوق، ونشاط البحث العلمي، ورضا المتعاملين، وخدمة المجتمع، وصناعة المعرفة، والبقاء والاستمرارية.

جودة التعليم في البلاد العربية تعتبر من أكبر تحديات المجتمعات العربية فالضعف يشير إليه الباحثين والعلماء والمؤسسات الإقتصادية والتنموية والخدماتية والاجتماعية.

الدراسات المختلفة، التي بحثت في جودة التعليم في الفترة الأخيرة، تشير إلى أن جميع الجهود المبذولة للوصول للجودة هي سراب عبثي. ولم تكلل بالنجاح وذلك لإعتمادها على أهداف إعلامية براقة وشائعات مفرغة من الفحوى، تسعى إلى تلميع المؤسسات والقائمين عليها، حيث الاختباء خلف شعار الإصلاح والتطوير الإداري (الخطيب، 2004).

البلاد العربية والدول النامية نؤمن بأن الجودة سلعة استهلاكية وشهادة فخر نحتفل بإستلامها ونسارع للإعلان عنها، ونكثر من أخذ الصور لها وللإجراءات التي ادت اليها.

يجب التأكيد على أن معايير الجودة في التعليم العالي تحمل مجموعة من المحاور التي لا يمكن تجاهل أي منها أو غض النظر

عن مدى تأثير أي من المحاور على بعضها البعض، فهي منظومة مترابطة، إن اختل أحدها اختلت جميعها.

محاور الجودة في مجال التعليم العالي:

1. فعّالية النظام الإداري المبني على التفكير والتخطيط الاستراتيجي.
2. مناهج متطورة تتواكب عن التغيير والتكنولوجية والتنافسية.
3. أعضاء هيئة تدريس هم (علماء وقدوة وخبراء في التخصص وقادرين على صناعة المعرفة).
4. مراكز بحثية وحاضنات للعلوم المختلفة.
5. لا يكفي الحديث عن الجودة والتميز والمعايير، وإنما يجب التركيز على التطبيقات وتحويل مفاهيم الجودة إلى فلسفة ونمط حياة.
6. الجودة في التعليم العالي يجب أن تفرز الخريج الجامعي الجاهز ليكون مشاركاً في التنمية وقادراً على التفاعل الإيجابي مع متغيرات العصر، ويتمتع بالأخلاق المهنية (المحلية والعالمية)، ومستعد للمساهمة في صناعة المعرفة، وقادرعلى التفكير الناقد والإبداعي، ويتحمل المسؤولية الكاملة عن موقعه، ويمكنه حل المشاكل بشكل إبداعي وفعّال.
7. الجودة نظام متكامل (من الفلسفة إلى المنتج/الخدمة)، يجب أن لا تكون مرهونة بالأفراد وأصحاب المصالح أو المناصب العليا وإنما تكليف تلك المهام للمتخصصين والمبدعين واصحاب المشورة الحقيقية وليس للأشخاص الذين لا يعلمون من الجودة إلا الإسم والشعارات البراقة المفرَغة من قيمها ومفاهيمها. فهي مسؤولية الجميع خاصة ذوي المعرفة والخبرة والعلاقة بالشراكة معاً، يداً بيد.
8. هناك العديد من مؤشرات ومعايير الجودة التي تتبناها معظم دول العالم مثل مقاييس كل من ألبرت، وجوردان، وهارفي، وجامعة فلوريدا (مرفق رقم 2). كما وأنه توجد جهود مختلفة على المستوى المحلي والدولي حيث تشمل معايير تتعلق بنوعية الخريج، وخدمة المجتمع، وتعزيز الشركاء، والاستشارات العلمية، والمشاريع والبحوث، وجهود النشر، والمشاركة في المؤتمرات، وسمعة المؤسسة التعليمية.

تصور لخطة استراتيجية:

التخطيط الاستراتيجي أصبح المدخل الأمثل لتحقيق الأهداف طويلة المدى للشعوب خاصة في المواضيع المصيرية مثل مستقبل الطاقات البشرية التي تؤثر في القدرات الانتاجية في جميع القطاعات. فالتخطيط الاستراتيجي يوفر أساساً علمياً ومنهجياً وموضوعياً لمتابعة تنفيذ الأنشطة وتخصيص الموارد اللازمة لها، ومستوى الأداء وفعاليته. وفي الفترة الأخيرة زادت اهمية التخطيط الاستراتيجي بزيادة التنافسية بين الدول لتحقيق السبق في توفير كوادر مبدعة ومتميزة ومبتكرة على المستوى العالمي. (اليونسكو 2009)

التخطيط الاستراتيجي هو عمليات منظمة تقود الى تحديد الرؤية المستقبلية للمؤسسة وكذلك الاهداف الاستراتيجية، وكيفية تحقيقها. فالتفكير الالستراتيجي والتخطيط يقودان الى كيفية تقليص الفجوة بين ما تقدمه المؤسسة من سلع/ خدمات وبين ما يحتاجه ويتوقعه المتعامل. التخطيط الاستراتيجي ضرورة وليس خيار، فهو يؤدي إلى الكفاءة والفاعلية في أداء الاعمالن حيث اجمعت عليه كافة المؤسسات التي تستخدمه بطريقه فعالة.

أهمية التخطيط الاستراتيجي:

- يساهم في بناء ثقافة التفكير الاستراتيجي.
- يرصد التغيرات المستمرة في البيئة الداخلية والخارجية.
- يعمل على تعزيز العمل الجماعي وروح الفريق.
- يساعد المؤسسة على فهم التحديات والفرص وكذلك الكشف عن مواطن القوة ومواطن الضعف.
- يعزز نظام الاتصال والتواصل في المؤسسات.
- يحفز المؤسسة على فهم ومحاولة تلبية متطلبات العملاء.
- تصبح المؤسسة قادرة على المبادرة وليس ردات الفعل.
- يساهم في تعزيز اسلوب التطوير المستمر.
- يساهم في بناء ثقافة التعلم والتطوير المستمرين.
- يعزز بناء الشراكات.
- يساعد على الاستغلال الامثل للموارد.

مكونات الخطة الاستراتيجية ومراحلها:

التهيئة وهي مرحلة يتم فيها معرفة مدى الاستعداد للتخطيط، والبحث في الخطوات القادمة.

التشخيص حيث رصد واقع المؤسسة بالتحليل الداخلي والخارجي (تحديد مواطن القوة والضعف، والفرص والتهديدات).

البحث العميق في فلسفة المؤسسة، وسياسة التعليم وبناء الرؤية، وتحديد الرسالة. إلى اين نسير؟

تحديد الأهداف الذكية.

تنفيذ الخطة (رسم خطة طريق على المستويات الإدارية المختلفة) تحدد المهام والمسؤوليات والموارد والوقت.

التقييم والمتابعة ومحطات التفقد.

استخلاص العبر والدروس المستفادة.

تصور لخطة التعليم العالي الاستراتيجية:

فلسفة التعليم العالي: تحقيق احتياجات المجتمع من الكوادر المتميزة وتطويره والمحافظة على أخلاقه ومعتقداته.

سياسة التعليم: المشاركة الفاعلة في صناعة المعرفة بجودة عالية تؤهل موارد الدولة البشرية للتنمية والتطوير.

الرؤية: تعليم عالي مبدع وتنافسي.

الرسالة: بناء الشركات من أجل الوصول لخريجين جاهزين لبناء وتنمية المجتمع بفعالية وإبداع.

الارتقاء بالبحث العلمي وتعزيز الابداع.

قيم المؤسسة: التميز والإبداع والتنافسية والتكامل والمهنية، والعمل بروح الفريق، والتفكير العلمي الناقد.

هدف رئيسي مبني على الفحص والبحث الدقيق للبيئة الداخلية (مواطن القوة ومواطن الضعف) والبيئة الخارجية للمؤسسة (الفرص والتهديدات) (التحليل الرباعي). من هذا الهدف تولد الاهداف العامة للخطة. من الضروري أخذ الوقت الكافي (بدون تسرع) للتفكير والمقارنة والبحث للوصول الهدف الاستراتيجي المحدد والواضح والمتناغم مع المحاور السابقة.

الأهداف العامة:

1. إعداد الكوادر البشرية المؤهلة والجاهزة للمساهمة في تنمية الوطن بفعالية.
2. تعديل متطلبات القبول لرفع مستويات الطلبة وقدراتهم التنافسية.
3. تعزيز قيم واخلاقيات المجتمع المحلي والعالمي.
4. المساهمة في صناعة المعرفة في المجالات المختلفة.
5. تطوير وتعزيز المفاهيم المهنية واخلاقيات العمل الجماعي.
6. تحسين بيئة البحث والإبداع والعمل التطبيقي في شتى علوم المعرفة المطروحة.
7. بناء الشراكات المحلية والعربية والعالمية في المجالات المختلفة بما فيها التكنولوجيا والبحث العلمي والابداع.
8. تحقيق معايير الجودة حسب المقاييس العالمية (مرفق رقم 3).
9. التوجه نحو اقتصاديات المعرفة وصناعتها مما يساهم في التنافسية والتميز على المستوى المحلي والعالمي.
10. تنمية أنواع التفكير العليا مما يزود المؤسسات المحلية والدولية بتلك الكفاءات.
11. توفير البيئة الأكاديمية الحاضنة للإبداع والإبتكار والتميز وتوليد المواهب.
12. تعزيز الإرشاد الأكاديمي والمهني والنفسي والاجتماعي للطلبة.
13. .توفير الموارد المختلفة والبيئة الإدارية المهنية والنظام الفعّال في المؤسسات.
14. تعزيز استقلالية مؤسسات التعليم العالي.

المسؤوليات: من يقوم بماذا، على مختلف المستويات وما بين العمادات والادارات.

الموارد (المالية والبشرية والتقنية): حيث المحافظة على إستدامة الموارد المختلفة.

نظام تقييم ومحطات مراقبة ومتابعة: حيث معايير الأداء المبنية على الأهداف، تحديد الانحرافات، المرونة والواقعية.

مقومات نجاح الخطط الاستراتيجية:

1- وجود هيكل تنظيمي واضح ومناسب وقابل للتعديل بناء على المعطيات المستجدة.
2- وضوح الرؤية والرسالة لدى المعنيين.
3- مشاركة المعنيين في صياغة الأهداف الواقعية والواضحة (الاهداف الذكية).
4- دعم القيادات والإدارات العليا للخطة واهدافها.
5- توفر الموارد المختلفة والضرورية لتنفيذ الخطة.
6- إستخدام معايير الجودة الشاملة في البناء والتطبيق.
7- توفر أدوات التقييم للكشف عن الخلل والفجوات.
8- العمل بروح الفريق والإيمان بأن النجاح أو الفشل هو مسؤولية الجميع.
9- وجود نظام اتصالات واضح وسلس.
10-الحرص على التثقيف والتدريب على المستجدات المتوقعة.
11-مرونة الخطة الاستراتيجية.
12-توفير المعلومات والبيانات اللازمة للخطة.
13-الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا بجميع ادواتها.

ملاحق

ملحق # 1 مكونات نظام التعليم العالي

المدخلات	العمليات	المخرجات
الخطة الاستراتيجية البنية التحتية مصادر التعلم البرامج العلمية الطلبة الشراكات النظام الاداري الموارد المالية الكوادر (العلمية والادارية والفنية)	العمليات التعليمية. العمليات الادارية. الخدمات المساندة. الانشطة العلمية.	كفاءات الخريجين في السوق. نشاط البحث العلمي. رضا المتعاملين. خدمة المجتمع. صناعة المعرفة. البقاء والاستمرارية.

ملحق # 2 عناصر مخرجات العملية التعليمية

#	عناصر مخرجات العملية التعليمية
1-	التبادل الثقافي
2-	التأليف والترجمة للكتب
3-	البحث العلمي
4-	براءات الاختراع
5-	الجوائز العلمية العربية والعالمية

6-	المؤتمرات والندوات خارج المؤسسة
7-	المنح البحثية والزمالات الدراسية
8-	المؤتمرات والندوات وورش العمل المنفذة داخل المؤسسة
9-	اللجان العلمية لمؤسسات الدولة
10-	سمعة المؤسسة ورضا المستفيد
13-	الاستشارات العلمية
14-	المعارض الفنية والعلمية
15-	البرامج التدريبية لمؤسسات المجتمع
16-	الترقيات العلمية
17-	المستوى النوعي للخريجين
18-	نسبة الخريجين الحاصلين على العمل
19-	المجلات الثقافية

ملحق # 3 معايير جودة التعليم العالي

مؤشرات ومعايير الجودة لدى ألبرت (Albert)	مؤشرات ومعايير الجودة لدى جوردون
1- الهيكل التنظيمي 2- البيئة المحيطة 3- المدخلات 4- العمليات 5- المسؤولية 6- التمويل 7- التحسين التعليمي 8- العوامل الاقتصادية والاجتماعية 9- الفعالية الإدارية للعملية التعليمية 10- فعالية التدريس 11- الانجاز المتضمن للنتائج المحصلة	1-المستوى النوعي للخريج الجامعي 2-البحوث العلمية للاساتذة 3-سمعة وشهرة هيئة التدريس 4-عدد الطلبة الموجودين في مؤسسة التعليم 5-تكلفة كل طالب في العملية التعليمية 6-معدل الطلبه لكل مدرس 7-القبول وانتقاء الطلبة 8-حجم المؤسسة التعليمية

مؤشرات ومعايير الجودة لدى LEE HARV	مؤشرات ومعايير الجودة في جامعة فلوريدا الأمريكية
1- مؤشرات أكاديمية عامة 2- الثقة بالمؤسسة التعليمية. 3- الخدمات المقدمة الى المستفيدين 4- المؤشرات التنظيمية	1- التقدم العلمي 2- المردود (الناتج العلمي) 3- بقاء المتعلم في البرنامج مدة كافية لتحقيق الأهداف العلمية 4- انتقاء الطلبة 5- تخطيط البرنامج التوجيهي وتقويمه 6- المنهاج والتدريس 7- تنمية هيئة التدريس

References (المراجع)

1. Chan, Brown, & Ludlow, 2014. *What is the purpose of higher education*.
2. EFA, 2005, "*Understanding education quality*", Global Monitoring Report, USA,
3. دلور، جاك (1996). ***التعليم من أجل الجميع***، تقرير لمنظمة اليونسكو.
4. الخطيب، أحمد والخطيب، رداح، (2004) ***إدارة الجودة الشاملة ، تطبيقات تربوية***. **مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.**
5. القزاز، إسماعيل ابراهيم، (2010)، ***تدقيق أنظمة الجودة***"، **الطبعة الأولى، دار دجلة، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.**
6. مدكور، علي، (2012) ***تطوير التعليم العالي***، **جامعة قابوس. عمان.**
7. **تقرير اليونسكو،(2009).** ***المؤتمر الاقليمي العربي. بيروت، لبنان.***
8. غنيمة، محمد (2009). ***التخطيط الاستراتيجي***. **دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية. المملكة الاردنية الهاشمية.**
9. **العلاف، إبراهيم (2007)،** ***التعليم العالي العربي في عالم متغير***.
10. **شبكة المعلومات الدولية.**
www.nooonbooks.com\spcial-sciences

قياس فاعلية تطبيق معايير ضمان الجودة في جامعة جيهان – أربيل بإستخدام أسلوب QFD

م.م. ثابت حسان ثابت
قسم المحاسبة
كلية العلوم الإدارية والمالية
جامعة جيهان / أربيل – العراق
Thabit.acc@gmail.com

م.م. سنان عبدالله حرجان
قسم العلوم المالية و المصرفية
كلية العلوم الإدارية والمالية
جامعة جيهان / أربيل – العراق
sinan.harjan@yahoo.com

الملخص:

إن تطبيق معايير ضمان الجودة الشاملة في التعليم العالي يعد من مقومات التطوير المستمر والاعتماد الأكاديمي إذ أن التأكد من تطبيق معايير ضمان الجودة في التعليم العالي يعتبر من الأسس الرئيسية في نجاحها. يقدم هذا البحث تقييما لتطبيق معايير ضمان الجودة الموصى به من قبل إتحاد الجامعات العربية في جامعة جيهان وتحديد مدى فاعلية كل معيار على سير العملية التعليمية والأكاديمية في الجامعة مما يسهل صيانة برامج ضمان الجودة لاحقاً للوصول الى النقطة المثلى في تطبيق معايير ضمان الجودة , حيث ان معايير ضمان الجودة ستخضع لعملية فرز إحصائية من خلال إستقراء ما يرغب به المستفيدون والإمكانيات المتوفرة لتلبية رغباتهم من قبل الجامعة وفق ضوابط ومعايير إتحاد الجامعات العربية. يعتمد أسلوب التقييم في هذا البحث على استخدام أسلوب QFD من خلال مصفوفة تربط ما بين الميزات التي يطلبها المستفيد وما تقدمه الجامعة من إمكانيات مما ينمي التكامل الوظيفي و يوضح مدى تأثير البيئة – داخلية كانت أم خارجية – على سير العملية التعليمية في الجامعة. بشكل عام فإن أسلوب QFD يقدم تقييماً دقيقاً لمدى ارتباط كل معيار مع حاجات المستفيد , كما يقدم مقياساً ملموساً لمدى تطبيق الجامعة لمعايير إتحاد الجامعات العربية , كما أنه أسلوب سهل التطبيق في المؤسسات التعليمية و يقدم صورة واضحة للجهات المعنية بضمان الجودة .

الكلمات المفتاحية: *ضمان الجودة , أسلوب QFD , المؤسسات التعليمية , إدارة الجودة الشاملة.*

المقدمة :

تعد ادارة الجودة الشاملة اداة فعالة لتطبيق التحسين المستمر لجميع اوجه النظام في اية مؤسسة , ومن اهم المؤسسات التي حظيت باهتماما كبيرا في معظم دول العالم وعلى كلفة المستويات هي المؤسسات التعليمية , وذلك لما لها من دور مهم في النهوض بالمجتمع ورفده بالكوادر المؤهلة علميا وعمليا لتحسين العملية التربوية ومخرجاتها بصورة مستمرة وكذلك تطوير المهارات القيادية والادارية لقيادات المؤسسة التعليمية .

مشكلة البحث :

تكمن مشكلة البحث من خلال طرح الأسئلة الآتية :

1. هل أن معايير إتحاد الجامعات العربية لجودة التعليم العالي والإعتماد الاكاديمي مطبقة بشكل كفء في جامعة جيهان ؟
2. هل أن تطبيق معايير الجودة في التعليم من شانه يحدد نقاط القوة والضعف وحتى الفرص والتهديدات للعملية التعليمية ؟
3. هل أن استخدام أسلوب QFD من شانه تسهيل عملية تطوير وصيانة أليات تطبيق معايير الجودة في جامعة جيهان ؟

أهمية البحث :

تكمن أهمية البحث في أنه محاولة لتطبيق أسلوب QFD لتوضيح اثر تطبيق معايير الجودة في المؤسسات التعليمية من خلال قياس كفاءة تطبيقها و تحديد نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات حتى يتم مقارنة نتائج هذا الأثر مع معايير إتحاد الجامعات العربية.

هدف البحث :

يهدف البحث إلى تحقيق الآتي :

1. توضيح مدى أهمية تطبيق معايير ضمان الجودة في المؤسسات التعليمية بالتركيز على المستجدات الدولية فيما يخص هذا الحقل.
2. توضيح ماهية المعايير والمقاييس الخاصة بضمان الجودة .
3. تقديم مثال عملي يوضح فيه الأهمية النسبية لمعايير ضمان الجودة في قياس أداء إدارة الجودة الشاملة .

فرضية البحث :

ينبع البحث من فرضية أساسية مفادها " إن استخدام أسلوب QFD يساعد على قياس فاعلية تطبيق المعايير الخاصة بجودة التعليم العالي وبالتالي تقييم اثر استخدام معايير ضمان الجودة في المؤسسات التعليمية " .

منهج البحث :

إعتمد الباحثان في صياغة البحث على المنهج الوصفي من خلال الرجوع الى المصادر الاكاديمية و المهنية ذات العلاقة, فضلا عن إستخدام المعايير والمقاييس و المؤشرات الواردة في دليل ضمان الجودة لإتحاد الجامعات العربية فيما يخص المنهجية المقترحة المقدمة ضمن البحث.

خطة البحث :

لتغطية البحث بإسلوب علمي متناسق تم تقسيمه على وفق المحاور الآتية :

المحور الأول : الدراسات السابقة

المحور الثاني : إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم

المحور الثالث : أسلوب QFD لقياس فاعلية تطبيق معايير إتحاد الجامعات العربية في جامعة جيهان / أربيل

1.الدراسات السابقة :

- *دراسة (Sylvia Chong , 2014) :* اوجد الباحث اطار اكاديمي متكامل لتطوير وتحسن الجودة الاكاديمية والحفاظ على برامج تنمية الكادر التدريسي واثبت ان ضمان الجودة في التعليم انها استراتيجية ذات منحنى عملي باستخدام اعادة تصميم العمل الجماعي لتلائم مع البيئة الحالية.
- *دراسة (Cao and Li , 2014) :* درس الباحثان في ضمان الجودة المساعد على التنمية في البلدان الفتية واشارا الى اطار عام وهو مثلث ضمان الجودة (الحكومة، السوق، المؤسسات) باستخام التحليل البياني من خلال ثلاث ابعاد (الاكاديمية والادارية والنوعية).
- *دراسة (Al-Zamil , 2014) :* توصل الباحث الى ان تدريب التدريسيين على تقييم الذات من اهم العوامل التي التي تساعد في ضمان الجودة واستخدم اسلوب العصف الذهني مع مجموعة من الممارسين المحليين في مجال ضمان الجودة.
- *دراسة (Manyaga , 2014) :* أثبت الباحث ان تطبيق معايير ضمان الجودة في التعليم العالي في يحتاج الى فترة من الزمن ولا يمكن الوصل اليها بدون العمل الجماعي واستخدم اسلوب المقارنة من خلال التجربة المباشرة في تنزانيا.
- *دراسة (Tran et al. , 2011) :* لمعالجة مشاكل الجودة في الفيتنام أثبت الباحثون أنه يجب تطوير ضمان الجودة في التعليم من خلال إستخدام اسلوب التحليل الوصفي والتركيز على الطالب في جمع المعلومات.
- *دراسة (Abukari & Corner , 2010) :* إستنتج الباحثان بأن الجهات المانحة تلعب الدور الأكبر في تطبيق برامج ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي وذلك من خلال المقابلات المنظمة وتوثيق الحالات وتحليلها احصائياً.

من خلال هذه الدراسات السابقة توصل الباحثان الى اهمية تطبيق معايير ضمان الجودة في الجامعات العربية بشكل عام وفي جامعة جيهان بشكل خاص واستخدام اسلوب QFD في قياس مدى تطبيق هذه المعايير في الجامعة واكتشاف مدى تأثير تطبيق هذه المعايير على كفاءة الاداء الجامعي

2.إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم

1.2 *مفهوم إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم*

قدم Rhodes تعريفاً لإدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم على أنها "عملية إستراتيجية 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 " (Sârbu et al., 2009 :387) .

ويعرفها بلاوشو على إنها " مجموع خصائص ومميزات النظام التعليمي ومقدرته على تقديم منتج تعليمي مميز يلبي ويحقق الاحتياجات الآنية والمستقبلية والتطلعات الاستراتيجية للمستفيد من الخدمة – الطالب وسوق العمل والمجتمع – (بلاوشو, 2009: 66) .

أما (Taylor & Bogdan) فيعرفان إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم على أنها " مجموعة من المعايير والمقاييس التي يهدف تنفيذها الى التحسين المستمر في الإنتاج التعليمي والتي تشير الى المواصفات والخصائص المتوقعة في المنتج التعليمي وفي العمليات والأنشطة التي تتحقق من خلالها تلك المواصفات لتحقيق نتائج مرضية (Hancock, 2009 : 18) .

2.2 *متطلبات إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي :*

هناك متطلبات عديدة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية نظراً لاختلاف طبيعة هذه المؤسسات الصناعية والخدمية الأخرى منها (شلاش و مزهر , 2011 : 3):

1. دعم الإدارة العليا : إن دعم تطبيق الجودة الشاملة يحتاج إلى مساندة من الإدارة العليا لتحقيق الأهداف المنشودة .
2. التمهيد قبل التطبيق : أي النوعية والقناعة لدى جميع العاملين في مؤسسات التعليم العالي لتعزيز الثقة بإدارة الجودة الشاملة.
3. توحيد العمليات : إن توحيد العمليات يرفع من مستوى جودة الأداء ويجعله يتم بطريقة أسهل ويعمل على تقليل التكاليف من خلال جعل العمل يتم باسلوب واحد مما يرفع من درجة المهارة عموماً داخل مؤسسات التعليم العالي .

4. شمولية واستمرار المتابعة : يتم من خلال لجنة تنفيذ وضبط النوعية وأقسام مؤسسات التعليم العالي المختلفة لمتابعة وجمع المعلومات من اجل التقييم لتتم معالجة الانحرافات عن معايير التطوير
5. شمولية واستمرارية المتابعة : ويتم من خلال لجنة تنفيذ وظبط النوعية وأقسام مؤسسات التعليم العالي المختلفة لمتابعة وجمع المعلومات من اجل التقييم ليتم معالجة الإخفاقات عن معايير التطوير .
6. إشراك العاملين : إشراك جميع العاملين في جميع مجالات العمل وخاصة في اتخاذ القرارات وحل المشاكل وعمليات التحسين .
7. تغير اتجاهات العاملين بما يتلائم مع تطبيق إدارة الجودة الشاملة للوصول الى ترابط وتكامل عالي بين جميع العاملين وشيوع روح الفريق .
8. المسؤولية الأخلاقية والاجتماعية والمحافظة على قضايا البيئة والمجتمع جزء أساسي من فلسفة إدارة الجودة الشاملة من خلال إنتاج السلع أو تقديم الخدمات بما لا يتعارض مع البيئة والصحة العامة .

3.2 *فوائد إدارة الجودة الشاملة في القطاع التعليمي :*

يمكن إجمال فوائد إدارة الجودة الشاملة في القطاع التعليمي بالنقاط التالية (البنا , 2007 :15) :

1. تحسين العملية التربوية ومخرجاتها بصورة مستمرة.
2. تقليل الأخطاء.
3. تطوير المهارات القيادية والإدارية لقادة المؤسسة المدرسية.
4. تنمية مهارات ومعارف واتجاهات العاملين.
5. التركيز على تطوير العمليات أكثر من تحديد المسؤوليات.
6. العمل المستمر من أجل التحسين وتقليل الإهدار الناتج عن ترك المدرسة أو الرسوب.
7. تحقيق رضا المستفيدين (الطلبة، سوق العمل، المجتمع).

4.2 *خصائص الجودة الشاملة في العملية التعليمية*

أجمل Bonsting خصائص إدارة الجودة الشاملة في القطاع التعليمي بالنقاط التالية (Eggins , 2014 : 25):

1. التربية عملية مستمرة على طول مدى الحياة.
2. إن النمط القيادي الإداري لا بد أن يكون تشاركياً وفقاً لأفكار ديمنج وجوران وغيرهما من منظري إدارة الجودة.
3. إن التفاهم بين العاملين لا بد أن يحظى بالاهتمام مع تطبيق نظرية السيطرة .
4. يجب معاملة جميع العاملين في المدرسة على أنهم ماهرون في تأدية العمل.

5.2 *معايير ضمان الجودة والإعتماد في القطاع التعليمي*

أصدرت العديد من الدول معايير خاصة بها لضمان الجودة في القطاع التعليمي, وبعض الدول تبنى معايير الجودة التابعة للمنظمة الدولية للمعايير ISO 9000[1] , وفي عام 2001 أصدر إتحاد الجامعات العربية[2] لأول مرة دليلاً يوضح معايير ضمان الجودة في القطاع التعليمي, ومن ثم توالت الإصدارات والتنقيحات.

1.5.2 *مجالس ضمان جودة التعليم في الوطن العربي*

هنالك ثلاثة مجموعة من الدول العربية التي تفاوتت في سبل تطبيقها لضمان جودة التعليم في قطاعها التعليمي وهي (مصطفى, 2012 : 469) :

1. توجد خمس هيئات مستقلة لضمان الجودة في مصر المملكة العربية السعودية، عمان، البحرين والأردن.
2. توجد خمس هيئات حكومية لضمان الجودة في كل من الإمارات العربية المتحدة، السودان، فلسطين ليبيا، والكويت.
3. أما باقي الدول العربية فلم تنشئ أي هيئات لضمان الجودة وهي تنقسم الى قسمين :

- بعض الدول مارست ضمان الجودة ومراجعة البرامج عبر لجان تابعة لوزارات التعليم العالي وهي اليمن, تونس, الجزائر, المغرب, لبنان, وسوريا
- دول لم تنشئ إدارات للجودة وهي العراق, موريتانيا, جزر القمر, جيبوتي, والصومال .

2.5.2 *دليل إتحاد الجامعات العربية*

يهدف هذا مشروع دليل إتحاد الجامعات العربية الى تجربة أدلة الاتحاد المختلفة في قياس جودة الاداء المؤسسي ومعرفة مدى مناسبة الاليات المستخدمة من خلال التطبيق الميداني لها واقعياً (يحياوي , 2011 : 8) .

3.5.2دليل معايير ضمان الجودة والإعتماد للجامعات العربية

أصدر إتحاد الجامعات العربية دليلاً للمقاييس النوعية والمؤشرات الكمية لضمان الجودة والإعتماد للجامعات العربية , لقد جاء إعداد هذا الدليل ثمرة لجهود مكثفة لنخبة من الخبراء والمتخصصين في مجال الجودة على المستويات المحلية والعربية والدولية، ونتيجة دراسة مستفيضة للصيغ المعمول بها على مختلف الصعد، وبعد التأكد من المطابقة شبه الكاملة للمقاييس النوعية والكمية المطبقة عربياً وعالمياً حيث يتناول هذا الدليل بالتفصيل المقاييس النوعية والكمية للعناصر الأساسية التي تكون بمجموعها التقويم النهائي

[1] International Organization for Standardization

[2] منظمة تعمل في إطار جامعة الدول العربية .و يقع مقرها في عمان، الأردن . وهدف المنظمة هو دعم وتواصل الجامعات في العالم العربي، وتعزيز التعاون فيما بينها .

لجودة المؤسسة وبناء هذه المقاييس لكل عنصر من هذه العناصر المدرجة في الدليل .

4.5.2 *معوقات تطبيق ضمان الجودة في القطاع التعليمي :*

ليس من السهولة تطبيق معايير ضمان الجودة في القطاع التعليمي, حيث أن هنالك العديد من المعوقات التي تعترض برامج ضمان الجودة , ومن هذه المعوقات (Eggins , 2014 : 34) :

1. إختلاف مفهوم الجودة مابين أصحاب المصلحة : يختلف مفهوم الجودة ما بين أصحاب المصلحة فتترجنه الحكومة بأنه المسألة والتحسين المستمر هادفة الى إظهار برامجها الإكاديمية بالمنظر الرصين, ومن جهة أخرى فإن الجودة بالنسبة للجامعات هو تقديم تعليم ضمن المعايير التي وضعتها الحكومة وإقناع الجمهور بأن الجامعة تقدم أفضل الخدمات التعليمية
2. فجوة التنفيذ : يمكن تعريف فجوة التنفيذ بأنها الفرق ما بين النتائج المخطط لها ونتائج عملية التنفيذ, وهذه الفجوة موجودة في أي نظام لضمان الجودة مهما كانت درجة إنضباطه , ولكن سعتها تختلف من نظام الى أخر , كما أن تقدير فجوة التنفيذ صعب جداً في القطاع التعليمي , ومن الصعب التفريق من بين فجوة التنفيذ وبين عدم الإمتثال للمعايير .
3. فقدان الإستقلالية الأكاديمية : إن تطبيق معايير ضمان الجودة بشكل إلزامي سيؤدي الى فقدان معايير ضمان الجودة لجوهرها الأساسي و الذي يعني بالتحسين المستمر , مما سيؤدي الى التحول الى الإمتثال من أجل تطبيق المعايير وبالتالي فقدان الإبداع الأكاديمي داخل المؤسسات التعليمية , ولذلك لابد من إيجاد أليات مناسبة لتطبيق معايير الجودة في القطاع التعليمي .

5.5.2 *عناصر ضمان الجودة في الجامعات العربية*

تركز عملية التقويم على مراجعة العناصر الأساسية للمؤسسة ومجالاتها التي تكوّن مجتمعة التقويم النهائي لجودة اداء المؤسسة وبرامجها كما تم بموجب ذلك بناء المقاييس النوعية المتخصصة لكل عنصر من العناصر وتضمنت المقاييس عددا من العبارات ووضعت ثلاثة بدائل امام كل عبارة للاجابة، وعلى اعضاء الفريق قراءة كل عبارة بدقة وامعان ومن ثم الاجابة باختيار البديل المناسب، وفضلا عن ذلك تم تحديد المؤشرات الكمية لكل عنصر من العناصر وهذه العناصر هي (الحاج وأخرون, 2010: 8) :

1. رؤية ورسالة واهداف المؤسسة وخططها
   - رؤية ورسالة واهداف المؤسسة
   - جودة التخطيط في المؤسسة
2. القيادة والتنظيم الاداري
   - القيادة الادارية
   - جودة الهيكل التنظيمي والاداري للمؤسسة
3. الموارد المالية والمادية والتقنية والبشرية
   - الموارد المالية
   - الموارد المادية
   - المو ارد التقنية
   - نظم المعلومات
   - الموارد البشرية
4. اعضاء هيئة التدريس
   - اعضاء هيئة التدريس
5. الطلبة
   - شؤون الطلبة
6. الخدمات الطلابية
   - الخدمات الطلابية
   - تقويم جودة المدن الجامعية
7. البرامج والمناهج الدراسية
   - البرامج الاكاديمية والمناهج الدراسية
   - برامج الدراسات العليا.
   - طرائق التدريس ومصادر التعلم
   - جودة الكتاب الجامعي
   - جودة الخدمات المكتبية
8. البحث العلمي
   - البحث العلمي
9. خدمة المجتمع
   - خدمة المجتمع
10. التقويم
    - عملية التقويم
11. الاخلاقيات الجامعية
    - الاخلاقيات الجامعية
    - رضا المستفيد

حيث إن عملية تقييم برامج ضمان الجودة في المؤسسات التعليمية طبقاً لدليل إتحاد الجامعات العربية يتكون من ثلاثة مستويات , المستوى الرئيسي وهو العنصر , والمستوى الوسطي وهو المؤشر والعنصر الفرعي وهو المقياس .

3. أسلوب QFD لقياس فاعلية تطبيق معايير إتحاد الجامعات العربية في جامعة جيهان / أربيل

1.3 *مفهوم أسلوب QFD :*

يمكن تعريف أسلوب Quality Function Deployment (QFD) أو ما يعرف بأسلوب نشر وظيفة الجودة بأنه " طريقة

محددة تترجم فيها متطلبات الزبون الى متطلبات فنية مناسبة في كل مرحلة من مراحل تصميم وتطوير وانتاج المنتج وغالبا" ما يشار اليها بأنها الأصغاء الى صوت الزبون (OPS , 2002 : 16) .

كما يمكن أن يعرف على أنه " منهجية لتحويل متطلبات الزبون الى خصائص جودة تصميم المنتج النهائي، ثم نشر الجودة بطريقة نظامية ضمن جودة المكون، وجودة الجزء ، وعناصر العملية وعلاقاتها " (Heizer & Render , 2009 : 16) .

أما Plura فقد عرّف أسلوب QFD بأنه " طريقة لتخطيط وتحسين الجودة، ومدخلا" محددا" لتحديد حاجات الزبون ومن ثم ترجمتها الى انشطة تخطيط الجودة خلال مراحل تصميم وتطوير المنتج والعملية " (Plura , 2001 : 1) .

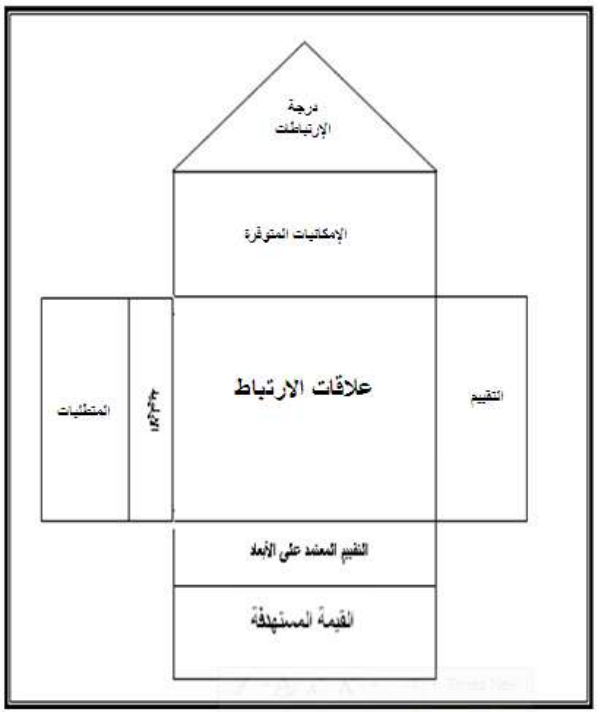
أما Mazur فقد عدّ أسلوب QFD نظاماً للجودة ووصفها بأنها " نظام جودة شامل يستهدف بشكل محدد رضا الزبون " (Heizer & Render , 2009 : 22) .

2.3 *مراحل بناء أسلوب QFD :*

من اجل تنفيذ اداة نشر وظيفة الجودة ينبغي بناء اربعة مصفوفات تدعى بيت الجودة House of Quality بسبب هيئتها الخارجية وفي الاتي استعراضا" لكل منها (آل فيحان , 2007 : 96) :

- المرحلة الأولى – تخطيط المنتج : وتمثل ترجمة لمتطلبات الزبون الى متطلبات فنية (متطلبات التصميم او الخصائص الهندسية) أي تحديد مقاييس اداء المنتج عن طريق ترجمة رغبات الزبون الوصفية الى مقاييس كمية، وتحديد أهميتها النسبية مع تحديد قيم المتطلبات الفنية المستهدفة التي ينبغي تحقيقها في عمليتي تصميم وتطوير المنتج أستنادا" الى تحليل المنافسين .
- المرحلة الثانية – تخطيط الجزء : بعد تحديد خصائص تصميم المنتج وقيمها المستهدفة لابد من تحديد الأجزاء والمكونات ،أذ تترجم المتطلبات الفنية للمنتج الى خصائص الجزء مع تحديد أهم معالمه والتقانات اللازمة لأنتاجه .
- المرحلة الثالثة – تخطيط العملية : وتمثل ترجمة خصائص الجزء الأساسية الى عمليات المعالجة (التصنيع) الاساسية المطلوبة لانتاجه مع تحديد طرائق السيطرة على وتحسين العملية .
- المرحلة الرابعة– تخطيط الإنتاج : وتشمل ترجمة عمليات معالجة الجزء الى متطلبات انتاج ينبغي توافرها مع وصف وتحديد لتعليمات وطريقة وأدوات الأنتاج اللازمة .

والشكل (1) يوضح نموذج لبيت الجودة بشكله العام , حيث يمكن إعتبار مركز بيت الجودة عبارة عن تبادل للعلاقات مابين متطلبات الزبون أو المستفيد مع ما يمكن تقديمه وفق الإمكانيات المتاحة والتي يتم السيطرة عليها من قبل معايير أو محددات متفق عليها مسبقاً .



الشكل (1) : بيت الجودة

المصدر : من إعداد الباحثان

3.3 بيت الجودة

ومن أجل بناء بيت الجودة الخاص بتطبيق معايير إتحاد الجامعات العربية في جامعة جيهان/ أربيل لا بد من إتباع الخطوات الخمسة الأتية :

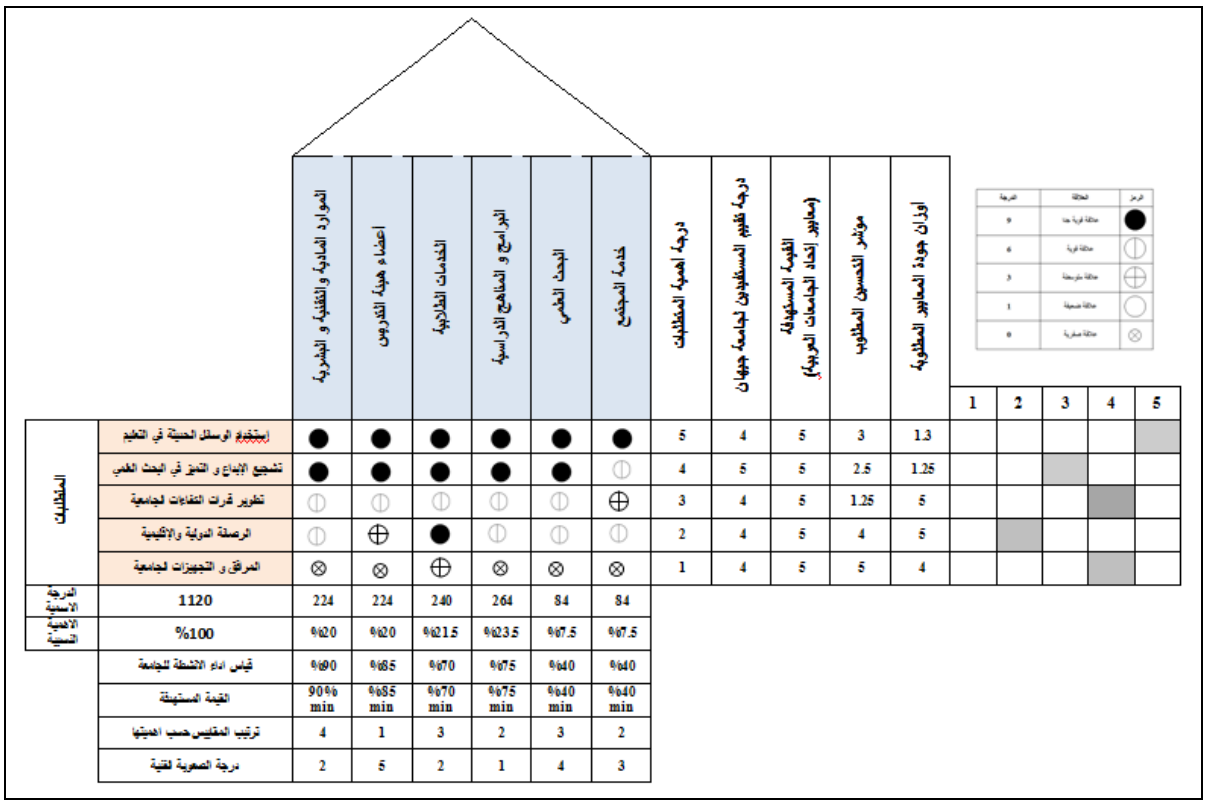
- متطلبات المستفيد : إن متطلبات المستفيد متطلبات الجهات المستفيدة من مخرجات الجامعة والتي تقع على يسار البيت.
- درجة أهمية المتطلب : بعد تحديد أحتياجات المستفيد يتم ترتيبها في مجموعة خاصة حسب درجة أهميتها، إذ يعطى وزن نسبي لكل بعد حسب أهميتة، وهناك مجموعة من الطرق المستخدمة في هذا المجال منها العصف الذهني للفريق أو مصفوفات الأفضلية .
- متطلبات التصميم : يقع هذا القطاع في أعلى بيت الجودة ويقصد به، خصائص التصميم التي توضح ما يمكن ان تحققه الوظائف الداعمة لنشاطات الجامعة عن طريق تحويل حاجات المستفيدين ورغباتهم إلى مواصفات أو خصائص للجودة وعملية قابلة للقياس وذلك من خلال ترجمتها إلى تصميم مستهدف وخطوات تقديم محددة .
- مصفوفة العلاقات : تقع هذه المصفوفة في وسط بيت الجودة وتبين مستوى إيفاء الوظائف الداعمة لنشاطات الجامعة

لمتطلبات المستفيد عن طريق تحديد العلاقات المتبادلة بين متطلباته المرغوبة وخصائص الجودة المطلوبة.

- مصفوفة المبادلة : تمثل هذه المصفوفة سقف البيت وتصف علاقات المبادلة بين المواصفات ذات الصلة بالمتطلبات التصميمية مع بعضها البعض .

بعد تحديد كل مصفوفة وتحديد عناصرها, تمّ عرض وتحليل البيانات التي تضمنها إستمارة الإستبانة حول مدى تطبيق جامعة جيهان لمعايير إتحاد الجامعات العربية ومن خلال إستخدام المؤشرات و المقاييس الخاصة بالإتحاد, ولقد تم إستخدام الأوساط المحاسبية الموزونة والإنحرافات المعيارية ومعاملات الإختلاف للتعرف على مدى التجانس والإنسجام في إستجابات عينة البحث, كما تم إعتماد المتوسط الحسابي الفرضي البالغ (3) كمعيار لقياس وتقييم درجة إستجابات العينة , وذلك ضمن التقدير اللفظي لأوزان الإستبانة .

إن عملية تحديد وترتيب متطلبات المستفيد تعُد الركيزة الأساس في بناء بيوت الجودة ويتم ذلك من خلال تحديد درجة أهمية كل بعُد وفقا لأهميّته النسبية، كما ان الدرجة محددة بين (1 – 5) ، ثم يتم ترتيب المتطلبات حسب أهميتها النسبية , ثم إدراج تقييم المستفيدين من الجامعة للإمكانيات التي توفرها الجامعة مقارنة مع معايير إتحاد الجامعات العربية والتي يتم قياسها بدرجات محددة (1 – 5) , وبعد الأخذ بنظر الإعتبار الأوزان النسبية و مقاييس معايير إتحاد الجامعات العربية , يتم إستخراج معدل التحسين المطلوب لكل متطلب من متطلبات المستفيدين (أي المقدار المطلوب من الجامعة للوصول الى مثالية معايير إتحاد الجامعات العربية), والشكل (2) يوضح بيت الجودة الخاص بتطبيق معايير إتحاد الجامعات العربية الخاص بجامعة جيهان / أربيل .



الشكل (2) : بيت الجودة لتطبيق معايير إتحاد الجامعات العربية في جامعة جيهان / أربيل

المصدر : من إعداد الباحثين بالإعتماد على بيانات الجامعة

4. الاستنتاجات والتوصيات :

1.4 الإستنتاجات :

1. ان المتطلبات من أهم أعمدة الجودة , لذا من الضروري تحديد وترتيب المتطلبات وإختبارها عند تصميم بيت الجودة, وقد تصدر متطلب (إستخدام الوسائل الحديثة في التعليم) أعلى سلم الأهمية لحصوله على أعلى أهمية نسبية وتليه متطلبات (تشجيع الإبداع, تطوير الكفاءات الجامعية, الرصانة, التجهيزات الجامعية) على التوالي .

2. أهمية تقييم المستفيدين للمتطلبات بهدف تقديم صورة واضحة حول كيفية قياس مستوى خدمات الجامعة، كما تبين قوة تأثيرها على تحسين مستوى اداء الانشطة الداعمة للجامعة .
3. يعد أسلوب QFD نموذج فاعل في تعين مناطق التأثير المباشر في اداء انشطة الوظائف الداعمة والمتطلبات، فضلاً عن تحديد نقاط الضعف ليتم معالجتها أو الحد من تأثيرها السلبي لضمان تحقيق اداء متميز مقارنة بالمنافسين .
4. اتضح من خلال بيت الجودة الخاص بجامعة جيهان / أربيل أهمية تركيز الجامعة على تنفيذ المتطلبات التقنية و الخاصة بإستخدام أحدث الوسائل المرئية والعلمية في العملية التعليمية، ولكن الجامعة تفتقر للمسوحات الميدانية لأجل التعرف على حاجات ورغبات المستفيدين المحتملين للجامعة.
5. يلاحظ تميز الجامعة من حيث التسهيلات التي تقدمها للمستفيدين اثناء العمليات التعليمية وبعدها، بينما تضعف امكانية الجامعة في الاستفادة من مخرجاتها – الطلبة – في المستقبل .
6. إن تطبيق الجامعة لمعايير إتحاد الجامعات العربية يكاد يكون متقارباً بصورة جيدة جداً مع المنفذ على أرض الواقع .

2.4 التوصيات :

في ضوء الإستنتاجات التي سبق ذكرها , توصي الدراسة بالأتي :

1. اجراء دراسات مستفيضة وبصورة مستمرة حول ضمان جودة التعليم العالي بهدف تحديد وترتيب المعايير ذات الدرجة الاعلى الى الادنى في سلم الأهمية باعتبارها الركيزة الاساس في تحسين مستوى التعليم العالي و الإعتماد الأكاديمي .

2. الاعتماد في قياس جودة التعليم العالي على نماذج وادوات كمية وخاصةً النموذج قيد الدراسة الا وهو أسلوب QFD وتدريب العاملين في الجامعة على كيفية اعداده وتصميمه ، اذ ان ادارة علاقات الزبون المستندة على معلومات ذات جودة عالية تعد ميزة تنافسية للجامعة .

3. تعزيز مناطق القوة في المتطلبات التي حصلت على أعلى درجات الاهمية النسبية نظراً لتأثيرها المباشر على جودة الأداء، فضلاً عن معالجة مناطق الضعف أو التقليل من أثرها السلبي لكي تتمكن الجامعة من تحقيق المثالية في تطبيق معايير إتحاد الجامعات العربية .

المصادر :

1. بلاوشو، عبد الكبير, 2009 , إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي – مفهومها ومراحل تطبيقها، ورقة عمل مقدمة الى الندوة العلمية حول جودة التعليم العالي التي تنظمها اللجنة الوطنية الليبية للتربية والثقافة والعلوم بالتعاون مع المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، جامعة الفاتح, طرابلس, ليبيا.
2. البنا , رياض رشاد , 2007 , إدارة الجودة الشاملة مفهومها وأسلوب إرسائها , المؤتمر السنوي الواحد والعشرون للتعليم الإعدادي , مملكة البحرين .
3. الحاج , فيصل عبدالله , مجيد , سوسن شاكر , جريسات , أليلس , 2009 , دليل المقاييس النوعية والمؤشرات الكمية لضمان الجودة و الإعتماد للجامعات العربية أعضاء الإتحاد, إتحاد الجامعات العربية , الامانة العامة , مجلس ضمان الجودة و الإعتماد للجامعات العربية , عمان , الاردن .
4. الحاج , فيصل عبدالله , مجيد , سوسن شاكر , جريسات , أليلس , 2010 , دليل المقاييس النوعية والمؤشرات الكمية لضمان الجودة و الإعتماد للجامعات العربية أعضاء الإتحاد, إتحاد الجامعات العربية , الامانة العامة , مجلس ضمان الجودة والإعتماد للجامعات العربية , عمان , الاردن .
5. شلاش , فارس جعباز, مزهر , أسيل علي , 2011 , جودة معايير إختيار عضو الهيئة التدريسية في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي دراسة تطبيقية في كلية الأدارة والأقتصاد جامعة القادسية , المؤتمر الرابع لضمان الجودة و الإعتماد الأكاديمي , جامعة الكوفة .
6. مصطفى , عبد الرحمن إبراهيم , 2012 , آلية التقويم المؤسسي والتقويم الذاتي على ضوء دليل اتحاد الجامعات العربية , المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي .
7. يحياوي , نعيمة محمد , 2011 , متطلبات ومعايير إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي , كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير , جامعة باتنة , الجزائر .
8. آل فيحان , إيثار عبدالهادي , 2007 , تقييم جودة الخدمة التعليمية بأستخدام أداة نشر وظيفة الجودة QFD , مجلة الإدارة و الإقتصاد , العدد 67 , جامعة بغداد , العراق .
9. Abdulai Abukari, Trevor Corner, 2010 "Delivering higher education to meet local needs in a developing context: the quality dilemmas?", Quality Assurance in Education, Vol. 18 Iss: 3, pp.191 – 208 .
10. Heather Eggins, 2014, Drivers and Barriers to Achieving Quality in Higher Education, Sense Publishers, the Netherlands.
11. Nga D. Tran, Thanh T. Nguyen, My T.N. Nguyen, 2011 "The Standard of Quality for HEIs in Vietnam: a step in the right direction?", Quality Assurance in Education, Vol. 19 Iss: 2, pp.130 – 140

12. Roxana Sârbu, Anca Gabriela Ilie, Antonia Cristiana Enache, and Dan Dumitriu, 2009, the quality of educational services in higher education – assurance, management or excellence? , Quality Management in Services, Vol. XI, No. 26.
13. Sylvia Chong, 2014 "Academic quality management in teacher education: a Singapore perspective", Quality Assurance in Education, Vol. 22 Iss: 1, pp.53 – 64.
14. Hancock, Beverley, Ockleford, Elizabeth, and Windridge, Kate, 2009, an Introduction to Qualitative Research, the NIHR RDS for the East Midlands / Yorkshire & the Humber Qualitative Research.
15. Timothy Manyaga, 2008 "Standards to assure quality in tertiary education: the case of Tanzania", Quality Assurance in Education, Vol. 16 Iss: 2, pp.164 – 180
16. Yingxia Cao, Xiaofan Li, 2014 "Quality and quality assurance in Chinese private higher education: A multi-dimensional analysis and a proposed framework", Quality Assurance in Education, Vol. 22 Iss: 1, pp.65 – 87 .
17. Zakarya A. Alzamil , 2014 "Quality improvement of technical education in Saudi Arabia: self-evaluation perspective", Quality Assurance in Education, Vol. 22 Iss: 2, pp.125 – 144
18. Heizer, Jay & Render, Barry, 2009 " Operations Management ", 6th ed., Prentice-Hall, Inc, USA.
19. Plura, Jiri, 2001, "Advanced Application of QFD for Customer Requirements Transformation to the New Product Quality Characteristics", www.fineprint.com., pp.1-8.
20. OPS Quality Service, 2001, Glossary of Terms.

مدى توفر نظام ضمان الجودة بجامعة ذمار من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

الدكتور حمود محسن قاسم المليكي
نائب عميد كلية التربية لشؤون الطلبة
أستاذ الأصول والإدارة التربوية المساعد، جامعة ذمار – اليمن
Almolukeyhamood@gmail.com

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى معرفة مدى توفر نظام ضمان الجودة بجامعة ذمار من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس من خلال المكونات الرئيسة لهذا النظام , المتمثلة بالمدخلات، والعمليات، والمخرجات , وقد حاول البحث الإجابة على الأسئلة الآتية :

- *ما مدى توفر جودة مدخلات, وعمليات, ومخرجات نظام ضمان الجودة بجامعة ذمار من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ؟*
- *هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (0,05) في تقدير أفراد العينة لدرجة توفر الجودة في مكونات نظام ضمان الجودة بجامعة ذمار تعزى لمتغيرات الكلية، والدرجة العلمية، وسنوات الخبرة ؟*

ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي ، وتكوّن مجتمع البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس اليمنيين بجامعة ذمار الذين يحملون الألقاب العلمية (أستاذ مساعد،أستاذ مشارك، أستاذ) , والبالغ عددهم (226) عضواً، استجاب منهم (180) عضواً فقط، وباستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة أظهرت نتائج البحث أن درجة توافر نظام ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بجامعة ذمار من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس قليلة جدا في المجالات الثلاثة (المدخلات , العمليات , المخرجات), وأنه يوجد فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغيرات الكلية, ولا يوجد فروق ذوات دلالة إحصائية (0,05=a) تعزى لمتغير الدرجة العلمية ، وسنوات الخبرة , وفي ضوء النتائج قدم الباحث عدد من التوصيات والمقترحات التي من شأنها توفير نظام ضمان الجود في الجامعة .

الكلمات المفتاحية: *نظام ضمان الجودة ، أعضاء هيئة التدريس , جامعة ذمار ، المدخلات , العمليات , المخرجات .*

المقدمة (Introduction):

يشهد العالم اليوم حركة علمية كبيرة, حيث تتسابق الدول الكبرى فيما بينها من أجل تقديم الجديد في مجال التكنولوجيا ولم تمضي يوم إلى وتفاجئنا تلك الدول بالكثير من الاختراعات, وتعتبر مؤسسات التعليم العالي في تلك الدول هي المنطلق والميدان الفعلي لتلك الاختراعات, ولعل من أهم العوامل التي جعلت تلك الجامعات في تلك الدول بذلك الإبداع والتطور هو اهتمامها بنظام الجودة منذ وقت مبكر, وزاد ذلك الاهتمام بوضع آليات وإجراءات علمية لتوفير نظام الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعات بما يمكنها من مواصلة التقدم والإنتاج في العلوم والتكنولوجيا.

ولمواكبة التوجهات العالمية التي تنادي بضرورة الاهتمام بجودة التعليم في مؤسسات التعليم العالي وإصلاحه, جاء توجه جامعاتنا العربية نحو الأخذ بنظام الجودة وتأسيس آليا ت, ووضع إجراءات لضمان جودة برامجها الأكاديمية والتربوية, وإعادة النظر في عملية التقويم التقليدية لتعلم الطلبة التي تكتفي باختبارات القلم والورقة التي لا تقيس– في الغالب– إلا المعارف والمستويات الدنيا من تفكيرهم, والمتمثلة بمدى حفظهم للمعلومات، لتشمل هذه العملية تقويم كافة جوانب تعلم الطلبة المعرفية, والمهارية, والوجدانية فضلا عن ربط التقويم بالواقع وبمدى قدرة الطالب واستعداده على أداء مهام فعلية في الحياة المهنية (الطراونة,2,2011).

ولما كان مفهوم ضمان جودة التعليم بكافة مستوياته يحظى بأهمية متزايدة على كافة الأصعدة الإدارية, والتربوية, والتعليمية الدولية، عملت جامعاتنا العربية على إنشاء مؤسسات تعنى بتحقيق هذا المفهوم، مثلما انتشرت في العالم مراكز ومؤسسات عامة وخاصة تعتمد معايير علمية تراعي ما تقدره لعملها، وصولاً إلى جودة المخرجات التعليمية ومتابعة نتائج أعمالها في فترات متعاقبة للتأكد من توفير المقومات الأساسية لأداء دور المؤسسات التعليمية ومساعدتها لرفع مستوى أدائها, وتأهيلها لتأخذ موقعها في ميدان المنافسة العالمية (الحاج وآخرون,2,2008)0

أما على المستوى المحلي في اليمن واتساقاً مع الجهود السابقة الإقليمية, والعالمية, وتمشياً مع هدفها نحو مواكبة خصائص العصر ومتطلباته، وحرصاً من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الجمهورية اليمنية على نشر ثقافة ضمان الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي تمهيداً لتطبيقها في مؤسسات التعليم العالي , وخصوصاً الجامعات , فقد عملت على بذل الجهود المختلفة لتعزيز هذا الاتجاه حيث قامت بعمل إستراتيجية لتطوير التعليم العالي في اليمن

2006-2011م. أكدت من خلالها على ضرورة تبني نظام ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مختلف مؤسسات التعليم العالي والجامعي. كما قامت بعمل مؤتمر سنوي يهتم بقضايا التعليم العالي ومن أهمها قضية ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي. بالإضافة إلى ذلك فقد سعت الوزارة نحو تأسيس المجلس الوطني لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي والذي تم الموافقة عليه من قبل الوزارة والمجلس الأعلى للجامعات اليمنية , وكذا من قبل مجلس الوزراء , وذلك تعزيزاً لتوجهات الوزارة وسياستها التعليمية الرامية إلى تحسين وتطوير التعليم العالي في اليمن بصورة مستمرة، سواء من حيث المدخلات, أو العمليات, أو المخرجات، وبما يضمن لمؤسسات التعليم العالي وخاصة الجامعات أن تكون قادرة على خوض غمار المنافسة مع الجامعات الإقليمية, والعالمية، وأن تتميز مخرجاتها بامتلاك المعلومات والمعارف, والمهارات, والقدرات والموصفات التي يتطلبها سوق العمل المحلي والعالمي (السماوي,4,2009).

ومؤخرا كان من ضمن توصيات مؤتمر الحوار الوطني إنشاء هيئة نوعية لضمان جودة التعليم والاعتماد الأكاديمي تتمتع بالاستقلالية وتكون لها الشخصية الاعتبارية العامة , وتتبع مجلس الوزراء, ويكون لها فروع في المحافظات, وتهدف إلى ضمان جودة التعليم وتطويره المستمر من خلال نشر الوعي بثقافة الجودة والتنسيق مع المؤسسات التعليمية. بما يكفل الوصول إلى منظومة متكاملة من المعايير, وقواعد مقارنات التطوير واليات قياس الأداء استرشادا بالمعايير الدولية, والتقويم الشامل للمؤسسات التعليمية, وبرامجها طبقا للمعايير القياسية والمعتمدة لكل مرحلة تعليمية, ولكل نوع من المؤسسات التعليمية (وثيقة الحوار الوطني الشامل, 269,2014).

وانطلاقاً من أهمية ضمان الجودة في الجامعات اليمنية، وما اكدة عليه بعض الدراسات ومنها دراسة (السماوي، 2009، 4). الذي تتناول في دراسته تقويم نظام ضمان الجودة بجامعة تعز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس واقترح إجراء بحث لمعرفة توفر نظام ضمان الجودة في التعليم الجامعي في إحدى الجامعات اليمنية الأخرى. فقد جاء هذا البحث ليتناول هذا الموضوع وهو معرفة مدى توفر نظام ضمان الجودة بجامعة ذمار، من خلال مكوناته الأساسية المتمثلة : بالمدخلات, والعمليات, والمخرجات لمعرفة نقاط القوة والضعف, وتقديم التوصيات, والمقترحات بذلك.

مشكلة البحث:

يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيس الأتي :-

- ما مدى توفر نظام ضمان الجودة بجامعة ذمار من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ؟

وسيتم الإجابة على السؤال من خلال الإجابة على الأسئلة الفرعية الآتية :

- ما درجة توفر الجودة في مدخلات نظام ضمان الجودة بجامعة ذمار من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ؟
- ما درجة توفر الجودة في عمليات نظام ضمان الجودة بجامعة ذمار من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ؟
- ما درجة توفر الجودة في مخرجات نظام ضمان الجودة بجامعة ذمار من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ؟
- هل هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوي دلالة (0,05) في تقدير أفراد العينة لدرجة توفر الجودة في نظام ضمان الجودة بجامعة ذمار، تبعاً لمتغيرات (الكلية- الدرجة العلمية- سنوات الخبرة)؟

أهمية البحث :

تكمن أهمية البحث الحالي في الكشف عن مدى توفر نظام ضمان الجودة في مدخلات وعمليات ومخرجات جامعة ذمار من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية , وكذا معرفة تقدير أفراد العينة لدرجة توفر الجودة في نظام ضمان الجودة بجامعة ذمار، تبعاً لمتغيرات الكلية, والرتبة الأكاديمية، وعدد سنوات الخبرة التدريسية . كما تكمن أهميته برفد المكتبة الجامعية بالأبحاث التي يستفيد منها الباحثون من خلال تناوله موضوعا مهما، ومساعدة قيادة الجامعة في وضع رؤية إستراتيجية واضحة لتطبيق الجودة, والاستفادة من جوانب القوة التي أظهرها البحث , ومعالجة جوانب الضعف من اجل تعزيز وتطوير قدرات الجامعة , وصولا إلى مصافي الجامعات المتقدمة.

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

- معرفة مدى توفر نظام ضمان الجودة بجامعة ذمار من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس من خلال معرفة درجة توفر الجودة في كلا من مدخلات, وعمليات, ومخرجات نظام ضمان الجودة بجامعة ذمار.
- معرفة وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة(0,05) في تقدير أفراد العينة لدرجة توفر الجودة في نظام ضمان الجودة بجامعة ذمار، تبعاً لمتغيرات الكلية -الدرجة العلمية-سنوات الخبرة.
- كما يهدف لتحليل الوضع الراهن والكشف عن نواحي القوة والضعف, وتقديم الاقتراحات والتوصيات للمعنيين بجامعة ذمار ومساعدتهم على اتخاذ القرار المناسب من أجل تعزيز ضمان الجودة فيها.

حدود البحث :

موضوعيا اقتصر البحث الحالي على معرفة توفر نظام ضمان الجودة بجامعة ذمار من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس, وبشريا

شمل البحث على جميع أعضاء هيئة التدريس اليمنيين في كليات جامعة ذمار الذين يحملون الألقاب العلمية أستاذ مساعد، وأستاذ مشارك، وأستاذ, خلال الفصل الثاني من العام الجامعي 2013-2014م.

مصطلحات البحث:

قدّم الباحثون والمفكرون في مجال الجودة وضمانها مجموعة من التعاريف لنظام ضمان الجودة. وسيقوم الباحث باستعراض بعضها ابتداء بتعريف النظام والجودة , وضمان الجودة , ومن ثم تعريف مفهوم نظام ضمان الجودة.

فالنظام عرفه كلا من (أحمد وجبارة، 2009، 86). بأنه "إطار عام مكون من مجموعة من العناصر المترابطة التي تتفاعل معاً وفقاً لإجراءات معينة لتحقيق وظيفة, أو وظائف مفيدة". **ويعرف الباحث** النظام بأنه مجموعة من الأسس والمبادئ, والقوانين, والمعايير التي من خلالها تحقق جامعة ذمار أهدافها بالشكل المطلوب بدقة وموضوعية وزمن محدد.

أما الجودة فتعرف لغوياً : على أنها من أصل فعل (الجود) والجيد نقيض الردى, والشئ جودة وجودة , أي صار جيداً/ أحدث الشئ فجاد والتجويد مثله، وقد جاد جودة وأجاد أي أتي بالجيد من القول والعمل (أبن منظور،72,1984). وعرفها (معجم الوسيط) لغة: من كلمة أجاد أي أتي بالجيد من قول أو عمل, وأجاد الشيء صيره جيدا، والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جوده بمعني صار جيدا. وعرفت بأنها المطابقة لمتطلبات أو مواصفات معينة. ويشير مصطلح الجودة إلى مجمل السمات والخصائص, والمميزات التي تتعلق بالخدمة, وباحتياجات المستفيدين من تلك الخدمة (Blackmur.,2004,7).

وعرفها (الجضعي ، 2005 ، 17). بأنها تمثل مجموعة من الخصائص أو المميزات لمنتج أو خدمة تعبر أن قدرتها على الوفاء باحتياجات العملاء الصريحة والضمنية. **أما (التومي، 2005، 10)**. فقد عرفها بأنها مجموعة من العمليات والإجراءات المقررة سلفا , والتي تهدف إلى منح ضمانات مناسبة تجعل منتوجاً معيناً يستجيب لمواصفات محددة مسبقا مرتبطة بالجود. **ويعرفها الباحث بأنها** عملية تستهدف التحقق من مدى تطبيق نظام ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بجامعة ذمار من حيث العناصر المتمثلة بالمدخلات والعمليات , والمخرجات .

وبالنسبة لضمان الجودة فهي : عملية إيجاد آليات, وإجراءات تطبق في الوقت الصحيح والمناسب للتأكد من أن الجودة المرغوبة ستتحقق، بغض النظر عن كيفية تحديد معايير هذه النوعية . فقد عرفها (الحاج وآخرون, 10,2008). بأنها الوسيلة للتأكد من أن المعايير الأكاديمية المستمدة من رسالة الجهة المعنية قد تم تعريفها وتحقيقها, بما يتوافق مع المعايير المناظرة لها, سواء قوميا أو عالميا، وأن مستوى جودة فرص التعلم, والأبحاث, والمشاركة المجتمعية ملائمة وتستوفي توقعات مختلف أنواع المستفيدين من هذه الجهات.

أما (حسين ، 2005، 156). فقد أكد أنها تصميم أو تنفيذ نظام يتضمن سياسات وإجراءات تقوم بها الجامعة للتأكد من الوفاء بمتطلبات الجودة ليس فقط على نطاق مراحل عملية التعليم ، بل على نطاق أشمل, يضم ضبط الجودة على مستوى وظائف الجامعة ككل. كما تعرف عملية ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي, بأنها الوسيلة التي يتم من خلالها التأكد من أن المعايير الأكاديمية المستمدة من رسالة هذه المؤسسات وبما يتوافق مع المعايير المناظرة لها, سواء قوميا أو عالميا، وأن مستوى جودة فرص التعلم والأبحاث, والمشاركة المجتمعية ملائمة, وتستوفي توقعات مختلف أنواع المستفيدين من هذه المؤسسات(الحاج وجريسات، 2008، 10). **ويعرفها** (البهواش، 2007، 31). على أنها نظام يشمل كل السياسات والمقاييس, والأفعال المخططة التي يتم من خلالها تحقيق وتطوير جودة التعليم العالي، بما يمكنه من الوفاء باحتياجات ومطالب المستفيدين منه.

وأما (المخلافي، 2008، 32) فقد نظر إليها على أنها تمثل مجموعة من النشاطات التي تتخذها الجامعة لضمان المعايير التي تحددها مسبقاً لمنتج أو خدمة يتم بالفعل الوصول إليها بانتظام، وهي عملية قبلية تتخذ قبل الإنتاج أو قبل تقديم الخدمة.

أما مفهوم نظام ضمان الجودة بشكل عام فيعرف بأنه نظام عالمي موحد لمعايير الجودة المتفق عليها عالميا ليكون وثيقة دولية لضمان جودة الإدارة. والمقصود بهذا النظام في التعليم العالي, جودة عناصر العملية التعليمية المكونة من: الطالب، الأستاذ، المادة التعليمية (برامج، كتب، طرق تدريس)، مكان التعلم (قاعات، مخابر، مراكز حاسوب)، الإدارة (تشريعات، سياسات)، هياكل تنظيمية ووسائل تمويل، جودة التقييم الذي يلبي احتياجات سوق العمل. إضافة إلى أنه يمكن وصف ضمان جودة التعليم العالي كنظام أساسه منع وقوع الأخطاء والعمل على تحسين جودة الخدمة التعليمية، ويزيد الإنتاجية بالتأكيد على تصميم العمليات ومراقبتها، والتركيز على مصادر الأنشطة، وبالتالي منع ظهور الخدمات التعليمية غير المطابقة (يحياوي وآخرون,412,2012) . كما يعرف بأنّه: "نظام عالمي موحد لمقاييس الجودة ، اتفق عليه عالميا ليكون وثيقة دولية لضمان جودة" الإدارة (عمادواخرون,315,2010)

وينظر إليه (الطاهر وعامر,146,2010). أنه "ذلك النظام الذي يقوم بالتحقق على أنّ ما تقوم به من أعمال يتطابق مع الإجراءات, والسياسات التي قمت بكتابتها واعتمادها" ويعرف الباحث نظام

ضمان الجودة بأنه: الإجراءات التي يتم من خلالها جمع البيانات المتعلقة بنظام ضمان الجودة في جامعة ذمار ومدى توفر الجودة في مدخلات, وعمليات, ومخرجات هذا النظام، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ووضع التوصيات, والمقترحات التي تعزز جوانب القوة وتعالج جوانب القصور التي أظهرتها النتائج.

الدراسات السابقة

تنوعت وتعددت الدراسات التي تناولت موضوع نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي, لكن أغلب تلك الدراسات ركزت على بناء نماذج, وركزت أيضا على تطبيق برامج, وغالبا ما نجد دراسات تناولت واقع أو مدى معرفة تطبيق نظام الجودة في الجامعات وخاصة في الوطن العربي . وسوف نتناول في هذا البحث أهم الدراسات التي تناولت تقويم ومعرفة مدى توفر نظام ضمآن الجودة في الجامعات المحلية والعربية, والأجنبية فمن الدراسات المحلية **دراسة العفيري (2014)**, والتي هدفت إلى تقديم مشروع مقترح للتخطيط الاستراتيجي لتطبيق الجودة الشاملة في الجامعات اليمنية , وقد أستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم أسلوب 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. **وفي دراسة محمد(2013)** التي هدفت إلى التعرف على مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء وجامعة العلوم والتكنولوجيا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم , والذي طبق البحث على عينة الدراسة التي تم اختيارها بواسطة طريقة العينة الطبقية العشوائية بواقع (220) عضو، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكذلك منهج التحليل المقارن، وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية, وأظهرت النتائج أن مستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء وجامعة العلوم والتكنولوجيا دون المستوى المطلوب, وقدم الباحث عدد من التوصيات والمقترحات المطلوبة لتطبيق الجودة .

كما هدفت دراسة كويران وآخرون (2010) للتعرف على واقع ضمان الجودة للبرامج الأكاديمية في جامعة عدن من وجهة نظر عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية , واعتمد الباحثون المنهج الوصفي، وتكوّن مجتمع البحث من جميع عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية في كليات جامعة عدن والذين يبلغ عددهم (101) للعام 2008-2009م. وأعتمد الباحثون معايير الوكالة البريطانية لضمان الجودة في التعليم العالي في تحديد مكونات البرنامج الأكاديمي التي ينبغي أن يخضع للتقويم من قبل عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية، فعملوا على تصميم استبيان خماسي التقدير، يتكون من ستة محاور تضمنت (76) فقرة، تم استخراج دلالات عن صدقها وثباتها. وقد تم الإجابة على أسئلة البحث باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية في تحليل البيانات ومعالجتها، وقد كشفت نتائج البحث بشكل عام عن تدني واقع البرامج في جامعة عدن بكافة مكوناتها سواءً من حيث الأهداف والمخرجات، أو المناهج وما يصاحبها من تدريبات ميدانية، أو طرق التدريس وأساليب تقويم التعلم، أو من حيث مصادر التعلم المتوفرة، وكذا الخدمات والرعاية التي تقدمها تلك البرامج للمتعلم. كما خلص البحث إلى جملة من التوصيات والمقترحات الموجهة للجهات المعنية بتخاذ القرارات المناسبة لتحسين جودة البرامج الأكاديمية . وتنظيم دورات تدريبية للقادة ولأعضاء هيئة التدريس في جامعة عدن, وورش عمل لنشر ثقافة الجودة وتمكينهم من تقويم وتطوير البرامج الأكاديمية وفق مواصفات محددة، والحرص على استمرارية تقويم هذه البرامج بالرجوع إلى مرجعيات خارجية لضمان جودتها وصولاً نحو الفوز بالاعتماد الأكاديمي في المستقبل.

أما دراسة السماوي (2009) فقد هدفت إلى تقويم نظام ضمان الجودة بجامعة تعز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس من خلال معرفة درجة توفر الجودة في المدخلات، والعمليات، والمخرجات المكونة لهذا النظام . وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما تم استخدام أداة الاستبانة التي تم تطبيقها على جميع أعضاء هيئة التدريس اليمنيين بجامعة تعز الذين يحملون الألقاب العلمية (أستاذ مساعد، وأستاذ مشارك، وأستاذ) والبالغ عددهم (230) عضواً، استجاب منهم (192) عضواً فقط، وبعد جمع البيانات وتحليلها باستخدام برنامج الحزم الإحصائية توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: إن درجة توفر الجودة في مكونات نظام ضمان الجودة بجامعة تعز جاءت بدرجة توفر قليلة بوجه عام، ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) في تقدير أفراد العينة لدرجة توفر الجودة في مكونات نظام ضمان الجودة بجامعة تعز تعزى لمتغير الكلية، لصالح كليتي الآداب والطب على كلية التربية, وعدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) في تقدير أفراد العينة تعزى لمتغيرى الدرجة العلمية، وسنوات الخبرة. **وأجرى (المخلافي، 2008)** دراسة هدفت إلى وضع ملامح لنظام مقترح لجودة التعليم في الجامعات اليمنية وأنظمته الفرعية المتمثلة بنظام إدارة الجودة، ونظام ضمان الجودة، ونظام ضبط الجودة، ونظام بيانات الجودة ومعلوماتها، وبعد عرض الباحث للأدبيات والمعطيات ذات الصلة بمفهوم الجودة ونظامها في التعليم الجامعي وأبعاده وعناصره، وأيضاً وصفه للأنظمة الفرعية لنظام الجودة

توصلت الدراسة إلى أن مفهوم نظام الجودة في التعليم الجامعي يعبر عن جودة التصميم, وجودة الأداء, وجودة المخرج وأنه يهتم بجميع وظائف الجامعة التي تضمن تحقيق مستوى الجودة التي يرغب فيها المستفيد وذلك من خلال ارتكازه على أربعة أنظمة فرعية هيى (نظام إدارة الجودة، ونظام ضمان الجودة، ونظام ضبط الجودة، ونظام بيانات الجودة , ومعلوماتها). كما توصلت الدراسة إلى أن هذا النظام يعتمد على ثلاثة أبعاد لجودة العمل الأكاديمي في الجامعات هي (البعد الأكاديمي والبعد الفردي، والبعد الاجتماعي) , وأيضاً توصلت إلى أن نظام الجودة في التعليم الجامعي يتكون من أربعة عناصر أساسية هي: المدخلات، والعمليات، والمخرجات، والتغذية الراجعة. **أما دراسة سعيد (2008)** فقد هدفت لوضع معايير اعتماد وضمان جودة التعليم الجامعي في الجمهورية اليمنية في ضوء بعض التجارب التربوية المعاصرة , والوصول إلى تصور مقترح للارتقاء بجودة التعليم الجامعي باليمن, واستخدم الباحث المنهج الوصفي وقام الباحث ببناء استبانه، تضمنت عشرة معايير اشتملت على مائة وسبع عبارات، وكانت موجهة لأعضاء هيئة التدريس وبعض الإداريين في الجامعات اليمنية، لمعرفة مدى توافر معايير الاعتماد وضمان الجودة بالتعليم الجامعي اليمني، وقد تم تطبيق الاستبانة في كل من جامعة (صنعاء وعدن والعلوم والتكنولوجيا) وتوصل إلى نتائج كان من أهمها: إجماع أفراد العينة على أن محور سياسة القبول غير واضح التحقق، وتختلف طبيعته من جامعة إلى أخرى, وذلك لغياب التنسيق المركزي للقبول في الجامعات اليمنية , وان الجامعات اليمنية الحكومية تفتقر إلى الموارد المالية الكافية واللازمة لسير العملية التعليمية بشكلها الصحيح، ويرجع ذلك إلى الميزانية غير الكافية المعتمدة من الحكومة، بالإضافة إلى الفساد المالي والإداري داخل الجامعات اليمنية، كما أنها لا تمتلك خطة لتقليص الاعتماد على التمويل الحكومي والتحول إلى التمويل الذاتي كما أجمعت آراء الإداريين في الجامعات اليمنية على عدم وضوح معايير الاعتماد وضمان الجودة بالجامعات اليمنية، ويرجع ذلك لضعف ثقافتهم بمفهوم الاعتماد وضمان الجودة، ومن خلال النتائج قدم الباحث تصور مقترح وتوصيات لتطبيق ذلك التصور.

ومن الدراسات العربية والأجنبية دراسة عبد المالك وكنجي (1998) فقد هدفت إلى تطبيق مبادئ أنظمة إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في ماليزيا" . حيث قام الباحثان باستخدام المبادئ والمفاهيم العامة لإدارة الجودة الشاملة وتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة ليتلاءم مع مؤسسات التعليم العالي , وكذا نماذج إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في ماليزيا، وكان الهدف من هذه النماذج تكوين نموذج له خصائص معينة وتشتمل على مبادئ متناغمة ومتماثلة مع مبادئ مؤسسات إدارة الجودة الشاملة. وتوصل الباحثان إلى نتائج منها أن هناك نسبة (50 %) من مؤسسات التعليم العالي في ماليزيا تقوم بتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة. وأن القيادة لها دور فعال في الرقي بإدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في ماليزيا، وأن تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة تناسب جميع مؤسسات التعليم العالي بغض النظر عن حجمها , وعمرها أو نوع المؤسسة سواء أكانت خاصة أم حكومية. **أما دراسة غانم (2008) التي** هدفت التعرف على مد ى تطبيق نظام إدارة الجودة وآثرها على أداء كليات العلوم الإدارية والاقتصادية في الجامعات الفلسطينية وتكونت عينة الدراسة من (120) فردًا من العاملين في بعض الجامعات الفلسطينية, وبينت النتائج أن أفراد العينة موافقون أن تطبيق نظام إدارة الجودة يعمل على تحسين الأداء، وتطويره باستثناء رضا المستفيدين (الطلاب، أولياء الأمور وأرباب العمل). وبينت النتائج عدم وجود فروق في إجابات أفراد العينة حول مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة وفقًا لمتغيرات (المستوى التعليمي، الجامعة، التخصص). **فيما بينت دراسة أبو دقة (2009)**, التي هدفت إلى تقويم جودة البرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية بغزة من وجهة نظر الخريجين, والتي استخدمت المنهج الوصفي , وعينة عشوائية ممثلة من الخريجين في التخصصات المختلفة بلغت (858). أن تقديرات أفراد العينة التقويمية، بخصوص مساقات التخصص، كانت تتراوح ما بين 55% إلي 78%، وفي مجال علاقة المدرسين بالطلبة كانت التقديرات ما بين 66% إلى 79%، وفي مجال أداء الكلية كانت ما بين 72% إلى 82%، وفي مجال التدريب الميداني كانت ما بين 62% إلي 79%، وأعلى من (80%) عند تقويم الطلبة لمهاراتهم وقدراتهم. كما بينت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي في مجال مساقات التخصص، وعلاقة المدرسين بالطلبة، وأداء الكلية، وكذلك للتقديرات التقويمية لأفراد العينة لقدراتهم وإمكاناتهم لصالح الكليات التطبيقية، والشرعية مقارنة بالكليات الإنسانية. **أما دراسة الحيناوي (2012)**, والتي هدفت للتعرف على مدى تطبيق متطلبات ضمان الجودة وفق معايير: الطلبة، هيئة التدريس، الإدارة، البرامج، المرافق في جامعة باتنة – الجزائر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. ولتحقيق ذلك طورت استمارة استبيان وزعت على عينة مستهدفة من الأساتذة، وتم استرجاع 92 استمارة، وتمثل نسبة استجابة العينة نسبة 65.71،% وخلصت الدراسة إلى أن تطبيق متطلبات ضمان الجودة بجامعة باتنة بحسب أراء أعضاء هيئة التدريس يتم بدرجة متوسطة بلغت 55.4،% وأن ذلك راجع إلى انخفاض نسبة تطبيق

متطلبات المعايير الأساسية لضمان الجودة وبخاصة معياري الطلبة والمرافق حيث بلغت النسب 49. 50% على التوالي.

وهدفت دراسة (المصدر,2012) إلى معرفة مدى تطبيق أبعاد إدارة الجودة الشاملة في كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة في ضوء بعض المتغيرات، وقد استخدم الباحث أسلوب الحصر الشامل لجميع أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة, وتمثلت نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها بعد المعالجات الإحصائية, إن كلية التربية تطبق أبعاد الجودة بصورة أعلى من المتوسط، كما أثبتت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من أعضاء الهيئة التدريسية في تطبيق مبادئ إدارة الجودة، وأيضاً عدم وجود فروق بين الفئات العمرية المختلفة في أبعاد الجودة تبعا للرتبة الأكاديمية عدا الفروق في النظام الإداري ونظام الدراسة والمنهاج, والدرجة الكلية لصالح المدرسين والأساتذة المساعدين, واتضح أيضاً عدم وجود فروق في تطبيق أبعاد الجودة تبعاً لمتغير الخبرة ومتغير الجامعة المانحة للدرجة العلمية, وكذا في أبعاد ثقافة الجودة والموارد المتاحة، ونظام الدراسة، والمناهج، الكلية, وتبين أيضاً من النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الهيئة التدريسية والبيئة التربوية التعليمية، الطلبة، الدرجة الكلية تبعاً لمتغير القسم الذي يعمل فيه عضو هيئة التدريس، في حين لم توجد فروق في أبعاد النظام الإداري، وثقافة الجودة، والموارد المتاحة، ونظام الدراسة والمنهاج. **أما دراسة الهنيني (2012)** التي هدفت إلى التعرف لمدى تطبيق أبعاد إدارة الجودة الشاملة في برامج تدريس المحاسبة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الهيئة التدريسية والطلبة، ولتحقيق أغراض الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي واختار عينة لبحثه بلغت (165) من الطلبة وهيئة التدريس وقد توصلت الدراسة إلى أن الجامعات الأردنية تلتزم بأبعاد الجودة المتعلقة بالنظام الإداري، والهيئة التدريسية، وأنها لا تلتزم بأبعاد الجودة المتعلقة بالموارد والمرافق المتاحة للطلبة، والخطط والمناهج، والامتحانات , وتقييم الطلبة، والطلبة المقبولين ومتابعة الخريجين. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المدرسين والطلبة نحو تطبيق أبعاد الجودة المتعلقة بالامتحانات وتقييم الطلبة، والطلبة المقبولين, ومتابعة الخريجين, وأوصت الباحثة ببعض التوصيات أهمها مراجعة إجراءات قبول الطلبة في التخصص، وتحديد أعدادهم بما ستناسب مع المرافق المتاحة بالجامعات..

التعليق على الدراسات السابقة

هدفت معظم الدراسات السابقة إلى التعرف على تطبيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي وكانت اقرب دراسة للبحث الحالي هي دراسة (السماوي,2009) الذي تناول فيها تقويم نظام ضمان الجودة في جامعة تعز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس, وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في معرفة أهم الخصائص المنهجية والطرق اللازمة لدراسة مثل هذا الموضوع , واختيار المنهج الملائم والمناسب لهذه الدراسة المتمثل بالمنهج الوصفي التحليلي ' وكذا الوسائل الإحصائية المناسبة.

منهج البحث :

نظراً لطبيعة البحث وتحقيق أهدافه استخدم الباحث المنهج الوصفي كونه الأنسب في مثل هذا البحث, ولأن هذا المنهج يهدف لتسجيل وتحليل وتفسير الظاهرة في وضعها الراهن, وجمع البيانات من مصدرها المحدد على أساس الاستبصار الكامل بجوانب المشكلة محل البحث .

مجتمع البحث وعينته

ضم مجتمع البحث جميع أعضاء هيئة التدريس من حملة الدكتوراه (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد) في جميع كليات جامعة ذمار وهي (العلوم التطبيقية، الطب البشري, طب الأسنان, كلية الزراعة والطب البيطري، الهندسة, التربية، الآداب والألسن، العلوم الإدارية, كلية الحاسبات) والبالغ عددهم (226) للعام الجامعي 2014/2013م, وقد تم أخذهم جمعيا كعينة للبحث وبحسب الجدول الأتي :

جدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث الأصلي على كليات جامعة ذمار خلال العام2014/2013م

م	الكلية	العدد	النسبة %
1	العلوم التطبيقية	22	%9.73
2	الطب البشري	49	%21.7
3	طب الأسنان	7	%3.1
4	كلية الهندسة	28	%12.4
5	علوم الحاسبات	13	%5.8
6	التربية	30	%13.3
7	الآداب والألسن	29	%12.83
8	الزراعة والطب البيطري	23	%10.18
9	العلوم الإدارية	25	%11.06
الإجمالي		226	%100

وقد تم اختيار المجتمع الأصلي كعينة للبحث حيث تم توزيع المقياس عليهم, وبلغ عدد المستجبين (180) أي بنسبة 79.65% من إجمالي أفراد المجتمع, وهي نسبة كافية لتمثيل المجتمع وتعميم النتائج عليه، والجداول 2, 4,3 يوضحوا توزيع الأفراد المستجيبين حسب متغيرات البحث وهي الكلية، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة.

جدول رقم (2) يوضح توزيع الأفراد المستجيبين حسب متغير الكلية

م	الكلية	العدد	النسبة %
1	العلوم التطبيقية	19	%10.56
2	الطب البشري	39	%21.67
3	طب الأسنان	6	%3.3
4	كلية الهندسة	23	%12.78
5	علوم الحاسبات	8	%4.44
6	التربية	25	%13.89
7	الآداب والألسن	24	%12.83
8	الزراعة والطب البيطري	17	%13.33
9	العلوم الإدارية	19	%10.56
الإجمالي		180	%79.65

الجدول (3) عدد المستجيبين من أفراد العينة حسب الدرجة العلمية

الدرجة العلمية	الأفراد المستجيبين	النسبة
أستاذ	5	%2.78
أستاذ مشارك	26	%14.44
أستاذ مساعد	149	%82.78
المجموع	180	%100

الجدول (4) عدد المستجيبين من أفراد العينة حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	الأفراد المستجيبين	النسبة
1-5	134	%74.44
6-10	35	%19.44
من11ومافوق	11	%6.11
المجموع	180	%100

أداة البحث:

لما كان البحث الحالي يهدف لمعرفة مدى تطبيق نظام ضمان الجودة بجامعة ذمار، من خلال معرفة درجة توفر الجودة في المدخلات, والعمليات, والمخرجات المكونة لهذا النظام , فقد اعتمد الباحث (المقياس) الخاص بدراسة (السماوي, 2009) والتي تناولت تقويم نظام ضمان الجودة بجامعة تعز وتم تطبيقه على عينة البحث وقد تكون المقياس من قسمين , تضمن القسم الأول البيانات المتعلقة بالمبحوثين والمتمثلة (بالكلية، الدرجة العلمية، وسنوات الخبرة)، والقسم الثاني، تمثل بمجالات فقرات (المقياس) المكون من (57) فقرة موزعة على مكونات نظام ضمان الجودة المتمثلة بالمدخلات (24) فقرة، وضمان جودة العمليات (22) فقرة، وضمان جودة المخرجات (12) فقرة, وقد صيغت جميع العبارات بصورة ايجابية وأعطي لكل عبارة من عباراتها وزنا مدرجا على نمط سلم ليكرت خماسي التقدير المتمثل (كبيرة جدا – كبيرة – متوسطة – قليلة – قليلة جد).

الوسائل الإحصائية :

تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية, حيث تم استخدام الإجراءات الإحصائية المناسبة, ومنها المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية, علما بأن الباحث قد اعتمد في تفسيره للنتائج على المحك التالي (من1الى اقل من 1,8 قليلة جدا)، و (من1,8الى اقل من 2,6 قليلة)، و (من2,6الى اقل من3,4متوسطة)، و (من3,4الى اقل من 4,2 كبيرة)، و (من4,2الى 5,0 كبيرة جدا).

عرض النتائج ومناقشتها :

أولا : الإجابة على السؤال الأول والذي ينص على: ما مدى توفر نظام ضمان الجودة بجامعة ذمار من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مكونات نظام ضمان الجودة المتمثلة بالمجالات الآتية درجة توفر المدخلات, درجة توفر العمليات, درجة توفر المخرجات؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من المجالات التي شملتها الدراسة, وكذلك الدرجة الكلية للمجالات مجتمعة والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والدلالة اللفظية، لمجالات نظام ضمان الجودة بجامعة ذمار من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

المجال	درجة التوفر		الدلالة اللفظية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
جودة المدخلات	2,6	0.22	قليلة
جودة العمليات	1,72	0,24	قليلة جدا
جودة المخرجات	1,42	0,25	قليلة جدا

وبالنظر إلى الجدول (5) نجد أن الأداء الكلي لنظام الجودة قليلة جدا أيضا بواقع 1,79 كمتوسط و 0,21 انحراف معياري وان مجال المدخلات جاء بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي 2,6 بينما جاء بالمرتبة الثانية مجال العمليات بمتوسط حسابي 1,72 وجاء بالمرتبة الأخيرة مجال المخرجات بمتوسط حسابي 1,42 مما يؤكد أن نظام ضمان الجودة بجامعة ذمار لا تتوفر فيه الجودة بالدرجة المطلوبة, ولا يزال اقل بكثير من المستوى المتوقع الذي يؤهل الجامعة للمنافسة, والحصول على شهادة الاعتماد الأكاديمي الذي تسعى إلى تحقيقه كل الجامعات محليا, وإقليميا , وعالميا وفقاً للمعايير والمواصفات العالمية المعتمدة , ويعزى الباحث ظهور النتيجة بهذا الشكل يرجع إلى أن إدارة الجامعة بمختلف مستوياتها لم تقم بنشر ثقافة الجودة في الجامعة بالصورة الكافية ، كما يعزى الباحث السبب أيضا إلى الوضع الحالي التي تمر بها الجامعة الذي يعتبر جزء من الوضع الحالي التي يمر بها الوطن من تردي للوضع المالي والإداري ' والذي انعكس سلبا على الكادر البشري

وأصبح الوضع غير مهيأ لتطبيق نظام ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، إلى جانب عدم قدرة مركز ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بالجامعة للقيام بدوره وكذا وحدات الجودة في الكليات بسبب عدم وجود ميزانية تشغيلية ,وجوانب القصور الواضحة في خطط الجامعة, وهذه النتيجة تتفق إلى حدا كبير مع نتيجة دراسة (السماوي، 2009) التي توصلت إلى أن الجهود التي تبذلها جامعة تعز في مجال توفر نظام ضمان الجودة لا تزال دون المستوى المتوقع . مما يعني أن الحالة تكون واحدة ما عداء توفر بعض الأمور في جامعة تعز ولم تتوفر في جامعة ذمار .

ثانيا : وللإجابة على السؤال الفرعي التالي "

- ما درجة توفر الجودة في مدخلات نظام ضمان الجودة بجامعة ذمار من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ؟

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والدلالة اللفظية لجميع الفقرات وبحسب الجدول الاتي:

جدول (6): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والدلالة اللفظية، لفقرات مجال ضمان جودة المدخلات في نظام ضمان الجودة بجامعة ذمار من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

م	الفقرات	درجة التوفر		الدلالة اللفظية
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1	تستخدم الجامعة نماذج خاصة لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس	1,63	0,63	قليلة جدا
2	تستخدم الجامعة نماذج خاصة لتقويم أداء الإداريين.	1,64	0,68	قليلة جدا
3	توفر الجامعة المستلزمات (مواد/ أدوات / أجهزة) اللازمة لسير العملية التعليمية.	1,70	0,74	قليلة جدا
4	توفر الجامعة المستلزمات (مواد/ أدوات/ أجهزة) اللازمة لتنفيذ البحوث.	1,62	0,69	قليلة جدا
5	توفر الجامعة الدعم المالي الكافي لسير العملية التعليمية.	1,78	0,67	قليلة جدا
6	توفر الجامعة الدعم المالي الكافي لإجراء البحوث.	1,66	0,72	قليلة جدا
7	يتوفر في مختبرات أجهزة حاسوب كافية لأعداد المستخدمين من الطلبة.	2,80	0,98	متوسطة
8	يتوفر في الجامعة أجهزة حاسوب تكفي مستخدميها من الأساتذة.	1,76	0,68	قليلة جدا
9	يتوفر في الجامعة أجهزة حاسوب تكفي مستخدميها من الإداريين.	2,82	0,99	متوسطة
10	يتوفر في الجامعة مختبرات حاسوب تلبي احتياجات العمل الجامعي بفاعلية.	2,65	1,01	متوسطة
11	يتوفر في الجامعة شبكة الانترنت لخدمة أعضاء الهيئة التدريسية.	1,54	0,50	قليلة جدا
12	يتوفر في الجامعة شبكة انترنت كافية لخدمة الطلبة.	1,50	0,71	قليلة جدا
13	يتوفر في الجامعة مختبرات علمية تلبي احتياجات الدارسين.	2,72	1,05	متوسطة
14	يتوفر في مكتبات الجامعة العناوين التي تلبي احتياجات المستفيدين.	1,75	0,46	قليلة جدا
15	يمتلك أعضاء الهيئة التدريسية معرفة كافية باستخدام الحاسوب.	2,83	1,13	متوسطة
16	يتناسب عدد أعضاء هيئة التدريس في الجامعة مع أعداد الطلبة.	3,52	0,84	كبيرة
17	يتناسب عدد العاملين في الجامعة من غير أعضاء هيئة التدريس مع احتياجات العمل الجامعي الفعلي.	3,96	0,83	كبيرة
18	تتوفر في الجامعة خطط لتطوير البرامج التعليمية.	1,98	0,97	قليلة
19	تتبني الجامعة رسالة مؤسسية تؤكد علي التعليم الجامعي الذي يلبي حاجات الطلبة.	3,18	0,87	كبيرة
20	تقدم الجامعة البرامج التعليمية التي تلبي متطلبات سوق العمل.	2,02	0,67	قليلة
21	تؤكد الجامعة علي جودة التعليم الجامعي كقيمة مشتركة يجب أن يتبناها جميع العاملين.	1,88	0,90	قليلة
22	تتوفر في الجامعة خطط إستراتيجية شاملة لجميع الكليات.	1,88	0,67	قليلة
23	تتوفر في الجامعة خطط لتطوير البحث العلمي.	1,95	0,66	قليلة
24	تتوفر في الجامعة خطط لتفعيل الشراكة بين الجامعة والمجتمع.	1,86	0,76	قليلة
متوسط المجال		2,26	0,22	قليلة

وبتحليل الجدول رقم (6) يتضح حصول الفقرات رقم (16، 19,17) على أعلى متوسط حسابي, وهذا يدل على نسبة عدد أعضاء هيئة التدريس في الجامعة بالنسبة لإعداد الطلبة كبيرة, وكذا كثرة عدد الموظفين وكذا ما تتبناه الجامعة من رسالة واضحة في أهدافها, كما جاءت الفقرات (15,13,10,9,7) بدرجة متوسطه مما يؤكد توفر الحاسبات, والمختبرات بشكل لا باس به كما يتضح من الجدول حصول الفقرات (18، 20، 21، 22، 23، 24) على درجات قليلة مما يعني أن توفر البرامج التعليمية, وخطط لتفعيل الشراكة بين الجامعة والمجتمع, وخطط لتطوير البحث العلمي قلية , لكن الفقرات (1-6 ، 8 ، 11 ، 12، 14) حصلت على درجة قليلة جدا, وهذا يؤكد عدم توفرها في الجامعة مما يعني أن الجهود التي تبذلها الجامعة لتوفير الجودة وتحقيقها في مدخلات نظام ضمان الجودة في تعليمها الجامعي, ما تزال دون المستوى المطلوب, ويعزي الباحث ظهور النتيجة بهذه الصورة إلى عدة أسباب منها أن

الإمكانات المادية والبشرية اللازمة غير متوفرة في الجامعة بالشكل المطلوب, وأيضاً عدم تحقق الاستقلال المالي والإداري للجامعة . مما يجعل الجامعة غير قادرة على توفير كل ما يتطلبه تطبيق نظام ضمان الجودة فيها، بالإضافة إلى عدم قيام الجامعة بعمل خطة إستراتيجية لتقويم الأداء وتوفير المستلزمات الضرورية من أجهزة حاسوب ومكتبات وغيرها.

ثالثا : وللإجابة على السؤال الفرعي التالي "-

- ما درجة توفر الجودة في عمليات نظام ضمان الجودة بجامعة ذمار من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ؟

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والدلالة اللفظية لجميع الفقرات وبحسب الجدول الآتي:

الجدول (7): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والدلالة اللفظية، لفقرات مجال ضمان جودة العمليات في نظام ضمان الجودة بجامعة ذمار من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

م	الفقرات	درجة التوفر		الدلالة اللفظية
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1	تجري الجامعة تقويم دوري لأداء الكادر التدريسي.	1,52	0,79	قليلة جدا
2	تجري الجامعة تقويم دوري لأداء الكادر الإداري.	1,57	0,76	قليلة جدا
3	يتم استخدام الحاسوب في ممارسة وتنفيذ الأنشطة التعليمية.	1,90	0,79	قليلة
4	تتيح الجامعة للأساتذة المشاركة في المؤتمرات العلمية المتخصصة.	2,86	1,33	متوسطة
5	تتيح الجامعة للإداريين المشاركة في المؤتمرات ذات العلاقة باختصاصاتهم.	2,00	0,78	قليلة
6	يتم التعاون بين أعضاء هيئة التدريس لإجراء البحوث المشتركة.	1,64	0,75	قليلة جدا
7	يجري العمل في الجامعة باستمرار علي تطوير المقررات والمناهج الدراسية.	1,55	0,72	قليلة جدا
8	يتم في الجامعة وضع قائمة بأسماء الكتب المعتمدة كمصادر لكل مقرر دراسي.	1,75	0,67	قليلة جدا
9	يتم إعداد ملف لكل مقرر يتضمن بيانات كاملة حول المقرر (خطته الدراسية ونماذج عن الامتحانات...).	1,67	0,74	قليلة جدا
10	يجري في الجامعة اعتماد أسلوب الامتحان الموحد للمقرر الواحد الذي يدرسه أكثر من عضو هيئة تدريس.	1,64	0,68	قليلة جدا
11	تقوم الجامعة بعمل بنك أسئلة للامتحانات وتقويمها سنوياً بهدف تطويرها.	1,70	0,74	قليلة جدا
12	تقوم الجامعة بتحفيز أعضاء هيئة التدريس علي إجراء البحوث العلمية.	1,61	0,65	قليلة جدا
13	توثق الجامعة بشكل كامل ومفصل كافة الإجراءات المطلوبة لكل جوانب العملية التعليمية.	1,77	0,78	قليلة جدا
14	توثق الجامعة بشكل كامل ومفصل كافة الإجراءات المطلوبة لكل جوانب العملية الإدارية.	1,63	0,70	قليلة جدا
15	يوجد في الجامعة نظام تأمين صحي مناسب لجميع المنتسبين إليها.	3,46	1,13	كبيرة
16	تمنح الجامعة علاوة سكن للعاملين المقيمين خارج أماكن السكن الجامعي.	1,77	0,57	قليلة جدا
17	تمنح الجامعة علاوة مواصلات للعاملين المقيمين بعيدا عن الجامعة.	1,97	0,66	قليلة
18	تزود الجامعة المكتبات ومصادر التعلم بكل ما هو حديث وجديد في مختلف التخصصات العلمية والمعرفية.	1,76	0,76	قليلة جدا
19	تمارس إدارة الجامعة رقابة فاعلة علي جميع كليات الجامعة.	1,61	0,65	قليلة جدا
20	تشجع الجامعة علي الإبداع من خلال وضع البرامج التي تدعم المبدعين.	1,77	0,78	قليلة جدا
21	تدعم إدارة الجامعة البحث العلمي من خلال السعي الدائم إلي تطويره.	1,69	0,71	قليلة جدا
22	تقوم الجامعة بالعديد من الأنشطة التي تهدف إلي تفعيل الشراكة بين الجامعة والمجتمع.	1,99	0,68	قليلة
متوسط المجال		1,76	0,26	قليلة جدا

من الجدول رقم (7) المتضمن ضمان جودة العمليات يتضح أن درجة توفر الجودة في عمليات نظام ضمان الجودة بجامعة ذمار جاءت بدرجة قليلة جدا, لكن نجد أن الفقرة رقم (15) حصلت على أعلى درجة في إجابات أعضاء هيئة التدريس والتي تنص (يوجد في الجامعة نظام تأمين صحي مناسب لجميع المنتسبين إليها) وهذا يدل على أن جامعة ذمار تتميز بوجود تامين صحي لأعضاء هيئة التدريس , فيما جاءت الفقرة (4) بدرجة توفر متوسطة مما يؤكد أن الجامعة تتيح للأساتذة المشاركة في المؤتمرات العلمية المتخصصة, أما الفقرات (3 ،5, 17 ، 22) فقد حصلت على درجة توفر قليلة, بما يعني أن استخدام الحاسوب في ممارسة وتنفيذ الأنشطة التعليمية, ومنح علاوة مواصلات للعاملين المقيمين بعيدا عن الجامعة, وقيام الجامعة بالعديد من الأنشطة التي تهدف إلى تفعيل الشراكة بين الجامعة والمجتمع دون المستوى المطلوب, أما بقيت الفقرات فقد حصلت على درجات قليلة جدا, مما يعني أن الجامعة

لا تهتم كثيراً بعملية التقويم, ويدعم البحوث وتطوير المقررات الدراسية, وتوفير الكتب وغيره, ولعل حصول المجال على متوسط ضعيف يؤكد أن الجهود التي تبذلها جامعة ذمار لتوفير الجودة وتحقيقها في عمليات نظام ضمان الجودة ما تزال قليلة جدا, ويجب على الجامعة مراجعة خططها. ويعزى الباحث ظهور النتيجة بهذه الصورة لضعف جودة المدخلات، وأن اغلب القائمين والمنفذين لمختلف العمليات لا يمتلكون المهارات والقدرات الكافية التي تمكنهم من تنفيذ هذه العمليات بصورة متميزة، وقد يكون من ضمن الأسباب عدم وجود رقابة ومحاسبة على تلك العمليات, وترك الأمر للعشوائية , وكذلك عدم تطبيق القانون أيضا له دور في ضعف توفر نظام الجودة في عمليات جامعة ذمار.

رابعا : وللإجابة على السؤال الفرعي التالي "-

- ما درجة توفر الجودة في مخرجات نظام ضمان الجودة بجامعة ذمار من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ؟

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والدلالة اللفظية لجميع الفقرات وبحسب الجدول الآتي:

الجدول رقم (8) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والدلالة اللفظية، لفقرات مجال ضمان جودة المخرجات في نظام ضمان الجودة بجامعة ذمار من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

م	الفقرات	درجة التوفر		الدلالة اللفظية
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1	تحافظ الجامعة علي علاقات دائمة مع الخريجين.	1,92	0,87	قليلة
2	تستضيف الجامعة الخريجين بصورة دورية للاستماع إلي مشكلاتهم.	1,67	0,72	قليلة جدا
3	تستطلع بصورة دورية آراء المؤسسات التي يعمل بها خريجوها للتعرف عل نقاط القوة والضعف في الخريجين.	1,22	0,52	قليلةجدا
4	تستطلع بصورة دورية آراء الخريجين حول الكفايات المهنية التي اكتسبوها و ارتباطها بالوظائف التي يمارسونها	1,46	0,72	قليلة جدا
5	تستطلع الجامعة بصورة دورية آراء الطلبة الخريجين في التسهيلات المادية اللازمة للعملية التعليمية.	1,50	0,78	قليلةجدا
6	تستطلع الجامعة بصورة دورية آراء الطلبة الخريجين في الخدمات والتسهيلات التي قدمتها لهم الجامعة	1,64	0,65	قليلة جدا
7	تقوم بصورة دورية بتحليل مدي جدوي المقررات الدراسية المطروحة حاليا في ضوء مستوي جودة الخريجين.	1,45	0,55	قليلة جدا
8	يجري في الجامعة بصورة دورية تطوير المقررات والبرامج الدراسية في ضوء متطلبات واحتياجات سوق العمل.	1,65	0,77	قليلة جدا
9	تجري مقارنة مرجعية لبرامجها التعليمية مع البرامج التعليمية للجامعات الرائدة في العالم في المجالات المشابهة.	1,67	0,64	قليلة جدا
10	تقوم بالتنسيق مع مؤسسات سوق العمل بتنفيذ برامج تدريبية للخريجين تهدف لتطوير قدراتهم ومهاراتهم المهنية	1,54	0,58	قليلة جدا
11	تستضيف دوريا متخصصين من المؤسسات التي يعمل فيها الخريجون للاستفادة من تقويمهم لجودة خريجي الجامعة.	1,45	0,74	قليلة جدا
12	يجري في الجامعة بصورة دورية تطوير المقررات والبرامج الدراسية في ضوء متطلبات واحتياجات سوق العمل.	1,51	0,59	قليلة جدا
متوسط المجال		1,45	0,22	قليلة جدا

من خلال الجدول رقم (8) يتضح أن درجة توفر الجودة في مخرجات نظام ضمان الجودة بجامعة ذمار جاءت بدرجة قليلة جداً وبمتوسط عام (1.45) وهو اقل متوسط بين المجالات الثلاثة. حيث أن جميع الفقرات قد حصلت على درجة قليلة جدا, ماعدا الفقرة الأولى التي كان متوسطها الحسابي أعلا والمتظمنه محافظة الجامعة على علاقات دائمة مع الخريجين, وبشكل عام فان النتيجة تؤكد التدني الملحوظ في جودة المخرجات في نظام ضمان الجودة بجامعة ذمار، ويعزي الباحث ظهور النتيجة بتلك الصورة يرجع لأسباب ضعف جودة المدخلات والعمليات, وان الجامعة لا تهتم بالالتقاء بالخريجين للاستماع إلى مشكلاتهم, ولا بآراء المؤسسات التي يعملون بها للتعرف عل نقاط القوة والضعف فيهم وأرائهم حول الكفايات المهنية التي اكتسبوها وارتباطها بالوظائف التي يمارسونها, وكذا آرائهم في الخدمات والتسهيلات التي قدمتها لهم الجامعة من اجل تلافيها في زملائهم الذين لم يتخرجوا بعد, وكذا إعادة النظر في المقررات الدراسية لإضافة الجديد فيها في ضوء متطلبات واحتياجات سوق العمل, كما أن الجامعة لم تستفيد من سياسات الجامعات الرائدة في العالم التي تقيم برامج تدريبية للخريجين بهدف تطوير قدراتهم, ومهاراتهم المهنية في ضوء متطلبات سوق العمل ومتطلبات العصر.

وللإجابة على السؤال الثاني المتضمن معرفة وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوي دلالة (0,05) في تقدير أفراد العينة لدرجة توفر الجودة في نظام ضمان الجودة بجامعة ذمار، تبعاً لمتغيرات (الكلية- الدرجة العلمية- لسنوات الخبرة) استخدام الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة تلك الفروق ودلالتها الإحصائية تبعاً لتلك المتغيرات وبحسب الجداول الآتية:

جدول رقم (9) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي، للفروق ودلالتها الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول درجة توفر الجودة في نظام ضمان الجودة بجامعة ذمار تبعا لمتغير الكلية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع الأوساط	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0,895	8	0,1188	4,027	0,000
داخل المجموعات	5,047	171	0,0295		
المجموع	5,942	179			

أظهرت النتائج المبينة في الجدول رقم (9) أن قيمة مستوى الدلالة أقل من (0.05)، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المستجيبين حول درجة توفر نظام ضمان الجودة بجامعة ذمار تبعا لمتغير الكلية حيث بلغت قيمة (ف) (4,027) بمستوى دلالة (0.000) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يعني أن تقدير أعضاء هيئة التدريس لدرجة توفر الجودة في نظام ضمان الجودة بجامعة ذمار تختلف باختلاف الكلية التي يعمل بها أعضاء هيئة التدريس بالجامعة, ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن تنوع الكليات بين العلمية والانسانية قد يكون هو السبب كون الإمكانيات في الكليات العلمية أقوى منها في الأدبية, وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (السماوي، 2009) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في متوسط درجة توفر الجودة في نظام ضمان الجودة بجامعة تعز تعزى لمتغير الكلية.

جدول رقم (10) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق ودلالتها الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول درجة توفر الجودة في نظام ضمان الجودة بجامعة ذمار تبعا لمتغير الدرجة العلمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع الأوساط	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0,085	2	0,043	1,29	0,227
داخل المجموعات	5,857	177	0,033		
المجموع	5,942	179			

يظهر الجدول رقم (10) عدم وجود فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) في متوسط درجة توفر الجودة في نظام ضمان الجودة بجامعة ذمار تعزى لمتغير الدرجة العلمية (أستاذ – أستاذ مشارك – أستاذ مساعد)، حيث بلغت قيمة (ف) (1,29) بمستوى دلالة (0.227) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) ، مما يعني أن تقدير أعضاء هيئة التدريس لدرجة توفر الجودة في نظام ضمان الجودة بجامعة ذمار لا تختلف باختلاف الدرجة العلمية , ويعزى الباحث ذلك أن جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة بمختلف درجاتهم العلمية يواجهون نفس المشكلات والصعوبات الأكاديمية والفنية والإدارية والمادية وغيرها.

جدول رقم (11) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق ودلالتها الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول درجة توفر الجودة في نظام ضمان الجودة بجامعة ذمار تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع الأوساط	ف قيمة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0,102	2	0,051	1,55	0,253
داخل المجموعات	5,84	177	0,033		
المجموع	5,942	179			

يبين الجدول رقم (11) عدم وجود فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) في متوسط درجة توفر الجودة في نظام ضمان الجودة بجامعة ذمار تعزى لمتغير سنوات الخبرة (1-5)، (6-10)، (11 فأكثر)، حيث بلغت قيمة (ف) (1,55) بمستوى دلالة (0.253) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، مما يعني أن تقدير أعضاء هيئة التدريس لدرجة توفر الجودة في نظام ضمان الجودة بجامعة ذمار لا تختلف باختلاف سنوات الخبرة لديهم، ويعزى الباحث ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس يفتقدون لنفس الاحتياجات التي تتعلق بأدائهم الأكاديمي والتربوي، وان الموارد المالية تذهب بعيدا عن تطبيق أو توفير الحد الأدنى من نظام ومعايير الجودة في التعليم حتى على مستوى الكليات التي يوجد فيها دخل كبير ككلية الهندسة والطب والعلوم الإدارية والحاسوب .

وخلاصة القول : يتضح أن توفر نظام ضمان الجودة بجامعة ذمار دون المستوى المطلوب, وان هناك اتفاقا بين غالبة أعضاء هيئة التدريس على تدني مستوى الخدمات التي تقدمها الجامعة, وعدم وجود تنسيق بينها وبين المجتمع المحلي, وكذا ضعف التخطيط والبنية التحتية للجامعة, وعدم التزامها باللوائح والقوانين, مما اثر سلبا على مجريات مدخلاتها وعملياتها, ومخرجاتها, مما يعني ضرورة النظر إلى النتائج بعين الاعتبار لتفادي ما قد يحصل لو استمر الوضع على ما هو عليه.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث ومن اجل معالجة التدني الواضح التي أظهرته النتائج في ضعف توفر الجودة في نظام ضمان الجودة فيما

يخص مدخلاتها, وعملياتها, ومخرجاتها فان الباحث يوصي بما يلي:

1) تفعيل دور مركز ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعة ووحداته في الكليات لأداء دوره المنوط به في نشر ثقافة الجودة وترسيخ نظامها في مختلف أنشطة الجامعة العلمية والإدارية وغيرها.
2) يجب على الجامعة على مستوى المدخلات توفير مستلزمات العملية التعليمية لاسيما فيما يخص أعضاء هيئة التدريس والطلبة على حدا سواء كما يجب أن تلتزم الجامعة بمعايير التعيين للكادر الأكاديمي وتقديم البرامج التي تلبي سوق العمل ووضع الخطط التي تلبي احتياجات المجتمع وتمكن الجامعة من أداء رسالتها على أكمل وجه.
3) على مستوى العمليات فيجب على الجامعة أن تهتم بالتقويم الدوري لأعضاء هيئة التدريس والإداريين وإتاحة الفرصة لهم للمشاركة في المؤتمرات العلمية وإجراء البحوث والعمل بشكل مستمر في تطوير المقررات والمناهج الدراسية وعليها أن تفعل الرقابة على جميع الكليات وتشجع الإبداع وتوفر دعما للبحث العلمي.
4) على مستوى المخرجات فعليها أن تتلمس مشكلات الخريجين للتعرف على نقاط ضعفهم وقوتهم وجدوى دراستهم من اجل تصحيح المسار وتلافي تلك المشكلات في المستقبل.

المقترحات

في ضوء التوصيات السابقة يقترح الباحث القيام بإجراء بحوث أخرى مماثلة على الجامعات الأخرى, وأيضا إجراء دراسات لوضع خطط إستراتيجية لتطبيق نظام الجودة في الجامعات اليمنية وتقديم برامج علمية جديدة تخدم سوق العمل ودراسة جدواها.

مراجع البحث:

1- أبو دقة، سناء (2009), تقويم جودة البرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية بغزة من وجهة نظر الخريجين, مجلة العلوم التربوية والنفسية , المجلد العاشر, العدد الثاني، جامعة البحرين, مملكة البحرين.
2- البهواش، السيد عبد الوهاب، (2007)، الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي، الطبعة الأولى، مكتبة النهضة الحديثة ، القاهرة، مصر.
3- التومي، عبد الرحمن، (2005)، الجودة ورهانات التربية والتكوين، الطبعة الأولى، مطبوعات الهلال، جدة، المملكة العربية السعودية.
4- أحمد، آمال عبد الوهاب وجبارة، سميرة علي قاسم، (2009)، نظم تربوية مقارنة، الطبعة الأولي، مركز التيسير للخدمات المعرفية، تعز، اليمن.
5- حسين، سلامة عبد العظيم، (2005), الاعتماد وضمان الجودة في التعليم، بدون طبعة، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، القاهرة ، مصر.
6- الحاج , فيصل عبدالله وآخرون (2008) , دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية, الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية , مجلس ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي, عمان , الاردن.
7- الجضعي، خالد بن سعيد، (2005)، إدارة الجودة الشاملة تطبيقات تربوية، الطبعة الأولي، دار الأصحاب للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.
8- سعيد , عبد الغني محمد (2008), معايير اعتماد وضمان جودة التعليم الجامعي في الجمهورية اليمنية في ضوء بعض التجارب التربوية المعاصرة, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة أسيوط , مصر.
9- السماوي, عبد الرقيب (2009), تقويم نظام ضمان الجودة بجامعة تعز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس "دراسة تحليلية", بحث منشور بالمؤتمر العلمي الرابع, بعنوان "جودة التعليم العالي نحو تحقيق التنمية المستدامة" جامعة عدن, الفترة من 11-13 أكتوبر 2010م.
10- الطراونة, محمد حسن (2011) , نموذج مقترح لمعايير ضمان جودة التقويم الحقيقي للطلبةفي مناهج التعليم العالي , بحث مقد م للمؤتمر العربي الدولي الاول لضمان جودة التعليم العالي , جامعة ازرقاء الخاصة – المملكة الأردنية الهاشمية2011 / 5 / 12 - 10).
11- عماد أبو الرب, وآخرون، (2010), ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولي , عمان.
12- العفيري , نبيل احمد محمد(2014), مشروع مقترح للتخطيط الاستراتيجي لتطبيق الجودة الشاملة في الجامعات اليمنية, المؤتمر الدولى الرابع لضمان الجودة, جامعة الزرقاء, الأردن.
13- غانم، فتح الله أحمد. (2008). "مدى تطبيق نظام إدارة الجودة وأثرها على أداء كليات العلوم الإدارية والاقتصاد في الجامعات الفلسطينية، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسة الدراسات الإنسانية)، المجلد (16)، العدد (1)، ص 877 -912
14- كويران, عبد الوهاب عوض وآخرون (2010) قويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لواقع ضمان جودة

البرامج الأكاديمية في كليات في جامعة عدن, بحث منشور بالمؤتمر العلمي الرابع, بعنوان "جودة التعليم العالي نحو تحقيق التنمية المستدامة" جامعة عدن, الفترة من 11-13 أكتوبر 2010م.

15-محمد. عبدالطيف مصلح (2013), مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي اليمني, المؤتمرالدولي الثالث لضمان الجودة , جامعة الزيتونة , الاردن .

16-المصدر, عبد العظيم(2012), مدى توافر معايير إدارة الجودة الشاملة في كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة في ضوء بعض المتغيرات, بحث منشور, مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد العشرون، العدد الثاني، ص 379 – ص 415 يونيو , جامعة الأزهر غزة.

17-المخلافي، سلطان سعيد، (2008)، نظام مقترح لجودة التعليم في الجامعات اليمنية، مجلة بحوث ودراسات تربوية، العدد (4) , جامعة صنعاء , اليمن.

18-يحياوي, الهام وآخرون (2012), اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو مدي تطبيق متطلبات ضمان الجودة في جامعة باتنة بالجزائر: دراسة ميدانية, مؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي جامعة البلقاء التطبيقية, الأردن.

19-الهنيني, إيمان أحمد (2012), مدى تطبيق أبعاد إدارة الجودة الشاملة في برامج تدريس المحاسبة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الهيئة التدريسية والطلبة, المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي, جامعة البلقاء التطبيقية, الأردن.

20-وثيقة الحوار الوطني (2014), رئاسة الجمهورية, مؤتمر الحوار الوطني, صنعاء, اليمن.

21- Abdul malek and Kanji (2008), Go pal Tom in Malaysian Higher Education Institution

22- David, B., & Harold, T. (2000). Quality in Higher Education (Vol. 6: Routledge, part of the Taylor & Francis Group

23- Blackmur, D. (2004). Issues in Higher Education Quality Assurance. Australian Journal of Public Administration. 63(2), 105 – 116

24- Saeed, Muhammad. (2010). Perceptions Students, Educators and Principals about Quality Assurance of Elementary Saadi, Azhar Mumtaz and Teacher Education. Journal of Educational Research, 13:(1), p 92 – 104

نموذج مقترح لضمان جودة النظام التعليمي من خلال برامج التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي

د. رفيدة عدنان حامد الأنصاري
الجامعة السعودية الإلكترونية – المدينة المنورة
Ro_ans@hotmail.com

الملخص:

تعد الجودة سمة مهمة لأي نظام تعليمي فمحاولة تحديث نظمه ومن ثمَّ الوصول بمخرجاته إلى مستوى الجودة والإبداع من أهم أولويات مؤسسات التعليم العالي والتي تسعى جاهدة إلى تحسين جودتها من خلال الاستخدام الأمثل لنظم التعليم الالكتروني والذي أصبح ضرورة ملحة تفرضها ثورة التقنية والمعلومات، وتمثل برامج التعليم عن بعد مظهر من مظاهر التطور الثقافي والتعليمي بها ولن تؤتي ثمارها ما لم يكن هناك أهداف وتخطيط ووعي وتدريب.

واستهدفت الدراسة تقديم نموذج مقترح لضمان جودة النظام التعليمي من خلال برامج التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي، والإجابة عن سؤالها الرئيس: ما النموذج المقترح لضمان جودة النظام التعليمي من خلال برامج التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي؟. حيث تفرعت عنه تساؤلات الدراسة الأخرى والتي تدور حول جودة النظام التعليمي من خلال برامج التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. واختتمت بتقديم عدد من التوصيات بهدف ضمان جودة النظام التعليمي من خلال برامج التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي لزيادة كفاءته وتحسينه.

الكلمات المفتاحية: *الجودة، التعليم عن بعد، التعليم العالي، نموذج ضمان الجودة.*

مقدمة الدراسة:

يشهد التعليم العالي اهتماماً كبيراً في كافة دول العالم، وتطوراً مستمراً يهدف إلى مواكبة حاجة الفرد والمجتمع المتغيرة والمتسارعة بتسارع التقدم والتطور الحاصل في جميع مجالات الحياة. وقد استفادت كثيراً من مؤسسات التعليم العالي من التطور العلمي والتقني في تأسيس نظام تعليمي متكامل وهو ما يسمى بالتعليم الالكتروني (العمري؛ 2010).

ويشكل نموذج التعليم عن بعد أحد نماذج نظم التعليم الالكتروني في برامج مؤسسات التعليم العالي والتي تسهم في تلبية متطلبات الأفراد والجماعات. ومن أهم ما يميز برامج التعليم عن بعد أنه يسهم في توفير بيئة تعليمية تعلمية غنية متعددة المصادر، كما ويشجع عملية التواصل بين أطراف المنظومة التعليمية، ويجعل أفراد الكادر التعليمي قادرين على التعامل مع التقنية ومتسلحين بمهارات عصر المعرفة وثورة المعلومات (الهادي، 2011).

والجودة في التعليم تعتبر من أهم الوسائل والأساليب الناجحة في تطوير وتحسين بيئة النظام التعليمي بكافة مكوناته المادية والبشرية، وخياراً استراتيجياً تمليه طبيعة الحراك التعليمي والتربوي في الوقت الحاضر (العارفة وقران؛2007، 18).

وبذا أصبحت الجودة هاجس حقيقي لكل منظمة تعليمية تستهدف الرقي وترغب في تحقيق المكانة الملائمة وتسعى نحو الاستقرار والاستمرار. ولكي تتمكن برامج التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي من تلبية متطلبات الأفراد والجماعات لابد وان تتسم بضمان جودة النظام التعليمي. حيث أصبح ضمان الجودة من الهموم العامة ويرجع ذلك لعدة عوامل منها: تعاظم أعداد الطلبة المسجلين في التعليم العالي، ومحدودية التمويل، انتشار نظم التعليم الالكتروني من خلال برامج التعليم عن بعد، والهموم المرتبطة بجودة النظام التعليمي.

وقد كان من أهم التوصيات التي نادى بها المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي التأكيد على أهمية الجودة في التعليم العالي وحث المؤتمر الدول العربية على إنشاء آلية لتقييم نوعية التعليم العالي على كافة المستويات: التنظيمية والمؤسسية والبرامج والعاملون والمخرجات؛ كما وأشرفت اليونسكو بالتعاون مع اتحاد الجامعات العربية في عام 2003 على مؤتمر دمشق والذي أكد ضمن توصياته على ضرورة إنشاء آليات ضبط الجودة ونشر ثقافة التقويم والاعتماد في الجامعات العربية (الفراجي؛ 2011، 503).

ولذا كان لابد من خطوات تربوية جادة لبناء نموذج وتبني رؤية مقترحة في سبيل ضمان جودة النظام التعليمي من خلال برامج التعليم عن بعد باعتبار ذلك خطوة هامة لابد منها فليست الدراسة عن نموذج يجُمع ويُرتب ولكن عن قاعدة تُكشف وتُبرز.

وهي محاولة لتسليط الضوء لاعتماد نموذج مقترح يشمل الجوانب التي قد تساعد في جلاء الرؤية ووضوحها وذلك لتشكيل رأي علمي

يستند إلى فلسفة صحيحة وأسس ومبادئ يمكن أن تُنير الطريق مما يدعو إلى مزيد من التأمل والبحث.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

فرضت المتغيرات الحديثة على نظم مؤسسات التعليم العالي ضرورة الارتقاء بنظمها باعتبارها القاطرة التي تقود المجتمع إلى التقدم والرقي وذلك لمواكبة التنافس ومواجهة التحدي القائم من أجل البقاء؛ وتعتبر برامج التعليم عن بعد مظهر من مظاهر هذه التغيرات. ونظراً لما تشهده برامج التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي من تزايد اقبال الملتحقين عليه كان لذلك ما يدعو إلى الاهتمام بضبط جودة النظام التعليمي.

ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: **ما هو النموذج المقترح لضمان جودة النظام التعليمي من خلال برامج التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي ؟.**

حيث يتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

- ما دواعي ضمان جودة النظام التعليمي من خلال برامج التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي؟.
- ما الفوائد المرجوة لضمان جودة النظام التعليمي من خلال برامج التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي؟.
- ما مرتكزات ضمان جودة النظام التعليمي من خلال برامج التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي؟.
- ما النموذج المقترح لضمان جودة النظام التعليمي من خلال برامج التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي ؟.

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من كونها تهدف إلى تحقيق أهداف محددة في مجال التعليم عن بعد من خلال تقديم نموذج مقترح لضمان جودة النظام التعليمي بالإضافة إلى بعض التوصيات للجهات ذات العلاقة بما يترتب عليه من تطوير إذ أن تحقيق الجودة مسألة ملحة وحتمية، وتتبين أهميتها من حيث قلة الدراسات التي تناولت موضوع الدراسة الحالية مما يجعل الدراسة تثري المكتبة العربية بما تضيفه في هذا المجال ففيها مساهمة لمحاولة سد الثغرة الموجودة في الدراسات التربوية.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى محاولة إلقاء الضوء على موضوع يتسم بالحداثة والجدة بأسلوب خاص بالدراسات التربوية. وذلك من خلال النقاط التالية:

- التعرف على دواعي ضمان جودة النظام التعليمي من خلال برامج التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي ليكون تمهيداً للاستجابة لمتطلبات الجودة وبمستوً عالي.
- التعرف على مرتكزات ضمان جودة النظام التعليمي من خلال برامج التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي كمؤشر يمكن الأخذ به للحكم على مدى تحقيق الجودة.
- التعرف على الفوائد المرجوة لضمان جودة النظام التعليمي من خلال برامج التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي باعتبار ذلك ضرورة للوصول إلى التميز في الأداء.
- التعرف على النموذج المقترح لضمان جودة النظام التعليمي من خلال برامج التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي مما يسهم في الدفع نحو الجودة والتميز.
- الخروج ببعض التوصيات في مجال ضمان جودة النظام التعليمي من خلال برامج التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي.

حدود الدراسة

ستقتصر الدراسة على حدودها الموضوعية ومحدودية الصفحات المسموح بها.

منهج الدراسة

نظراً لأن طبيعة الدراسة (نظرية تحليلية) فإن أهدافها سيتم تحقيقها باعتماد المنهج الوصفي التحليلي من خلال الرجوع للمراجع ذات العلاقة من الكتب والدراسات العلمية والأبحاث التربوية.

مصطلحات الدراسة

الجودة: يعرفها العارفة وقران بأنها: "**مجموعة العوامل والظروف التي يهيئها النظام التعليمي وقادته من أجل اتقان العمل من المرة الأولى وفي كل مرة، والعمل على تحسين البيئة التعليمية التعلمية وتهيئة المناخ التربوي الملائم للوصول إلى تحقيق المواطنة الصالحة وبناء جيل قادر على مواكبة ركب الحضارة والاستفادة منها في صنع حضارة أمته** " (2007، 23)

ويعرفها معتق بأنها: "**ترجمة احتياجات وتوقعات المستفيدين من الخدمة المقدمة إلى خصائص محددة تكون أساساً لتصميم هذه الخدمة وتقديمها للمستفيدين بما يوافق توقعاتهم**" (2007، 641)

وتعرف إجرائياً بأنها: **هدف جامع يتمثل في ضمان تحقيق جودة النظام التعليمي الذي يفترض أن يكون ذا صلة بالأهداف الموضوعة من أجله.**

ضمان الجودة: يعرفها بلقاسم بأنها: "**إجراءات منظمة في الإدارة والتقييم لضمان الوصول إلى مستوى معين من الجودة أو الارتقاء بمستوى الجودة بما يعزز ثقة من يهمه الأمر مباشرة في نظام العمل ومخرجاته**" (2008 ، 191)

ويعرفها عوض الله بأنها: "**مجموعة النشاطات التي تتخذها مؤسسة أو منظمة من أجل ضمان معايير محددة وضعت مسبقاً لمخرجات ما أو خدمة ما يتم بالفعل الوصول إليها بانتظام، وهدف**

هذه النشاطات هو تجنب وقوع خطأ في المخرجات أو الخدمات" (2012 ؛ 231).

وتعرف إجرائياً بأنها: **إجراءات فعَّالة تهدف إلى التحسين المستمر لجميع ركائز النظام التعليمي حفاظاً على الجودة وحسن الأداء والاتقان على الدوام.**

التعليم عن بعد: يعرفه الفقهاء وجابر بأنه: "**منهجية تعليم تيسر للدارسين إمكانية التعلم وفق ما تتيحه إمكاناتهم المكانية والزمانية، سواء في البيت أو العمل أو المراكز التعليمية ودون تدخل مباشر من عضو هيئة التدريس وباستخدام التقنيات الحديثة**" (بدون تاريخ، 6).

وتعرفه العنزي بأنه:" **هو ذلك النوع من التعليم الذي يُقدم إلى مواقع وأماكن يكون المتعلم فيها بعيداً جغرافياً عن المعلم ويتم التواصل من خلال تقنيات نقل المعلومات السمعية والمرئية (الحيَّة والمسجلة)، أو من خلال تقنيات الحاسوب والإنترنت بما في ذلك التدريس المتزامن وغير المتزامن**" (2011، 69).

ويُعرف إجرائياً بأنه: **نظام مشتق من نظم التعليم الالكتروني حيث يتلقى المتعلم المعلومات من مكان بعيد عن المعلم.**

الدراسات السابقة

نظراً لمحدودية الدراسات ذات العلاقة بسبب حداثة الموضوع فإنه سيتم مناقشة وعرض بعض الدراسات التي تيسر الحصول عليها؛ وفيما يلي عرضاً لها:

- **دراسة عبد المنعم (2007).** هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق نظام الجودة الشاملة في التعليم الإلكتروني ومعوقات تطبيقها كما يراها معلمو التعليم الثانوي العام في مصر، والتعرف على الفروق بين أراء المعلمين في هذه المعوقات وعلاقتها بمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والتخصص. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي التحليلي. وللتحقق من أهداف الدراسة فقد تمَّ إعداد استبانة لذلك وللتأكد من صدق الاستبانة فقد تمَّ عرضها على عدد من المحكمين وللتحقق من ذلك وزعت الاستبانة على ثلاثين معلماً ومعلمة من غير أفراد العينة وبعد مرور ثلاثة أسابيع تمَّ تطبيق الاستبانة نفسها وعلى نفس أفراد العينة وبحساب معامل ارتباط الاختبارين وفق معامل بيرسون حيث بلغت قيمته (0,849) تمَّ اعتماد الاستبانة ومن ثمَّ تطبيقها، كما وأجرى الباحث عدداً من المقابلات. وشمل مجتمع الدراسة كافة معلمي التعليم الثانوي بينما بلغت عينة الدراسة من مائة وثمانية وثلاثين معلماً ومعلمة. واختتمت الدراسة بمناقشة نتائجها. وتقديم عدد من التوصيات كان من أهمها: العمل على التغلب على معوقات تطبيق الجودة في نظام التعليم الالكتروني، وزيادة المخصصات المالية للمدارس التي تدعم هذا النمط من التعليم. واقتراح بعض البحوث المستقبلية.
- **دراسة أبو عظمة والأنصاري (2009).** هدفت الدراسة إلى التعرف على رؤية لمفهوم الجودة، ومفهوم الجودة الشاملة في نظام التعليم الإلكتروني، ومعايير تقويم نظام التعليم الإلكتروني وفق معايير الجودة الشاملة وتحديات ذلك، والتعرف على استراتيجية بناء نموذج تنظيمي مقترح لإنشاء وحدة تقويم نظام التعليم الإلكتروني وفق معايير الجودة الشاملة. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لاستنتاج ما هدفت الدراسة إلى التحقق منه. وكان من أهم توصيات الدراسة التأكيد على مفهوم الجودة الشاملة في تقويم كافة مكونات نظام التعليم الإلكتروني، والمسارعة بوضع الخطوط اللازمة لتقويم نظام التعليم الإلكتروني والتي تتضمن الجودة والكفاءة والإتقان.
- **دراسة العمري (2010).** هدفت الدراسة إلى التعرف على معايير ومؤشرات تحقيق الجودة في التعليم الإلكتروني. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأداة رئيسة. وتكونت عينة الدراسة من سبعة وثلاثين أستاذاً وخبيراً في مجال الحاسب الآلي وتقنية المعلومات والمناهج وطرق التدريس. واختتمت الدراسة بالتأكيد على الالتزام بمعايير الجودة في التعليم الالكتروني وذلك في التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية خاصة والعالم العربي عامة.
- **دراسة عوض الله (2012).** هدفت الدراسة إلى التعرف على معايير الاعتماد الأكاديمي للتعليم الجامعي عن بعد، والوقوف على المبررات والدواعي تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي للتعليم الجامعي عن بعد، ومعرفة المؤشرات الفعلية لمعايير الاعتماد الأكاديمي للتعليم الجامعي عن بعد، ومدى تطبيق جامعة السودان المفتوحة لنظام الجودة في ضوء التجارب الإقليمية والعالمية. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي والاستبانة كأداة رئيسة للإجابة عن تساؤلات الدراسة. وكان من أهم نتائج الدراسة أن هنالك مبررات ودواعي لتطبيق معايير الجودة في التعليم الجامعي عن بعد تتمثل في: المبررات الجغرافية والسكانية والسياسية وظروف الحياة العملية. وأن من أهم مؤشرات ضمان الجودة في التعليم الجامعي عن بعد هي: وسائط التعلم المتطورة، واستخدام الأساليب الحديثة في إلقاء المحاضرات والتفاعل الجيد مع الطلبة.
- **دراسة الصريفي ونعمة (2013).** هدفت الدراسة إلى التعرف على استخدام التعلم الالكتروني ممثلاً بشبكة الانترنت في طرائق التدريس ومعرفة أثرها في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو التعلم الالكتروني. وشملت عينة الدراسة طلبة الصف

الرابع من قسم اللغة العربية لعام الدراسي (2010- 2011) من جامعة ذي قار في مادة القياس والتقويم، واختيرت عينة عشوائية منهم قسمت لأربع مجموعات متساوية واحدة ضابطة وثلاث أخرى تجريبية. وتضمنت أداة الدراسة استبيان لقياس الاتجاه نحو التعلم الالكتروني لدى الطلبة واختبار تحصيلي تضمن عشرون فقرة اختيار من متعدد، وفي البداية طبق مقياس الاتجاه على طلبة المجموعات الأربع وبتحليل النتائج تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعات. واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي حيث كانت المجموعة الأولى ضابطة وتدرس بالطريقة الاعتيادية، وكانت التجريبية الأولى تدرس بالطريقة الاعتيادية مضافاً إليها التصفح عبر الانترنت، في حين كانت المجموعة التجريبية الثانية تدرس بالطريقة الاعتيادية مضافاً إليها استخدام البريد الالكتروني، والتجريبية الثالثة تدرس بالطريقة الاعتيادية مضافاً إليها استخدام برامج المحادثة عبر الانترنت واستمرت التجربة لمدة ستة أسابيع جرى بعدها اجراء الاختبار التحصيلي ومن ثمَّ إعادة تطبيق استبيان الاتجاه على طلبة المجموعات الأربع. وأسفرت نتائج الدراسة على تفوق طلبة المجموعة التجريبية الأولى في التحصيل والاتجاه على طلبة المجموعات التجريبية الثالثة والثانية والضابطة على التوالي مما يشير إلى أن التعلم الالكتروني قد ساهم في زيادة جودة طرائق التدريس في مؤسسات التعليم العالي.

- **دراسة صيام (2013).** هدفت الدراسة إلى إبراز مدى إسهام التعليم الإلكتروني في ضمان جودة التعليم العالي من خلال دراسة حالة التعليم المحاسبي في الجامعات الاردنية. وقياس مدى إدراك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام المحاسبية في الجامعات الأردنية لذلك الإسهام، إضافة إلى مدى استخدام التعليم الإلكتروني والمزايا التي يحققها هذا الاستخدام في تطوير التعليم الجامعي وتعزيز التنمية البشرية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبانة وزعت على اثنين وخمسين عضواً من أعضاء هيئة التدريس في الأقسام المحاسبية في الجامعات الأردنية. وتبين من خلال نتائج الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس يدركون أهمية التعليم الالكتروني في التدريس الجامعي المحاسبي، إلا أن الاستخدام الفعلي للتعليم الالكتروني في التدريس الجامعي المحاسبي لا يزال محدوداً بسبب وجود معوقات تتعلق بأعضاء هيئة التدريس والطلبة والامكانات المادية والفنية المتاحة.
- **دراسة صيام (2013).** هدفت الدراسة إلى تحديد طبيعة العلاقة ما بين التعليم عن بعد وضبط الجودة النوعية. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وكان من أهم نتائج الدراسة بيان أن مسألة ضبط الجودة في التعليم عن بعد وتحسين كفاءة مخرجات هذا النمط من التعليم يشكل أهمية كبرى كونه يرتبط باحتياجات الدارسين وسوق العمل ومستلزمات التنمية. وأن ضمان الجودة يسهم وبشكل فاعل في الارتقاء بهذا النمط من التعليم ليحقق أهدافه وبأعلى المستويات.
- **دراسة عبد القادر (2013).** هدفت الدراسة إلى التعرف على معايير علمية ومقننة لجودة التعليم الإلكتروني في الجامعات المصرية على شبكة الانترنت مع دراسة مقومات تطبيقها على جامعة ستة أكتوبر كنموذج تجريبي. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي. واختتمت الدراسة بالتأكيد على ضرورة تشكيل فريق عمل من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية لوضع معايير جودة قياسية للتعليم الإلكتروني وتقويم برامج التعليم الإلكتروني بصورة دورية تتفق بشأنها لضمان الجودة النوعية في البرامج المقدمة وموافاة هيئة المعايير والمقاييس لضمان الجودة بتقارير تقييمية لأوضاع الجامعات والمؤسسات التعليمية.
- **دراسة عطية (2013).** هدفت الدراسة إلى التعرف على صيغة الجامعة الافتراضية كأحد صيغ تطوير التعليم عن بعد بجامعة الزقازيق. وتبلورت مشكلة الدراسة في تساؤلها الرئيس: كيف يمكن الأخذ بصيغة الجامعة الافتراضية لتطوير التعليم عن بعد بجامعة الزقازيق؟. واعتدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في الإجابة عن تساؤل الدراسة الرئيس وتساؤلاتها الأخرى. وكان من أهم توصيات الدراسة التأكيد على ضرورة الأخذ بصيغة الجامعة الافتراضية لحل مشكلات التعليم بجامعة الزقازيق وبخاصة التعليم المفتوح بها.

التعليق على الدراسات السابقة:

تبين من خلال استعراض الدراسات السابقة أن هناك تباين واختلاف فيما بينها من حيث هدف الدراسة والمنهج والأداة المستخدمة رغم أنها تتفق على التأكيد على لزوم الأخذ بمبدأ الجودة لضمان جودة النظام التعليمي وتحسينه باستمرار؛ إلاَّ أن أياً منها لم تتناول نموذجاً مقترحاً لضمان جودة النظام التعليمي في برامج التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي وهو ما تفردت به الدراسة الحالية. وقد استفادت الدراسة من جملة الدراسات السابقة في الإجابة عن تساؤلاتها.

الاطار النظري

جودة النظام التعليمي في برامج التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي

تتفق الجودة في جوهرها العام على تأكيد مبدأ الاتقان والعمل الحسن. وقد تعددت واختلفت تعريفات الجودة تبعاً لتعدد مجالات استخدامها، ويمكن القول بأنها تضمنت دلالة واحدة وهي مقابلة الاحتياجات والتطلعات الحالية والمستقبلية للمستفيدين من المنتج أو الخدمة. وتعني الجودة في النظام التعليمي جعل التعليم متعة وبهجة (الحسين؛ 2007 ، 602).

والجودة في التعليم قيمة تنشأ من الكفاءة والفاعلية، وتعني حالة من التوافق بين العمليات الإدارية والتعليمية من خلال توحد المصفوفات للوصول إلى مستوى صفر من العيوب (العضاضي؛ 2012، 75).

وبذلك فإن جودة النظام التعليمي يهدف إلى ضمان جودة عمليتي التعليم والتعلم وتحسينهما باستمرار والكشف عن مواطن الخلل والضعف وتعزيز الاتجاه نحو الأفضل.

دواعي تحقيق جودة النظام التعليمي في برامج التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي

- ارتباط برامج التعليم عن بعد بفلسفة التعليم المستمر وذلك من أجل التعليم ومواجهة المتطلبات والمهارات التي تستحدث يوماً بعد يوم في شتى المجالات.
- مناسبة برامج التعليم عن بعد مع التقدم العلمي والتكنولوجي السريع فمتابعة الجديد في مجال ما كالطب والهندسة يمكن أن يتم من خلال الشبكة العالمية للمعلومات لهذا تعتبر برامج التعليم عن بعد مسايرة لظروف الحياة التي نعيشها.
- ما أثبته البحث العلمي من أن الحاجز المكاني ليس له تأثير سلبي على مخرجات التعليم أو التحصيل العلمي فكثير من الدراسات تشير إلى أنه ليس هناك فرق في التحصيل الأكاديمي بين المتعلمين الذين تلقوا تعليمهم عن بعد وبين أقرانهم الذين تلقوا تعليمهم في حجرات الدراسة (العنزي؛ 2011).

الفوائد المرجوة من تحقيق جودة النظام التعليمي في برامج التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي

- الوفاء بمتطلبات النظام التعليمي من خلال القدرة على تلبية الاحتياجات الاجتماعية والوظيفية والمهنية للملتحقين به لما يتمتع به من مرونة وحداثة وتوفر البدائل من جهة وارتباطه بحاجات سوق العمل من جهة أخرى.
- ارتباط برامج التعليم عن بعد بالتقدم العلمي والثروة التكنولوجية ووسائل الاتصالات المعاصرة.
- ارتكاز نمط التعليم عن بعد إلى عدد من المبادئ الحديثة مثل: المرونة في بيئة التعلم وارتبط التعلم بحاجات المتعلمين ودوافعهم واحتياجاتهم.
- توظيف عدد من الأساليب التكنولوجية والوسائل التقنية التي تتصف بالمرونة وتستجيب لاحتياجات المتعلمين وقدراتهم وفق الفروق الفردية بينهم.

مرتكزات تحقيق جودة النظام التعليمي في برامج التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي

- تشخيص المشكلات التعليمية التي تواجه المعنيين والمشاركين في النظام التعليمي والتعرف على حجمها وأسبابها ووضع بدائل للتغلب عليها ولإحداث التجديد التربوي المطلوب.
- توضيح أبعاد النظام التعليمي ومفاهيمه ومضامينه لدى كافة المعنيين والمشاركين فيه لتحسين مستوى الأداء.
- اعتبار برامج التعليم عن بعد أداة فعالة في توفير بيئة تعليمية تستخدم لإثراء الممارسات التعليمية وتحقيق أعلى كفاءة للموقف التعليمي وفقاً لأهدافه.
- توظيف النظام التعليمي في تقديم برامج تعليمية متنوعة لخدمة المناهج الدراسية والمجالات العلمية.
- يتطلب توظيف النظام التعليمي في برامج التعليم عن بعد أن يكون التوظيف متأنياً ومتدرجاً وأن يرتبط بمشكلات تعليمية محددة كما يتطلب التجريب أن يكون أحد مكونات استراتيجية التجديد والتطوير في مؤسسات التربية والتعليم.
- التعرف على احتياجات المعنيين والمشاركين في النظام التعليمي واخضاع هذه الاحتياجات لمعايير الجودة.

نموذج مقترح لضمان جودة النظام التعليمي من خلال برامج التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي

من أجل ضمان جودة النظام التعليمي من خلال برامج التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي وفي ضوء التحليل النظري لهذه الدراسة فإن تأسيس المنهج الفكري السليم الذي تسير عليه العملية التعليمية في أي نظام تعليمي يرتكز على ثلاثة ركائز أساسية وهي: المعلم والمتعلم والمنهج. ويتطلب ذلك التفاعلية بين ركائز النظام الأساسية من خلال:

1. تحديث مهام وأدوار المعلم:

يُعد المعلم ركيزة هامة في النظام التعليمي ونواة العملية التعليمية فبدونه لا يمكن لأي نظام تعليمي تحقيق أهدافه وما يصبو إليه. وعليه فإن عمليات تحديث مهام وأدوار المعلم تمثل المدخل الحقيقي لضمان جودة النظام التعليمي إذ أن برامج التعليم عن بعد بمؤسسات التعليم العالي بحاجة إلى المعلم الماهر المتقن لأساليبه واستراتيجياته كونه حجر الزاوية في العملية التعليمية وصاحب الدور الأساسي في النظام التعليمي.

ولذا فهو بحاجة إلى تعلم الأساليب الحديثة والاستراتيجيات الفعَّالة في تصميم المواقف التعليمية، والتعمق في فهم وإدراك فلسفة

برامج التعليم عن بعد بما يمكنه من استخدام النظام التعليمي بشكل متميز وإتقان تطبيقه مما يجعله قادر على القيام بدور الموجه والمرشد للمتعلم، وأن يكون منتجاً للمعرفة باعتباره المرتكز الجوهري في النظام التعليمي حتى يتمكن من نقل هذا الفكر إلى متعلميه. فالمعلم الواعي المخلص لرسالته هو الذي يعي هذه المعاني مما يمكنه من تغيير دوره تغييراً جذرياً ليقوم بدور الوسيط النشط في النظام التعليمي لضمان جودته.

2. تطوير أدوار المتعلم وتحسين مشاركته في عمليتي التعليم والتعلم:

يُعد المتعلم أحد مدخلات النظام التعليمي ومخرجاته أيضاً، ولعل من أهم أهداف ضمان جودة النظام التعليمي هو الارتقاء بمستوى المتعلم كونه المستفيد الأول والفاعل الرئيس في جميع أنشطة التعليم والتعلم، وعادةً ما تُمكن برامج التعليم عن بعد المتعلم من المشاركة في مسايرة الركب الحضاري باعتباره شريكاً أساسياً في عمليتي التعليم والتعلم كونه محور النظام التعليمي وذلك من خلال تفاعله ومشاركته بصورة فاعلة.

وتسعى الجودة إلى إعداد متعلم بسمات معينة مما يجعله قادر على معايشة غزارة المعلومات، وعمليات التغيير المستمرة، والتقدم التقني الهائل بحيث لا ينحصر دوره في نقل المعرفة فقط، ولكن في عملية التعامل مع هذه المعلومات، والاستفادة منها بالقدر الكافي لخدمة عملية التعلم حتى يكون مخرج جيد قادر على الابتكار وتفهم وسائل العلم وأدواته.

ويتطلب هذا العمل على اكساب المتعلم مهارات التعلم الذاتي وأساليب البحث وطرق الحصول على المعرفة من منابعها المختلفة بما يوفر له القدرة على التكيف الايجابي والفعَّال مع بيئته ومجتمعه وتمكينه من فهم الحضارات والحوار الهادف البنَّاء مع الآخر أفراداً وجماعات.

3. بناء منهج جديد ومتطور في جوانبه المعرفية والتقنية:

يُعد المنهج القضية الأساسية في النظام التعليمي ومؤشر هام لجودته ويلزم لذلك أن يكون متكامل مع الوسائط الفعَّالة المتعددة الفاعلية بما يحقق ويدعم الإحساس بجودة النظام، وأن يُراعى عند تصميمه أن يكون موجهاً لتحقيق الأهداف والتأكيد على تحقيق مبدأ التعليم الذاتي مما يسهم في تقوية معارف المتعلم ومهاراته وتحسين قدراته، إذ أن من أهم عوامل جودة المنهج أن يحوي مساحة للمتعلم يقوم من خلالها بالتعلم عن طريق قيامه بسلسلة من الأنشطة التي تقوده إلى تكوين المفاهيم واستنتاج المعرفة وبناءها، وتكون بمثابة البرنامج المصمم خصيصاً للمتعلم مما يمكنه من السيطرة بفاعلية على الأنشطة والخبرات التي تحقق مزيداً من المردودات التربوية الايجابية على اعتبار أن المناهج تشكل الأساس لضمان جودة النظام التعليمي (إبراهيم، 2002، 122).

وتتمثل جودة برامج التعليم عن بعد من خلال الاهتمام بجودة محتوى المنهج ووضوح غايته، وتوافر مقومات ومهارات التعامل معه. وهو ما يشير إلى أهمية وجود تخطيط متقن يستند لمعايير الجودة ويستتبع ذلك تنفيذ التخطيط بشكل دقيق في ظل متابعة دائمة ومستمرة.

خاتمة الدراسة

تخلص الدراسة إلى التوصل لنموذج مقترح لضمان جودة النظام التعليمي من خلال برامج التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي والتأكيد على ضرورة اتخاذ الاجراءات اللازمة من رفع كفاءة برامج التعليم عن بعد وتسخيرها من أجل ضمان جودة النظام التعليمي. والإشارة إلى أن عملية ضمان الجودة لا تعني صنع الجودة وإنما هي عملية تحسين مستمرة تهدف إلى تحسين الجودة.

توصيات الدراسة

- وضع استراتيجية دقيقة وشاملة من أجل دعم وتطوير جودة النظام التعليمي من خلال برامج التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي.
- تفعيل دور الهيئات المهنية المتخصصة في تعزيز اجراءات ضبط جودة النظام التعليمي من خلال برامج التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي.
- ضرورة الأخذ بأساليب الجودة المستحدثة في برامج التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي، مع توفير التدريب اللازم لكافة المعنيين والمشاركين لممارسة تلك الأساليب.

المراجع:

1- أبو عظمة، نجيب بن حمزة، والأنصاري، رفيدة عدنان (2009). ***مدخل لتقويم التعليم الإلكتروني وفق معايير الجودة الشاملة***. مجلة دراسات تربوية واجتماعية: القاهرة، المجلد الخامس عشر (4)، الصفحات 643-660.

2- إبراهيم، مجد عزيز (2001). المنهج التربوي وتحديات العصر. عالم الكتب، القاهرة، مصر

3- البربري، هند أحمد (1428/ 2007). الجودة في مدارس التعليم العام. محكم. اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن). المنعقد ببريدة. في الفترة 28-29 ربيع الآخر 1428 هـ الموافق 15-16 مايو 2007م. بعنوان الجودة في التعليم العام. الصفحات 1025-1048.

4- بلقاسم، زايري (1429/ 2008). **إمكانات وتحديات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم العالي بالجزائر.** محكم. المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية. الظهران. في الفترة 17-20 صفر 1429 هـ الموافق 24-27 فبراير 2008. المجلد الأول، الصفحات 187 – 203.

5- الجابري، نهيل محمد رجب (2012). ***مستوى استخدام التطبيقات والبرامج الحاسوبية لدى طلبة الجامعة وارتباطه بدافعيتهم نحو التعلم الإلكتروني.*** مجلة آداب الفراهيدي. العدد (12). الصفحات 452-492. شبكة الانترنت العالمية تمَّ استرجاعه يوم السبت بتاريخ 1435/3/3 هـ على الرابط: ***http://fra-arts.com***

6- الحسين، إبراهيم بن عبد الكريم (1428/ 2007). ***من المدرسة التقليدية إلى مدرسة الجودة.*** محكم. اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن). القصيم. في الفترة 28-29 ربيع الآخر 1428 هـ الموافق 15-16 مايو 2007 م. بعنوان "الجودة في التعليم العام". الصفحات 597- 615.

7- الخبتي، علي بن صالح (2009). **التعلم مدى الحياة. للمعلمين.** شبكة المعلومات الدولية "الانترنت". مجلة المعرفة، العدد/137. تم التصفح يوم الخميس الموافق 2009/5/21 الساعة 1:55م. من موقع http://www.almarefh.org/

8- الصريفي، إنعام قاسم وَنعمة، أحمد عبد الله (2013). ***استخدام التعلم الإلكتروني لتحقيق الجودة في طرائق التدريس في مؤسسات التعليم العالي: دراسة تجريبية.*** المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي، اليمن, المجلد السادس, العدد (12)، الصفحات 35- 53.

9- صيام، محمد وحيد (2005). التعليم عن بعد كأحد نماذج التعليم العالي وبعض مجالات ضبط الجودة النوعية في أنظمته. المؤتمر التربوي الخامس المنعقد بالبحرين بعنوان" جودة التعليم الجامعي". المجلد الثاني، الصفحات 677-702.

10- صيام، محمد وحيد (2013). تطبيقات التعلم والتدريب الإلكتروني الافتراضي في الجامعات الإلكترونية الافتراضية نموذج الجامعة الافتراضية السورية في التعلم والتدريب الإلكتروني. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، سوريا, المجلد الحادي عشر, العدد (4)، الصفحات 190-208.

11- صيام، محمد وحيد (2013). مدى إسهام التعليم الإلكتروني في ضمان جودة التعليم العالي: دراسة حالة التعليم المحاسبي في الجامعات الاردنية. المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي، اليمن, المجلد السادس, العدد (14)، الصفحات 81- 100.

12- العارفة، عبد اللطيف عبد الله، وقران، أحمد عبد الله (2007/1428). معوقات تطبيق الجودة في التعليم العام. محكم. اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن). المنعقد ببريدة. في الفترة 28-29 ربيع الآخر 1428 هـ الموافق 15-16 مايو 2007 م. بعنوان "الجودة في التعليم العام" . الصفحات 14-69.

13- – عبد القادر، أمل حسين (2013). جودة التعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي. المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية – السعودية , العدد (2)، الصفحات 67 – 82.

14- عبد المنعم، أحمد فهيم بدر (2007). معوقات تحقيق الجودة الشاملة في التعلم الإلكتروني كما يراها معلمو التعليم الثاوي العام وعلاقتها ببعض المتغيرات. محكم. مؤتمر تكنولوجيا التعليم والتعلم بعنوان "نشر العلم.. حيوية الإبداع". المنعقد يومي 5-6 سبتمبر 2007م. مصر. الصفحات 55-80.

15- العضاضي، سعيد بن علي (2012). معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد الخامس، العدد (9). الصفحات 66-99.

16- عطية، سعيد محمود مرسي (2013). ***الجامعة الافتراضية مدخل لتطوير التعليم عن بعد بجامعة الزقازيق.*** دراسات تربوية ونفسية : مجلة كلية التربية بالزقازيق – مصر, العدد (78)، الصفحات 391- 438.

17- العمري، عبد الله بن سعد (2010). معايير ومؤشرات جودة التعلم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي مجلة كلية التربية بالإسكندرية، مصر, المجلد العشرون, العدد (2)، الصفحات 313- 379.

18- العنزي، فاطمة بنت قاسم (2010). التجديد التربوي والتعليم الإلكتروني. الطبعة الأولى، عمان: دار الراية للنشر والتوزيع.

19- عوض الله، عصام الدين برير آدم (2012). الاعتماد الأكاديمية وضمان جودة التعليم عن بعد في السودان تجربة جامعة السودان المفتوحة أنموذجاً. الصفحات 227-253.

20- الفراجي، هادي أحمد (1432 /2011). أنماط التنمية المعرفية- المهارية في القرن الحادي والعشرين. الطبعة الأولى، عمان: كنوز المعرفة.

21- الفقهاء، عصام نجيب؛ وَجابر، عبدالمطلب (بدون تاريخ). معايير الاعتماد والجودة في مؤسسات التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في الجامعات العربية (دليل مرجعي). شبكة الانترنت العالمية تمَّ استرجاعه يوم الأربعاء بتاريخ 7/ 1435/12 هـ على الرابط: www.google.com

22- لال، زكريا يحيى (2009). حاضر تكنولوجيا التعليم الإلكتروني عن معايير جودة التعليم الإلكتروني. مجلة تكنولوجيا التعليم، مصر, المجلد التاسع عشر, العدد (1), الصفحات 1-3.

23- معتق، حسين بن محمد (1428/ 2007). أسس ومتطلبات الجودة في التعليم العام. محكم. اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن). القصيم. في الفترة 28-29 ربيع الآخر 1428 هـ الموافق 15-16 مايو 2007 م. بعنوان "الجودة في التعليم العام". الصفحات 637- 660.

24- الهادي، محمد محمد (1432/ 2011). التعلم الإلكتروني المعاصر. الطبعة الأولى، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

أخلاقيات المهنة لدى طلاب المهن الطبية المساعدة
((دراسة تطبيقية على كلية التمريض بجامعة سبها- ليبيا))

الباحث: د. سليمان حندي صالح سليمان
عضو هيئة التدريس ورئيس قسم الجودة وتقييم الأداء/ كلية التمريض/ جامعة سبها / ليبيا
Su_hindy@yahoo.com

الملخص:

جاءت هذه الدراسة لبيان الأسس الفلسفية النظرية لأخلاقيات المهنة، والممارسة المهنية، اعتماداً على مخرجات التعليم المهني التخصصي بمؤسسات التعليم العالي، من خلال البرنامج الدراسي لسلوكيات وأخلاقيات المهنة بالمؤسسة التعليمية التي يتخرج فيها الطالب، والخلفية الاجتماعية للطلاب من خلال الأسرة، والبيئة المحيطة، وقد حاول الباحث في هذه الدراسة الاسترشاد بهدي الدين الإسلامي بنصوص قرآنية، وأحاديث نبوية شريفة في بيان الإطار النظري للدراسة المرتبط بالممارسة السلوكية والمهنية بصورة عامة، والمهنيين بصورة أخص وأشمل، وانبثقت الدراسة من فرضية أساسية ملخصها: وجود علاقة إيجابية بين محتوى مخرجات المقرر الدراسي لأخلاقيات المهنة، ومستوى الأداء أثناء الممارسة العملية للطلاب، وأن الأسرة والبيئة الاجتماعية لهما دور بارز في تعزيز السلوك الفاضل واجتناب السلوك السيئ في الممارسة المهنة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، ومنهج التحليل الإحصائي، وتضمنت الدراسة ثلاثة محاور رئيسة ارتبطت بأخلاقيات الممرض، وأخلاقيات ومسؤوليات التمريض، وأخلاقيات زملاء المهنة، وهدفت الدراسة بالدرجة الأولى إلى بيان المبادئ الضرورية لأخلاقيات الممارسة المهنية، وتفسير السلوك العام للمهني وارتباطه بالواقع، أو الممارسة العملية، والمساهمة في إثراء البحث العلمي، وسعت الدراسة بقدر المستطاع إلى إيجاد مقترحات إيجابية لمواجهة المشكلات التي تواجه الطلاب أثناء الممارسة المهنية بالمؤسسة التعليمية ومؤسسة التدريب العملي، واستخلص من نتائج الدراسة بعض التوصيات والمقترحات، من بينها تطوير الممارسة المهنية من خلال تنمية المعارف والخبرات العلمية والعملية، والقيام بالواجب المهني بما يكفل تجنيب المهنة والمستفيدين من الخدمة أي أضرار تسهم في فاعلية الأداء، ويحفظ سمعة المهنة، وشرف وكرامة الإنسان.

الكلمات المفتاحية: *(أخلاقيات المهنة – الأسس الفلسفية – الممارسة المهنية – المهن الطبية المساعدة – دراسة تطبيقية).*

المقدمة: Submitted Introduction

تعتبر أخلاقيات المهنة أو العمل والمتمثلة في المبادئ والقيم العليا التي يجب السير على هديها والالتزام بها، من العوامل الأساسية اللازمة في تطور المهنة، والمحافظة على مكانة وسمعة المؤسسات التي تسعى إلى تلبية أهداف وتطلعات الجمهور المستفيدين من الخدمة في جميع الميادين، الأمر الذي يتطلب أخلاقيات للممارسة المهنية على اختلاف تنوعها، وما ينبغي الإشارة إليه أن القوانين الوضعية لم تعد تشكل ضابطاً ورادعاً للانحرافات الأخلاقية للممارسة المهنية، وبالأخص في المهن التي يصعب فيها إثبات الضرر؛ لأن بعض المهنيين يمارسون التضليل والخداع بحيث يصعب الوصول أو الكشف عن مسببات الضرر والأذى الذي يلحقونه بالغير، وبالتالي أصبحت المقاييس الأخلاقية من أبرز أولويات ممارسة الحرف والمهن، التي يسعى المتخصصون إلى إعدادها في شكل مواثيق أخلاقية، أو يقدمها البعض في شكل دستور أخلاقي Code of Ethics يلتزم بها الممارس المهني، لأن الأخلاق تمثل المعيار الأساسي لرقي الأمم وتقدمها الحضاري، وأخلاق المهن الطبية على وجه الخصوص تعد من أسمى رموز الطهارة والعفاف من بين سائر المهن الأخرى في سائر العصور، والضرورة تقتضي أن لابد للمهني من معرفة المبادئ التي تضبط أخلاقياته، وتنظم سلوكه المهني مهما بلغ من درجات العلم أو الرقي المعرفي والحضاري والممارسة المهنية.

مشكلة الدراسة: study problem

نظراً للتطور العلمي والمادي السريع في مختلف المعارف والعلوم والمهن، دون أن يوازيه في العديد من المجتمعات نفس القدر من التطور في الجانب الأخلاقي، وخصوصاً في البلاد المتقدمة صناعياً، كما أن اللوائح والقوانين التي تنظم المهنة بشكل عام لم تعد تفي بالتزام المهنيين بأخلاقيات الممارسة المهنية على وجهها الصحيح، مما يؤثر سالباً على فاعلية حسن الأداء والجودة، وعدم المحافظة على الأخلاقيات والقيم الإنسانية، بغض النظر عن المعتقد الديني، لأن الإنسان ليس جسماً أو حساً خالصاً، ولا عقلاً محضاً، لكنه يجمع بين هذه الجوانب المختلفة، وبالتالي لابد أن يشعر بإنسانيته وكرامته والراحة والهناء، وتتحقق مصالح البلاد والعباد، على مبادئ الحق والعدل والخير، وتوصد أبواب المفاسد من حياتهم؛ ولهذا فإن الحاجة إلى أخلاقيات الممارسة المهنية لا

زالت ملحة إلى حدٍ كبير؛ ذلك كله يبرر إجراء هذه الدراسة، لبيان الأسس الفلسفية النظرية التي ينبغي أن يتحلى بها المهني من جانب، وتوضيح معوقات أخلاقيات الممارسة المهنية في المجال التخصصي من جانب آخر، وتحديداً أخلاقيات الممارسة المهنية للطلاب بالمرحلة الجامعية بشكل عام، والتخصصات الطبية المساعدة لِمن يتُّم تأهيلُهم للعملِ بالمرافق الطبية بصورةٍ خاصة.

أهداف الدراسة:Objectives of the study

1. تهدف الدراسة إلى تفسير Interpretation السلوك العام للمهني من خلال البيانات والأدلة الإحصائية، مع ربط هذه البواعث بالواقع، مع استنباط الحقائق التي تسهم في إثراء البحث العلمي، بموضوعية Objectivity وتجريد، وبالتالي الوصول إلى براهينَ علميةٍ وحججٍ مقنعةٍ للتغيير أو التحسين أو التطوير.
2. تحديد المعايير العامة والضرورية لأخلاقيات المهنة.
3. التأكد من فعالية جودة الأداء، ومخرجات العملية التعليمية بالمؤسسة التي يدرس فيها الطالب.
4. بيان الممارسة المهنية وعلاقتها– (بالمقرر الدراسي للسلوك وأخلاقيات المهنة،)– بالعلوم النظرية والخلفية الاجتماعية.

أهمية الدراسة:Importance of the study

تكتسب هذه الدراسة [من وجهة نظر الباحث] أهمية في عدة جوانب:

الأولى: نظرية Theory لارتباطها بالمنهج أو المقرر الدراسي للطلاب المتخصصين بالمؤسسات العلمية التخصصية – (الطبية المساعدة) – على اعتبار أن البحث العلمي أساس للتطور، أو ركيزة أساسية في عالمنا المعاصر للتقدم المعرفي والازدهار الحضاري، وفق ما ينبغي أن يكون عليه الطلاب من معارف نظرية وعملية، بما يتناسب والأسس الفلسفية والعلمية لمخرجات التعلم.

الثانية: عملية Process ببلوغها الأسس العملية التي ينبغي إتباعها في توجيه الطلاب نحو الأصول القيمية – (القيم والمثل العليا)– في إطار أخلاقيات المهنة، بالمؤسسات العلمية التخصصية، وكذا المهنيين بالمؤسسات الخدمية، لأن الدراسة تعتمد على الجوانب التطبيقية Applied ومن ميزات نتائجها أنه يمكن تطبيقها محلياً، بغية تطوير وتحسين الممارسة المهنية.

الثالثة: تسعى إلى إيجاد حل للمشكلات العملية اليومية، وبالتالي تيسر معالجة المشكلات الميدانية، وتطوير أساليب العمل والجودة وحسن الأداء، وكذلك تقديم توصيات علمية لأخلاقيات المهنة القويمة، والسعي الجاد إلى الحد من المشكلات التي قد تحدث أثناء التعامل مع من تقدم له الخدمة، أو الحيلولة دون حدوثها.

فرضيات الدراسة: Study Hypothesis

صيغت فروض الدراسة أو أسئلة الدراسة من خلال المشاهدات المتكررة أثناء دراسة الطلاب عند الممارسة المهنية، من مشرفي التدريب العملي، عند تعامل الطلاب مع المرضى من جانب، والعناصر الطبية المساعدة المشرفة عليهم من جانب آخر، وانبثقت الفرضية الأساسية للدراسة من السؤال التالي: هل ثمة علاقة إيجابية بين محتوى المنهج الدراسي لمقرر أخلاقيات المهنة، ومستوى الأداء أو التعامل المهني والسلوكي أثناء الممارسة العملية؟، وبمعنى آخر: توجد علاقة طردية بين الدراسة النظرية لمقرر أخلاقيات المهنة والممارسة المهنية للطلاب أثناء التدريب العملي؛ ومن هذا المعنى تنبثق التساؤلات التالية:

1. هل المعايير المؤسسية للنزاهة والشفافية تعزز السلوك الطلابي وبشكل ايجابي.
2. هل البيئة الخارجية لها دور بارز في تعزيز السلوك الإيجابي في الممارسة المهنية للطلاب.
3. هل القيم والمثل العليا بالمجتمع مرتبطة بالفطرة السليمة والدين الحنيف، ولهما الأثر الإيجابي في توجيه الطلاب للعمل بالفضائل والبعد عن الرذائل.

الحدود الموضوعية والمكانية والزمانية للدراسة Objectivity and the spatial and temporal boundaries of the study

حدد الباحث الإطار العام للدراسة وعلى ضوء ذلك تم اختيار العينة على اعتبار أن مجتمع البحث معروفٌ ومحددٌ سلفاً، ويتمثل في الطلاب بكلية التمريض سبها، الذين مارسوا التدريب العملي بالمؤسسات الطبية الإيوائية التخصصية، قبل تخرجهم خلال العام الجامعي: 2013م – 2014م، بالأقسام: التخصصية: (التمريض العام، النساء وحديثي الولادة،) ، ومن سمات أفراد عينة الدراسة أن بينهم صفات أو خصائص مشتركة، في العديد من الجوانب، ومنها: جميعهم متعلمون، ويتواجدون بمكان وزمان واحد، وحجم العينة صغير، مما وفر على الباحث الجهد المضني، والوقت الطويل، والمال الكثير، وسهل أجراء الدراسة حسب الخطة الزمنية التي حددها الباحث لجمع البيانات من العينة المدروسة وتحليل النتائج.

مصطلحات ومفاهيم الدراسة Terms and concepts of the study

المهنة Profession

تعرف المهنة لغة: الحذق بالخدمة والعمل ونحوه([1])، والمَهنة بالفتح الخدمة، وتحتاج المهنة إلى استعداد شخصي وعلم أو دراية وإلى خِبرة، ومَهارة بالممارسة العملية، وهي بمعنى عام مجموعة من

([1]) ينظر: (علي) بن منظور، (2003م)، لسان العرب، دار الحديث، القاهرة، المجلد: 8، ص 391.

الأعمال المتشابهة التي تنتمي إلى وحدة نوعية بحيث يستطيع الشخص الذي مارس إحداها أن يمارس سواها من نفس نوعها بعد تدريب أو تأهيل، وبذا تعتبر المهنة عمل متخصص في مجال معين، وهي تشير إلى مجموعة من السمات الأساسية التي تتصف بها كثيرٌ من المهن، وتتطلب درجة عالية من المهارة القائمة على المعرفة المتخصصة([2]) فمثلاً: الهندسة مهنة، والطب مهنة، والتمريض مهنة، والتدريس مهنة ...إلخ، وبمعنى آخر المهنة: حرفة تشمل مجموعة من المعارف العقلية، ومجموعة ممارسات وخبرات وتطبيقات تهيكل المهنة، أي أن المهنة ترتبط بالمعارف والخبرات التي يمكن استخدامها في مجالات الحياة وهي تعرف على أنها: عمل يؤدي من طرف شخص أو أشخاص من أجل مستفيد أو مستفيدين منه([3])، وللمهنة عناصر أساسية منها: توافر قدرٍ من المعارف والخبرات والمهارات الفنية المتخصصة، ومصالح مشتركة بين المستفيدين منها، وتشتمل على المبادئ المهنية المتمثلة في معايير الأداء المثالية والممارسات والمواصفات التخصصية الدقيقة بكل مهنة، بحيث تتضمن الشروط التأهيلية اللازمة لمزاولتها.

وتعرف أخلاقيات المهنة اصطلاحاً بأنها: مجموعة القيم والنظم التي على أساسها تتحقق المعايير الإيجابية اللازمة في أداء الأعمال الوظيفية العامة والتخصصية، وتحدد أساليب التعامل بين العاملين بالمنظمات داخل بيئة العمل، ومع المستفيدين من تلك المؤسسات، وكذلك في المحافظة على صحة الإنسان وسلامة البيئة، وتجدر الإشارة هنا في الممارسة المهنية أن الالتزامات الأخلاقية([4])، تمثل المبادئ الأساسية للسلوك الصحيح التي تلزم الممارسين القيام بمهامهم بكفاءة علمية وعملية، وتضمن حقوق المستفيدين والعاملين، لأن الالتزامات الأخلاقية لممارسة المهنة تبنى على أساس أهداف المهنة.

المهن الطبية المساعدة Medical assistance professions:

تُحدد المهن الطبية المساعدة وفقاً لقوانين كل دولة، حيث استوجبت لممارستها شروطاً دقيقة حرص فيها على أن يكون المشتغل بهذه المهنة، حاصلاً على شهادة من أحد المؤسسات التمريضية المتخصصة، أو المعاهد العلمية المتخصصة أو الكليات المعترف بها، بالإضافة لذلك فإن لهذه المهن لوائح منظمة لمزاولة المهنة، وهي في الغالب الأعم على سبيل الذكر لا الحصر ترتبط بمهنة: (التمريض ومساعدوهم، والقَبالة، وفنيو العلاج الطبيعي، وفنيو الأسنان وصناعتها، وفنيو النظارات الطبية، ومساعدو الصيادلة، والمفتشين الصحيين، وفنيو الأشعة، وفنيو المختبرات، والفنيين الصحيين...إلخ)، ويشترط للممارسة المهنية أن يؤخذ في الاعتبار القوانين واللوائح والتشريعات المنظمة للمهنة سواء فيما يتعلق بالتحصيل العلمي في التخصص المهني، أو بتنظيم مستويات الممارسة المهنية، وبتنفيذ أهداف وسياسية المجتمع، بما يكفل حق الإنسان في الحصول على عناية تمريضية جيدة وسليمة، وجودة عالية.

الممارسة المهنية: Professional practice

ترتبط عوامل النجاح والفشل للممارسة المهنية لأي عمل كان بعوامل عديدة، وبالتالي اهتمت العديد من المنظمات بتوفير مستلزمات الإشباع المتكامل لجمهور المستهلكين من خلال عطائها الكمي والنوعي على حدٍ سواء([5])، وبدأت الفكرة في اليابان خلال الندوة التي عقدت في عام:1961م، لمواجهة المشكلات التي يعانيها مشرفو العمل في المنشآت الصناعية في اليابان، وخلص منها إلي جانبين، **الأول:** ضرورة إصدار مجلة في الرقابة على الجودة تسهم في معالجة المشكلات المتعلقة بتحسين الجودة وتطويرها، واعتماد المقترحات والاستنتاجات الواردة فيها دليلاً ومرشداً لسبل التطوير المستهدف، **والثاني:** ضرورة مساهمة المشرفين على العمل في المنشآت الصناعية اليابانية بإسداء الرأي والمشورة في إطار تحسين النوعية، بعد أن كانوا يعانون من عدم الاهتمام بآرائهم المتعلقة بهذا الشأن، وعلى ضوء ذلك مارست العلوم السلوكية والحوافز المادية والمعنوية أدواراً مختلفة لمشاركة العاملين في إدارة المنشآت الصناعية وبأشكال مختلفة، حيث بادرت بلدان عديدة لاعتماد ما يسمى([6])، حلقات السيطرة النوعية Quality Control Circle منها اليابان والولايات المتحدة الأمريكية، وبعض الأقطار الأوربية الأخرى، وقد اتسمت بأهمية عالمية، لأنها بمثابة تغيير نوعي بحد ذاته يعتمد على استثمار الأسس العلمية والسلوكية التي نادى بها المفكر السلوكي: (دكلص مكريكور) ملخصها أن العاملين ينبغي أن يتوجهون لممارسة أعمالهم المهنية وأدائها بدوافع ذاتية وليس تحت طائلة أساليب الضغط والمراقبة والمتابعة الدقيقة الحاسمة والتهديد، ذلك يطلق فاعليتهم وإبداعهم، ويمكنهم من تحقيق أهداف المنظمة كونه منطلقاً من حقيقة أن الإنسان محبٌ بحد ذاته وراغبٌ بالخير لأبناء جنسه لا ساخطاً عليهم، أو راغباً في الإيقاع بهم وهذا الدافع عكس

(2) www.souninenet.com
أخلاقيات المهنة في الحرية. WWW.Freedomegy.com/ job-(3)ethices.html

(4) ينظر: (جمعة)، أحمد حلمي،(2009م)، تطور معايير التدقيق والتأكيد الدولية وقواعد أخلاقيات المهنة، ط1، الكتاب الخامس، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، ص95.

(5) (حمودة)، خضير كامل، (2010م)، إدارة الجودة وخدمة العملاء، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ص: 175- 200.

([6]) ينظر المرجع السابق، ص 181.

الاتجاه الثاني الذي يعتبر أداء الإنسان لابد أن يخضع لجملة من الإجراءات الإدارية الصارمة، وبالتالي أثبتت حقوق المعرفة الإنسانية قصور النظرة القائمة على الأسلوب التسلطي العنيف في تحقيق فاعلية وكفاءة المنظمة الإنسانية عموماً، وهذا ما أكدت علية الفلسفة الأخلاقية بشكل عام، ومبادئ الدين الإسلامي الحنيف بوجه خاص، إذ أن خصائص أو سمات الفعل أو السلوك الأخلاقي لابد أن يتسم بالثبات والروية أو العقل، والإرادة الحرة، كما ينبغي التنويه إلى أن الخلفية الاجتماعية والخواص الثقافية والتربوية، ذات أثر كبير في اعتماد أساليب الحلقات النوعية للممارسة المهنية في أي مجتمع كان، وإجمالاً فإن مفهوم حلقات تحسين الجودة برز على هدي الأسس والمبادئ السلوكية والإنسانية للمُفكرين: (أبراهام ماسلو – ودكلص ومكريكور – وهرزبرك – ومكلاند ... وغيرهم)، من أصحاب المواقف المرتبطة بالمحفزات، وهذه القاعدة تقوم على أساس أن كل واحد مسؤول عن أداء عمله أياً كان نوعه، حيث أن السيطرة النوعية ليست وسيلة لإحصاء الأخطاء والإيقاع بالآخرين، وإنما هي وسيلة عملية هادفة من الوسائل الإدارية التي من شأنها تطوير الإنتاجية بما يتلاءم وتحقيق أعلى إشباع نوعي للمستهلك الحالي والمرتقب، فضلاً عن كون السيطرة النوعية مهمة أساسية لكافة العاملين في حقول النوعية.

وعلى ضوء هذه الاتجاهات الفكرية أصبح نطاق الممارسة المهنية في أساسه الأول يعتمد على الأدوار والمسؤوليات والأنشطة التي يقوم بها المهني على أساس التحصيل العلمي، والكفاءة المهنية؛ والهدف الرئيسي من كل ذلك هو أن يحظى من تقدم له الخدمة العناية الجيدة والسليمة، مع الجودة العالية والمميزة، كما يأخذ نطاق الممارسة بعين الاعتبار البيئة الصحية الدائمة التغير، وحاجات وخصائص المجتمع، على أن تمارس المهنة ضمن فريق عمل متكامل في إطار التخصص، وتنظم حسب قانون المهنة، وترتكز ممارسة المهنة على المبادئ المهنية والأخلاقيات العامة للمهنة والمجتمع؛ ويتطلب هذا الأمر أن يلتزم المهني بمتابعة التدريب التخصصي المستمر والممارسة المهنية، والمشاركة بالأبحاث العلمية طوال عمله المهني.

الدراسات التطبيقية: Applied Studies

الدراسة التطبيقية، أو التحليلية، أو الوصفية، أو المسحية، هي جميعها في إطارها العام تسعى إلى هدف مشترك، وهو دراسة المشاكل أو الظواهر أو الأوضاع الحالية، أي معرفة الواقع كما هو، لبيان العوامل التي أدت إلى الوضع الراهن، بقصد التعرف على الجوانب المؤثرة فيه، ومدى الحاجة إلى إحداث تغييرات جزئية بشكل مباشر، أو غير مباشر بتعزيز الجوانب الإيجابية، ومعالجة الجوانب السلبية، ويستخدم في هذا النوع من الدراسات أدوات البحث العلمي المقننة، ومنها الاستبيان والمقابلة والملاحظة بأنواعها المختلفة، والاختبارات، إلا أن الأدوات الأكثر استخداماً الاستبيان والمقابلة.

مبادئ وقواعد أخلاقيات المهن الطبية المساعدة:

Principles and rules of ethics of the medical profession to help:

تتطلب المهن الطبية المساعدة العديد من المعايير والمبادئ الأخلاقية الضرورية لممارسة العمل، وهي لا تنفك عن الأصول العلمية والعملية للمهني، لأن عدم الالتزام بذلك يهدد سلامة المريض بوجه خاص، والمهنة والمجتمع بوجه عام، وترتكز هذه المبادئ على المتطلبات الأساسية؛ التي تهدف إلى ضمان تقديم مستوى حسن، يعزز قواعد سلوك المهني وأخلاقيات ممارسة المهنة طبقاً للمتطلبات الأخلاقية، وهي في مجملها ترتكز على **الأسس الفلسفية والأخلاقية النظرية Philosophical and moral foundations theory** التي تتلخص في المثل **الأخلاقية العليا** للكوادر الطبية المساعدة، ومنها على وجه الذكر لا الحصر الآتي:

1- التحلي بروح المحبة والعطف (الحنان): Demonstrate the spirit of love and kindness (compassion)

غالباً ما يكون شعور المريض محاطاً بالضعف والدونية لإحساسه بالحاجة إلى المساعدة لعدم قدرته على التكيف مع المرض، وهذا يثير في قلبه الرغبة الملحة لخدمته، وبالتالي من الأخلاق الطبية أن يرفع المهني الروح المعنوية للمريض حتى وإن كان مرضه عضالاً لا شفاء له، وفي هذا يقول الرازي: ((ينبغي على الطبيب أن يوهم المريض أبداً الصحةَ, ويرجّيَهُ لها وإن كان غير واثقٍ بذلك, فمزاجُ الجسم تابعٌ لأخلاق النفس))([7])، ومما ذكر في هذا المعنى الطلب والرجاء للمريض بالصحة والشفاء العاجل والمعافاة الدائمة: ((وواس المتألم وشجِّعه وعلله بالشفاء, حتى ولو كنت متأكداً من عدم حدوثه فلربما ساعدتَ بتقويةِ روحِه المعنوية على بُرئِه))([8])، وينبغي أن يكون المهني قادراً على رفع معنويات مرضاه بتخفيف أو إزالة الأوهام التي قد تساورهم، ويحسن الاستماع إلى شكواهم، محباً وعطوفاً عليهم، متسامحاً لبقاً ورفيقاً في تعامله معهم، متلطفاً بهم.

2- المسؤولية الأخلاقية والمهنية: ethical and professional responsibility

كل مريض مسئول من أطبائه وممرضيه، وتقع المسؤولية الكبرى على العملية التمريضية، أو الممرض، فعليه يتوقف نجاح العلاج،

(7) (محمد) محمود الحاج قاسم، السلوك الطبي الإسلامي، (2004م)، مطبعة الزهراء، العراق، ص50.

([8]) انظر: المرجع السابق، ص50.

ولهذا فعلى كل ممرض أن يحاسب نفسه أمام ضميره عن كل تقصير في عمله، قبل أن تقع عليه المسؤولية القانونية؛ وبهذا ينجح الممرض في مهمته الموكلة إليه، فالمسؤولية ذاتية أمام الله والضمير والغير، وبالتالي ينبغي أن يحتسب كل من يقدم الخدمة أن الأجر فيها من الله تعالى، وليست لمجرد مراعاة الناس، أو للاقتصار على تحقيق مكاسب أو مصالح ذاتية، ومن محفزات العمل في الإسلام أن الثواب والجزاء قد يكون عاجلاً وقد يكون آجلاً، قال الله تعالى: ﴿ ڈ ڈ ڈ ژ ژ ڑ ڑ ک ک ک ک گ گ گ گ ﴾, [الزلزلة، الآيات:7 – 8]، فنظير ما يقابل العمل شامل عام للخير والشر كليهما على حد سواء، لأن الإنسان إذا ما عرف أن جَزاء مثقال الذرة من الخير، التي هي أقل وأهون الأشياء، سيجازى عليها المرء بعطاء أوفى، وبالتالي فما أكثر من ذلك من باب أولى وأحرى السعي إليه, ولا يظلم المرء في عمل مثقال ذرة من الشر فلابد أن يجازى بمثلها لأن الله رحيم بعباده، وهذا يحفز الإنسان على فعل الخيرات حتى وإن كان العمل واجباً، وبالتالي فإن البعد عن المنكرات التي نهى عنها الله تعالى أوجب وأحوط، قال تعالى: ﴿ ٱ ب ب ٻ ٻ پ پ پ پ ڀ ڀ ڀ ڀ ٺ ٺ ٺ ٺ ٿ ٿ ٿ ٿ ٹ ٹ ٹ ٹ ڤ ڤ ڤ ڤ ﴾، [آل عمران: 30].

3- التحلي بروح التعاون والملاحظة والعناية الجيدة: a spirit of cooperation and good observation and care

العمل المهني لا يكلل بالنجاح إلا بالتعاون الوثيق بين أعضاء المؤسسة ومن له استفادة من الخدمات بشكل مباشر أو غير مباشر، ومنهم الطبيب والعناصر الطبية المساعدة ومساعدوهم ومعاونوهم وكل العاملين بالمرفق الخدمي، وأهل المريض وأقاربه وأصدقاؤه حتى يتيسر تقديم الخدمات بفاعلية وعلى الوجه المطلوب بما يحقق الشفاء، وينبغي أن يتصف المهني بقوة الملاحظة والفطنة والذكاء وسرعة البديهية والرأي الصائب وقوة الملاحظة، وهذه الصفات لها أهمية بالغة في مهنة التمريض، بها يمكن الحكم على حالة المريض أما إلى التحسن المستمر، أو الاستقرار، أو إلى الانتكاس، أو ظهور أعراض طارئة على حالته.

4- الصدق والإخلاص:honesty and sincerity

يعد الصدق من أسمى الفضائل الأخلاقية، سواء كان ذلك في الأقوال أو الأفعال على حد سواء، وينبغي للمهني ألا تدفعه نزعاته الشخصية وميوله الذاتية إلى الانحياز للقربى والأصدقاء، فيدلى بشهادة باطلة، أو معلومات مغايرة للحقيقة، فقد جاء في التحري عن الصدق، والبعد عن البهتان والكذب، جاء عن الإمام مالك أَنَّهُ بَلَغَهُ أَنَّ عَبْدَ اللَّهِ بْنَ مَسْعُودٍ كَانَ يَقُولُ: قال النبي ρ: ((عَلَيْكُمْ بِالصِّدْقِ فَإِنَّ الصِّدْقَ يَهْدِي إِلَى الْبِرِّ وَالْبِرَّ يَهْدِي إِلَى الْجَنَّةِ وَإِيَّاكُمْ وَالْكَذِبَ فَإِنَّ الْكَذِبَ يَهْدِي إِلَى الْفُجُورِ وَالْفُجُورَ يَهْدِي إِلَى النَّارِ أَلَا تَرَى أَنَّهُ يُقَالُ صَدَقَ وَبَرَّ وَكَذَبَ وَفَجَرَ))([9])، والعمل الطبي يحتاج إلى جهود مميزة من التفاني والإخلاص، وعلى وجه الخصوص مطلوب من العناصر الطبية المساعدة الالتزام بمعايير المهنة ومزاولتها, والعمل على الارتقاء بمستوى الأداء المهني, ويتطلب ذلك الصدق مع النفس ومع الغير، وأن يكون حسن السيرة ونقي السريرة، مخلصاً في التعامل مع المرضى وجميع من يتصل بهم المهني، والانتماء للمهنة والإيمان بأهميتها والاعتزاز بها باحترام شرف المهنة، والنبي ρ يرغب في الأخلاق بذكر محاسن عاقبتها الأخروية, عَنْ جَابِرٍ قال: أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ ρ قَالَ: ((إِنَّ مِنْ أَحَبِّكُمْ إِلَيَّ وَأَقْرَبِكُمْ مِنِّى مَجْلِسًا يَوْمَ الْقِيَامَةِ أَحَاسِنَكُمْ أَخْلاَقًا وَإِنَّ أَبْغَضَكُمْ إِلَيَّ وَأَبْعَدَكُمْ مِنِّى مَجْلِسًا يَوْمَ الْقِيَامَةِ الثَّرْثَارُونَ وَالْمُتَشَدِّقُونَ وَالْمُتَفَيْهِقُونَ))، قَالُوا يَا رَسُولَ اللَّهِ قَدْ عَلِمْنَا الثَّرْثَارُونَ وَالْمُتَشَدِّقُونَ فَمَا الْمُتَفَيْهِقُونَ قَالَ: ((الْمُتَكَبِّرُونَ))([10])، وَالثَّرْثَارُ هُوَ الْكَثِيرُ الْكَلاَمِ وَالْمُتَشَدِّقُ الَّذِى يَتَطَاوَلُ عَلَى النَّاسِ فِى الْكَلاَمِ. بالإضافة إلى عدم الكذب والغش والخداع، ويحذرنا الدين الإسلامي الحنيف من مغبة السلوك السيئ إذ جاء في محكم البيان قول الله تعالى: ﴿ ڃ ڃ ڃ ڃ چ چ چ چ ڇ ڇ ڇ ڇ ڍ ڍ ڌ ڌ ڎ ڎ ڈ ڈ ژ ژ ڑ ڑ ک ﴾، [الزمر: 60 – 61]؛ والالتزام بتقديم الخدمات اللازمة للمرضى مثل الدواء والغذاء في الأوقات المحددة، مع العناية التمريضية اللازمة على الوجه المطلوب، كي يكون المهني موضع ثقة من الجميع مخلصاً في عمله، بحسب أصول ومقتضيات المهنة ويَحسب ذلك كله موقناً في نفسه أن عمله خالصٌ لوجه الله تعالى، وتوعد الله من اتصف بسوء الخُلُق وظلم الناس بعذاب أليم, وفي ذلك قال الله تعالى: ﴿ □ ﴾، [الشورى: 42].

5- النظام والنظافة System and hygiene

تتطلب مهنة التطبيب المحافظة على النظام والنظافة بترتيب الأدوية والأدوات والأجهزة التي يتم استخداما بالمؤسسة، والمحافظة على سلامتها ونظافتها وتعقيمها وتنظيمها، لأن النظافة من الإيمان لها أهمية بالغة في انعكاس الراحة النفسية للمريض، كما أن نظافة الأكل والشرب والمكان والأدوات والملابس والنظافة الشخصية للمريض، والجو اللطيف، وحسن مظهر المهني وبشاشة الوجه، يساعد في الراحة الشخصية والنفسية للمستفيد من الخدمة، وهي سر نجاح العمل في جميع المهن على اختلاف تنوعها وكذلك في مناحي الحياة العامة.

([9]) (مالك بن أنس)، الموطأ، مؤسسة زايد بن سلطان آل نهيان، موافق للمطبوع، (المجلد: 5)، حديث رقم: 3627.

([10]) (الترمذي)، السنن، الجامع الصحيح (المجلد:8، ص39).

6- الجلد والمثابرة وضبط النفس والطاعة ,skin perseverance and self-control and obedience

تقوم أخلاقيات المهنة على مبدأ التفاني وبذل الجهد والمثابرة في العمل، للوصول إلى أفضل عمل طبي لصالح المريض والمجتمع على حدٍ سواء، وينبغي على الممرض أن يتحكم في ضبط نفسه حتى وإن تعرض لسلوك مشين من الغير، فلا يؤذي الغير لأن المريض له خصوصية، ومنها شدة الألم واليأس من الشفاء، وهو معذور في تصرفاته في بعض الأحيان ويباح له نفاذ صبره، وخصوصاً إذا طالت مدة مرضه أو اشتدت علته، فلا يغضب المهني من معاملة المريض لرفع الحرج عنه، فلابد من احترام خصوصيته واستقلاليته، لأنهما أداتان مهمتان في نجاح أي عمل طبي، وبالتالي يجب على الممرض ألا ييأس من شفاء المريض، أو يمل أو يكل من طول مدة التمريض، وينصاع إلى الأوامر التي توجه إليه، فالعمل التمريضي يشبه عمل الجندي في ميدان المعركة، وبالتالي يتطلب منه الطاعة التامة لمرؤسائه بحسب مقتضيات العمل والمسؤولية المهنية، وأن يكون صبوراً ومثابراً وبشوشاً – طلق المحيا – مع من يتعامل معهم، وأن يتفهم شخصية كل واحد منهم على حدة، بإدراك حالتهم النفسية ومستوياتهم الثقافية والاجتماعية، ويتعلم طرق كسب ودهم واحترامهم له، ويسعى جاداً في الالتزام بتنفيذ الخطة العلاجية المحددة للمرضي بكل دقة وأمانة، وقد وصف الله تعالى أعلى مكارم الأخلاق التي يكتسب ثوابها المؤمن بأعلى مرتبة لجزاء العبادات المفروضة على العباد، والطاعات بالجد والإخلاص في العمل على الوجه المرضي، والنية الحسنة، وقد جاء بيان ذلك في القرآن الكريم قول الله تعالى: ﴿ ب ب ٻ ٻ پ پ پ پ ڀ ڀ ڀ ڀ ٺ ٺ ٺ ٺ ٿ ٿ ٿ ٿ ٹ ٹ ٹ ٹ ڤ ڤ ڤ ڤ ﴾، [آل عمران: 133 ، 134]، المتقون أوصافهم أخلاق عظيمة, ومنها السخاء والجود, في حالتي اليسر والعسر, أو الفرج والضيق, مع كظم الغيظ والتجاوز والصفح عن الناس في السرور والغضب، وجاء في الأحاديث النبوية الشريفة المرغبة للسلوك الحسن وثواب العمل الصالح، عَنْ عَائِشَةَ رَحِمَهَا اللَّهُ قَالَتْ سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ ρ يَقُولُ: ((إِنَّ الْمُؤْمِنَ لَيُدْرِكُ بِحُسْنِ خُلُقِهِ دَرَجَةَ الصَّائِمِ الْقَائِمِ))[11], وجاء عَنْ أَبِي الدَّرْدَاءِ عَنِ النَّبِيِّ ρ قَالَ: ((مَا مِنْ شَيْءٍ أَثْقَلُ فِي الْمِيزَانِ مِنْ حُسْنِ الْخُلُقِ))[12]. وهذا ما يرغب ويبسر الالتزام بالقواعد العامة للقيم والسلوك الفاضل.

7- الأمانة والموضوعية وحفظ الأسرار ,Secretariat objectivity and keeping secrets:

العمل المهني للكوادر الطبية المساعدة على وجه الخصوص إنساني نبيل، يتطلب أداؤه على الوجه الأكمل تحقيق الموضوعية والعدالة والمساواة بين من تقدم لهم الخدمة وتقديرهم، دون تجاوز المسؤوليات المحددة للمهني، بما يكفل المرونة وفاعلية العمل، والمتخصص من العناصر الطبية مؤتمن على أجساد وأرواح وأعراض من يقدم لهم الخدمة، وهذا يستلزم أن يتسم بالأمانة على الوجه الشرعي الذي أمر الله به عباده وحفظ أسرارهم، عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ قَالَ: قال رَسُولُ اللَّهِ ρ: ((إِذَا ضُيِّعَتْ الْأَمَانَةُ فَانْتَظِرْ السَّاعَةَ قَالَ كَيْفَ إِضَاعَتُهَا يَا رَسُولَ اللَّهِ؟ قَالَ إِذَا أُسْنِدَ الْأَمْرُ إِلَى غَيْرِ أَهْلِهِ فَانْتَظِرْ السَّاعَةَ))[13]؛ ومن مجمل ما جاء في حفظ الأمانات، عن أَبَي سَعِيدٍ الْخُدْرِيَّ قال: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ ρ: ((إن من أعظم الأمانة عند الله يوم القيامة الرجل يفضي إلى امرأته وتفضي إليه ثم ينشر سرها))[14]، ذلك بين الزوجين فكيف الأمر في حفظ فروج الغير، وجاء في توضيح خطورة وضرر سوء الخلق وعواقبه الوخيمة, عن عائشة قالت: قال: رسول الله ρ لأصحابه: أخبروني: ((أَيُّ الرِّبَا أَرْبى عِندَ الله؟))، قالوا: اللهُ ورَسُولُهُ أَعْلَم. قال: ((أَرْبَى الرِّبَا عِنْدَ اللهِ اسْتَحْلال ُعِرْضِ امْرِئٍ مُسْلِمٍ))[15], ثم قرأ: ﴿ک ک گ گ گ گ ڳ ڳ ڳ ڳ ﴾، [الأحزاب: 58]، وفي جوامع ما كان يأمر به النبي ρ: من الأخلاق التي أمر بها الله تعالى عباده وبين أنها من صفات الأنبياء، ما رفع عن عبد الله بن عباس رضي الله عنهما أخبره قال: أخبرني أبو سفيان أن هرقل قال له: ((سألتك ماذا يأمركم؟ فزعمت أنه أمركم بالصلاة والصدق والعفاف والوفاء بالعهد وأداء الأمانة قال: وهذه صفة نبي))[16]، فالأمانة مكرمة وصفة من صفات لأنبياء عليهم الصلاة والسلام اختصهم الله بها.

وبحكم طبيعة العمل يتسنى للممرض معرفة الكثير من أسرار المريض وخصوصياته، وبعض أسرار أهله وأصدقائه وزملائه، فقد يعرف وضعه الثقافي والمالي والأدبي والاجتماعي، وبذلك يجب عليه كتمان هذه الأسرار وعدم إفشائها للغير، وكيف بمهني لا يصون أسرار مهنته، أن يحافظ على حياة من أوكل له أمره!.

([11]) (أبو داوود)، السنن، طبعة دار الكتاب العربي، (المجلد:4، ص400)، حديث رقم: 4800.

([12]) (نفس المصدر السابق)، حديث رقم: 4801.

([13]) (البخاري)، صحيح البخاري، مترجماً للإنجليزية (المجلد: 20، ص149)، حديث رقم: 6015.

([14]) (أبو داوود) السنن، طبعة دار الفكر، (المجلد:2 ص684)، حديث رقم: 4870.

([15]) (البيهقي)، شعب الإيمان، (المجلد:5، ص298)، حديث رقم: 5092.

([16]) (البخاري)، الجامع الصحيح المختصر، دار ابن كثير، (المجلد: 2، ص952)، حديث رقم: 2535.

ومما ينبغي أن يعرفه المهني عن الأمانة وحفظ الأنفس والعورات والأسرار، أن كل حواس الإنسان ستتشهد عليه، في ذلك ئۆ ئۆ ئۈ ئۈ ئې ئې ئى ئى ئى ئد
ئج ئح ئم ئى ئي بج بح بخ

[الكهف: 48- 49].

وترتبط الممارسة المهنية في هذه الجوانب بالنزاهة والعدالة؛ إذ يقتضي العمل المهني الالتزام بالمبادئ الأخلاقية المتمثلة في معايير النزاهة والموضوعية، وكل ما من شأنه أن يعزز ثقة ومصداقية – (الآخرين من المستفيدين)- الغير، بالتزام المهنيين بأداء وظيفتهم على أكمل وجه ووفقاً لما تقتضيه المبادئ الإسلامية في العدالة والمساواة بين الناس، وأن يحرص المهني على تخفيف آلام المرضى بكل ما يستطيعه وما يتاح له من وسائل وقائية وعلاجية مادية ونفسية، للتخفيف من معاناته البدنية ومشاكله الاجتماعية والضغوط النفسية التي تساوره، إضافة إلى ذلك تتطلب العملية التمريضية أن يستشعر المريض بالثقة العالية فيمن يقدم له الخدمة، أثناء التعامل معه بأخلاق مهنية محمودة وفق أصول وشروط العمل المهني، وبالتالي لابد أن تتوافر في المهني المتطلبات الضرورية لأصول المهنة، وبالأخص المعايير الفنية للممارسة المهنية، وينبغي أن تحظى الخدمات التي تقدم للمرضى بمستوى عال من الثقة والتقدير والاحترام.

8- الصبر والتواضع والحلم والأناة patience, humility and forbearance and deliberation

تتطلب مهنة التمريض قدراً كبيراً من الصبر وتحمل المشقة وسعة الصدر، والتواضع وعدم التكبر، وتجنب احتقار الغير لأنهم يتعاملون مع العديد من أصناف الناس والطباع البشرية، فمنهم المتعلم وغير المتعلم، والجاهل والكبير والصغير، والرجل والمرأة، وحسن الأخلاق وسَيِّئُها ...إلخ، عن أبي سعيد الخدري: أن ناسا من الأنصار سألوا النبي ρ فأعطاهم ثم سألوه فأعطاهم حتى نفد ما عنده قال: ما يكون عندي من خير فلن أدخره عنكم و من يستعفف يعفه الله و من يستغن يغنه الله و من يتصبر يصبره الله و ما أعطي أحد من عطاء هو خير وأوسع من الصبر))([17])، يرشد الحديث إلى أن كل من رزقه الله الصبر فقد وهبه خيراً كثيراً، ويضاف إلى ذلك سعيه الشخصي بالكسب في الزيادة بالتصبر، وإذا حمل على نفسه مشقة التصبر أمده الله بكمال الصبر على الطاعات، والابتلاءات والبعد عن المعصية، عن أبي الدرداء قال: ρ: ((إنما العلم بالتعلم و الحلم بالتحلم ومن يتحرَّ الخير يعطه ومن يتوقَّ الشر يوقه ...))([18])، وأن يكون حليماً عطوفاً بهم، عن أم أبان بنت الوازع بن زارع عن جدها زارع قال ρ: للأشج عبد القيس ((إِنَّ فِيكَ خَلَّتَيْنِ يُحِبُّهُمَا اللهُ: الْحِلْمُ وَالأَنَاةُ))، قَالَ: يَا رَسُولَ اللهِ؛ أَنَا أَتَخَلَّقُ بِهِمَا، أَمِ اللهُ جَبَلَنِي عَلَيْهِمَا؟ قَالَ: ((بَلِ اللهُ جَبَلَكَ عَلَيْهِمَا))، قَالَ: الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي جَبَلَنِي عَلَى خَلَّتَيْنِ يُحِبُّهُمَا اللهُ وَرَسُولُهُ))([19]).

الإطار النظري والدراسات السابقة Theoretical framework and previous studies

1- الإطار النظري:

الأخلاقيات Ethics هي جملة من المعايير أو المبادئ الأخلاقية كمنهاج للحياة يهتدي به الأفراد ويوجه سلوكهم نحو أسمى الفضائل الحميدة، ويرشدهم نحو الكف أو التخلي عن الرذائل المذمومة، ومن لفظ الأخلاق اشتق المعنى العام لأخلاقيات الممارسة في إطار التخصص المهني، مثل لفظ أخلاقيات المهن الطبية والطبية المساعدة والمعاونة، ومهنة التعليم، والحدادة، والفلاحة، والنسيج ...الخ، **والأخلاق** تشتمل بوجه عام على نوعين: **Types of ethics**

النوع الأول: الأخلاق الفطرية Innate morality

هيأ الله تعالى لعباده بجبلتهم الأولى التي فطرهم عليها بذرتي الخير والشر، وخصهم بملكة العقل للتمييز والحكم والاختيار إذ جاء في محكم البيان قوله تعالى: ﴿ ٹ ٹ ڤ ڤ ڤ ڤ ڦ ڦ ڄ ڄ ڄ ڃ ڃ ڃ ڃ ﴾، [الشمس: 7 – 10]، على أن النفس وهبت قدرة التمييز بين الخُلق الحسن والخُلق السيئ، وقد أشار إلى ذلك الحديث المرفوع عن النواس بن سمعان الأنصاري قال: سألت رسول الله ρ: ((الْبِرُّ حُسْنُ الْخُلُقِ، وَالإِثْمُ مَا حَاكَ فِي صَدْرِكَ، وَكَرِهْتَ أَنْ يَطَّلِعَ عَلَيْهِ النَّاسُ))([20])، ويرشد الحديث إلى أن الأخلاق المحمودة واضح أمرها بالمقارنة مع الأخلاق المذمومة، عند المؤمن العاقل المميز البصير، فالحق نور يقبله القلب السليم، والباطل لا يقبله العقل السليم، بل كل أمر سيئ ينكره ولا يقبله وينفر منه، لأن أمره بين الدلالة دون أي شك أو لبس وغموض.

النوع الثاني: الأخلاق المكتسبة Morality acquired

(17) (البيهقي)، أخرجاه في الصحيح من حديث مالك، شعب الإيمان، (المجلد3، ص267)، حديث رقم: 3503.

(18) (البيهقي) شعب الإيمان، (المجلد: 7، ص398)، حديث رقم: 10739.

(19) (أبو داوود)، السنن طبعة دار الفكر، (المجلد: 2، ص778)، حديث رقم: 5225.

(20) (الإمام مسلم)، الجامع الصحيح، المسمى صحيح مسلم، (المجلد: 16، ص 388)، حديث رقم: 6680.

الأخلاق الحسنة أو السيئة التي يتطبع عليها الإنسان في صغره، أو يتعلمها ويتعود عليها في كبره، كلها من الأخلاق المكتسبة، وبذلك فإن الأخلاق تقبل التغيير والتعديل، سواء بما يسمى التطبيع الاجتماعي وتربية الوالدين، أو التعلم والنصح والإرشاد والوصايا والتأديب، حتى يتعود عليها المرء، وقد أرشدنا إلى ذلك التوجيه النبوي عن سيد الخلق أجمعين في دعائه بقوله ρ: ((اللَّهُمَّ آتِ نَفْسِي تَقْوَاهَا، وَزَكِّهَا أَنْتَ خَيْرُ مَنْ زَكَّاهَا، أَنْتَ وَلِيُّهَا وَمَوْلاَهَا))([21])، وجاء في طلب الرجاء والسداد في دعاء النبي ρ قوله: ((لا اله إلا أنت، أنت ربي وأنا عبدك، ظلمت نفسي واعترفت بذنبي فاغفر لي ذنوبي كلها، إنه لا يغفر الذنوب إلا أنت، وأهدني لأحسن الأخلاق، لا يهدني لأحسنها إلا أنت، واصرف عني سيئها لا يصرف عني سيئها إلا أنت))([22]).

2- التطور التاريخي لأخلاقيات المهن الطبية المساعدة والدراسات السابقة: The historical evolution of ethics medical assistance and previous studies professions

عرف الإنسان المرض وفنون الطب والتمريض منذ أقدم العصور([23])، والملاحظ من بعض المصادر التاريخية أن هذه المهارات اختلفت في طبيعتها بتقدم الطب الإكلينيكي في المشرق الإسلامي، والجراحة في المغرب الإسلامي، ويرجع هذا الاختلاف إلى البيئات والحضارات، والمهارات الطبية من مجتمع لآخر([24])، حيث أن مهنة الطب لا يمكن القول عنها أنها منفصلة عن المهن الطبية المساعدة، فالمريض لا يحتاج إلى مهارات طبية فقط، أو مهارات تمريضية فقط، بل الضرورة تستلزم احتياجه إليهما معاً حتى يبلغ المريض إلى مرحلة تخفيف حدة الألم أو الشفاء التام، حيث أن كثيراً من المعلومات التمريضية تعتمد في أساسها على معلومات طبية، لذلك فمن المهم عند دراسة تاريخ أخلاقيات مهنة التمريض لابد أن يتعرض المرء إلى تاريخ أخلاقيات الطب أيضا.

بحسب التطور التاريخي عرفت الإنسانية أخلاقيات المهن الطبية، ومن بين ما جاء عن ذلك ما رفع عن أبي الطب أبقراط([25])، (460 ق.م – 370ق م)، على وجه التقريب، إذ جاء في ما يسمى يمين([26]) (أبقراط الطبي)، وهو عبارة عن قَسَم يؤديه المهنيون في حفل تخرجهم، ويتعهد كل واحد منهم أن يلتزم به في عمله الطبي، جاء فيه: ((أقسم بالإله الطبيب، واهب الصحة والشفاء، على أنه – على قدر استطاعتي وتقديري – سأتمسك بهذا القسم وهذا الميثاق بأن أرى المعلم في هذه الصناعة بمنزلة آبائي، وأن أقاسمه ما أمتلك حينما يكون في حاجة إلى ذلك، وأن أرى أبناءه بمنزلة أخوتي وأن أعلمهم هذه الصناعة إن هم أرادوا ذلك، وبلا أجر ومساومة، وأنه بالتعليم والمحاضرة وكل وسيلة من وسائل التثقيف، سأفضي بتلك الصناعة لأبنائي وأبناء من علموني ولتلامذتي وليس لأحد غيرهم؛ مرتبطاً بالميثاق والقسم على إطاعة قانون الطب، وأقصد بقدر طاقتي منفعة المرضى عما يضرهم أو يسيء إليهم، وألا أعطى دواء قاتلاً أو أشير به، أو لبوساً مسقطاً للجنين، وأحفظ نفسي على النزاهة والطهارة، وأحافظ على السر الطبي، وألا أجري عمليات للمصابين بالحصى، وأن أترك ذلك للمتمرنين فيه، وأن أدخل البيوت لمنفعة المرضى، متجنباً كل ما يسيء إليهم وألا أخادع أو أهتك عرضاً للنساء أو الرجال،أحراراً كانوا أو عبيداً وألا أفشي ما يجب أن يبقى سراً بالنسبة لما أرى وأسمع من الناس، سواء ذلك ما يتصل بمهنتي أو ما يخرج عنها، وما دمت مبقياً على هذا العهد فلأستمتع بالحياة، ولأمارس مهنتي بين الناس، فإن نكثت هذا الميثاق فليكن نقيض ذلك من نصيبي))([27]).

ويوجد على غرار هذا القسم نصوص أخرى تختلف حسب انتماء كل بلد دينياً وثقافياً، ومن بين ذلك على سبيل الذكر: ميثاق الشرف النقابي العربي، القسم الطبي للمؤتمر العالمي الطبي

---

(21) (الإمام مسلم)، الجامع الصحيح، المسمى صحيح مسلم، (المجلد: 17، ص370).

(22) (البيهقي)، شعب الإيمان، (المجلد: 3، ص140).

([23]) Http://www.aahn.org/travel.html

هذا الموقع يخص: for the History of Nursing American Association ماضي، حاضر، مستقبل التمريض، تاريخ الزيارة: 2014/09/29م، الساعة 19:25

وينظر: http://www.mahalo.com/ Nursing

([24]) ينظر: موسوعة العلوم الإسلامية والعلماء المسلمين، معجم وموسوعة، تحقيق ومراجعة: (غليونجي) بول، ومجموعة من العلماء، الجزء الأول، روزليوسف، دار ومطابع المستقبل، القاهرة، ص18 – 21.

([25]) ولد أبقراط في أسرة اشتهرت بالطب، ويقال أنه تتلمذ على ديمقريطس، وحاول أن يخلص الطب من الخرافة بما يسمى (نظرية الأخلاط)، وركز اهتمامه على ملاحظة المريض، وتميز بسعة الأفق والتفكير المنطقي والتحرر من القيود النظرية والفلسفية، وأكد على سلوك الطبيب، ونصح بالانتباه إلى غذاء وراحة ونظافة المريض، ومن أقواله: **(المريض الذي يشتهي شيئاً أرجى عندي من السليم الذي انعدمت شهواته)**. ينظر: المصدر السابق، ص18.

([26])http:www.jma.org.jo/Association/oath.asp. (آخر تعديل لهذه الصفحة: يوم 3 يوليو2014م الساعة 22:56، الزيارة2014/11/18م، (تاريخ الساعة:12:10)

ينظر:(عمار) سليم، (ربيع الثاني 1414هـ- 1991م)، آداب الطب في التراث العربي الإسلامي ، آفاق الثقافة والتراث، العدد الثاني.

([27]) ترجم هذا القسم من اليونانية إلى العربية العالم العراقي: حبيش بن الأعسم – (بن أخت حنين بن إسحق وأحد تلاميذه) – وأثبته ابن أبي أصيبعة في فصل خاص من كتابه: (عيون الأنباء في طبقات الأطباء)، ورجع إلى العرب في صيغته الإنجليزية والفرنسية، وتم ترجمته من جديد في أغلب البلدان العربية. نقلاً عن: (نفس المرجع السابق).

الإسلامي، ورابطة الأطباء في فرنسا، تتضمن أهم المثل الأخلاقية ومن بينها: الوفاء، والعطف، والرحمة، والحنان، والإحسان، وفعل الجميل بلا نظير ولا طمع، والمسؤولية الطبية؛ والأمانة وعدم الخيانة، والنزاهة وعدم الغش، وصون النفس والعرض والمحافظة على كرامة الإنسان، وعدم التجسس على الغير، وعدم التدخل في شؤونهم، والصدق وعدم الكذب، والمحافظة على الأسرار، والالتزام بمبادئ المهنة ... إلخ.

بالإضافة إلى ذلك الاهتمامات البارزة التي نقلت عن فيثاغورث، وأفلاطون، وجالينوس، وقبل الإسلام في عصر الجاهلية ما نقل مثلاً عن: (الحارث بن كلذة الثقفي) وابنه (النضر) بمكة وغيرهم ممن درس الطب في فارس؛ واشتغلوا بالطب بمكة بخبرتهم العلمية والعملية، وبظهور الدين الإسلامي بدأ ينشر تعاليمه السامية وهي: الصدق والأمانة والشفقة والرحمة بالمساكين، ومساعدة المحتاجين والعناية بالمرضى، ومن بين الوصايا الطبية في الممارسة المهنية ما نقل عن: ابن النفيس، وابن العباس والزهراوي، وقد جاء في وصية بن الكحّالِ الحمَوِيِّ([28]) لتلميذه قال: ((اعلم أن هذه الصناعةَ منحةٌ من الله تعالى يُعطيها لمستحقها لأنه يصيرُ واسطةً بين المريض وبين الحقِّ سبحانه وتعالى في طلبِ العافية له، حتى تجري على يديه، فتحصلُ له الحرمة الجزيلة من الناس... وفي الآخرةِ الأجرُ والمجازاة من ربِّ العالمين... فيجبُ عليك حينئذ أن تلبسَ ثوبَ الطهارةِ والعفَّةِ والنقاءِ والرأفةِ ومراقبةِ الله تعالى، وخاصةً في عُبورِكَ على حريم الناس، كَتومًا على أسرارهم... وإن أمكنك أن تؤثر الضعفاء من مالك فافعل))([29]).

التوجيهات السابقة من المهني المتخصص في التطبيب لتلاميذه في التعامل مع الغير، بأن يضع المهني في هذا المجال نصب عينيه مخافةَ ومراقبةَ الله تعالى، دون أن يكترث بالمظاهر الدنيوية والمكاسب المادية، لأن ما عند الله خير وأبقى في الدنيا والآخرة، وأن يتحلّي بمكارم الأخلاق، ومنها حفظ الأسرار والشفقة والرحمة بالعجزة والفقراء، وحفظ عورات الناس، وصيانة جوارحه من كل ما يجلب له كل ريبة، ويتحلى بالمثل الأخلاقية السامية، ويتخلى عن الرذائل المذمومة.

بالإضافة إلى ذلك ما جاء عن أبرز أطباء العرب ومنهم الطبيب: (محمد بن زكريا الرازي) الذي توفى حوالي: 923م، والعلامة: (ابن سينا) من ولاية بخارى: (980م – 1037م)، الذي درس مؤلفات (أرسطوطاليس)، وقام بإعداد العديد من المؤلفات في الطب، ظلت مرجعاً في كلية الطب بجامعة (مونبلييه) بفرنسا حتى عام: 1650م، وقد اتسم المجتمع المعاصر ببيان اشتراطات دقيقة للممارسة المهنية كمعايير للأداء المثالي للمهنة، تتناول المواصفات التخصصية الدقيقة بكل مهنة، حددت فيها المعايير اللازمة لمزاولة المهنة التي ينبغي الحرص عليها، ومراعاتها من النواحي الفنية والتخصصية، وبرزت مظاهر العناية بالأخلاق بمختلف القطاعات المهنية، وبدأت المؤسسات تتسابق بإصدار مدونات لقواعد السلوك والأخلاق المهنية، والمواثيق المنظمة لأخلاقيات الممارسة المهنية، وسعت بكل الجهود اللازمة للعمل والالتزام بها، ومن أبرز من اهتم بذلك المؤسسات الأهلية الخاصة، والجمعيات الخيرية، واتسعت دائرة الاهتمام وشملت مؤسسات التعليم الجامعي بوجه خاص ببرامجها التعليمية، بتدريس مقرر أخلاقيات وسلوكيات المهنة كمادة علمية – (تعليمية) – مستقلة عن المواد الأخرى، من أجل مواكبة مستجدات العصر والتطور العلمي والتقني من جانب، واستجابةً للحاجات الملحة والضرورية التي برزت معها أخلاقيات حديثة تتناول الحد من التجاوزات الأخلاقية والفضائح المالية، والفساد الأخلاقي على مستوى الأفراد والمؤسسات، ومنها على سبيل الذكر: أخلاقيات الحاسب الآلي, والصناعات بتنوعها، والمحاسبة، والأخلاقيات الطبية، والطبية المساعدة، وخصوصاً فيما يتعلق بأخلاقيات الهندسة الوراثية، والمحاماة، وغير ذلك من المهن الأخرى.

الدراسات السابقة: Previous studies

دراسة: (حمدونة) ([30])،(2014م)، بعنوان: واقع وأثر أخلاقيات المهنة لدى العاملين في مؤسسات التعليم الطبي على أدائهم الوظيفي في وزارة الصحة الفلسطينية، ومن أهداف الدراسة: التعرف على المؤشرات التي يمكن الاعتماد عليها في تحقيق الكفاءة الداخلية والخارجية، والتعرف على المعايير الأخلاقية والمهنية للوظيفة في مؤسسات التعليم الطبي، وارتكزت أهمية الدراسة على الارتقاء بالوظيفة العمومية والأداء الوظيفي، وانعكاس الالتزام بالأخلاق المهنية عليهما، ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع وأثر أخلاقيات المهنة لدى العاملين في مؤسسات التعليم الطبي، كما بينت وجود معايير وضوابط إدارية واضحة لأخلاقيات المهنة ولكن ليس بالشكل الأمثل

([28]) صلاحُ الدينِ بنُ يوسفَ ابن الكحّالِ الحمَوِيِّ، من أطباء القرن السابع الهجري، والثالث عشر الميلادي.

([29]) (إبن الكحّالِ الحمَوِيِّ)، نور العيون وجامع الفنون، (1998م) نقلا عن أخلاقيات الطب والصحة، الورقة رقم 4، منظمة الصحة العالمية، المكتب الإقليمي لشرق المتوسط، ص7– 8.

([30]) (حمدونه)، حسام الدين حسن عطية، (2014م) *واقع وأثر أخلاقيات المهنة لدى العاملين في مؤسسات التعليم الطبي على أدائهم الوظيفي في وزارة الصحة الفلسطينية*، بحوث المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء الأردن، 1-2014/4/3، ص: 676 – 690.

للموظفين، لكي يساعدهم في ممارسة أدائهم الوظيفي والأخلاقي، كما أظهرت الدراسة أن سياسات الإدارات العليا أسهمت في تعزيز مبادئ الأخوة والتعاون بين الموظفين، وشجعتهم علي تهيئة البيئة والمناخ الجيد للعمل بروح الفريق الواحد، وضرورة إعادة صياغة نظام ومعايير للموظفين، تكون بناءً على كفاءة الفرد الوظيفية الجديدة.

دراسة أبودف وأبومصطفى: (2003م)، عنوان الدراسة: ممارسة طلاب الجامعة الإسلامية بغزة لبعض الفضائل الخلقية وعلاقتها ببعض المتغيرات؛ وركزت الدراسة في أهدافها على بيان ممارسة طلاب الجامعة الإسلامية بغزة لأبرز الفضائل الأخلاقية من خلال دراستهم بالكلية، واستخدم فيها المنهج الوصفي التحليلي، وبينت نتائج الدراسة التي توصلت إليها من خلال تحليل البيانات الكمية من خلال متغيرات الدراسة حول الفضائل الأخلاقية تجاه الجامعة، والفضائل الأخلاقية تجاه المحاضرين، والفضائل الأخلاقية تجاه الزملاء، وجود فروق واضحة وجوهرية في درجة ممارسة الطلاب للفضائل الأخلاقية بين طلبة الكليات التطبيقية، وكليات العلوم الإنسانية، والتباين جاء من خلال تقديرات الطلاب الدراسية الذين حصلوا على أحد التقديرات التالية: (جيد – جيد جداً – ممتاز)، وأن عدد خمسة وأربعين فضيلة أخلاقية دلت على أنها أعلى مستوى من مجموع الفضائل الأخلاقية، وبنسبة تتراوح ما بين: (66.33%-90.67%)، وتوجد فروق لها دلالة إحصائية بين الجنسين في درجة الممارسة الأخلاقية.

الإجراءات المنهجية وتتضمن: Methodological procedures

نوع الدراسة Type of study

يعد هذا النوع من أساليب الدراسات الوصفية التي تعتمد على دراسة أو وصف الواقع بدقة ويعبر عنه كيفياً، أو تعبيراً كمياً، والأسلوب الوصفي يبين أو يوضح خصائص الواقع المدروس، أما التعبير الكمي فيصف الحالة الواقعية كمياً أي رقمياً([31])، وتاريخياً بدأ هذا الأسلوب بشكل جلي في نهاية القرن الثامن عشر، أستخدم في وصف السجون الإنجليزية ومقارنتها بالسجون الفرنسية والألمانية، وزاد الاهتمام بهذه الدراسات في القرن التاسع عشر على يد فردريك لوبلاي F.Lplay (1806 -1882) في الدراسات التي تصف الحالة الاجتماعية والاقتصادية للطبقة العاملة في فرنسا([32])، والأسلوب الوصفي منذ نشأته ارتبط بدراسة العديد من المشكلات في مجال الظواهر الطبيعية، ودراسة المشكلات المرتبطة بالمجالات الإنسانية على وجه الخصوص، وتبرز أهميته في الدراسات الاجتماعية كونه الأسلوب الأمثل والوحيد الممكن لدراسة بعض الموضوعات الإنسانية إلى حد الآن بحسب ما عرفت؛ لأنه يساعد الباحث على فهم الواقع، والوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساعد بصورة علمية في وصف وتحسين وتطوير الواقع.

منهج الدراسة Methodology

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي Descriptive approach الذي يساعد في دراسة الواقع كما هو موجود بالوصف العلمي الدقيق مقروناً بالشواهد الكمية؛ ذلك يسهل على الباحث جمع المعلومات عن مشكلة الدراسة من أجل معالجتها من جميع جوانبها، وخصوصاً أن الدراسة تهدف على وجه الخصوص استنتاج سلوك وأخلاقيات المهني خلال– (فترة التدريب العملي)– الفترة الزمنية الماضية، وهذا الأسلوب اعتمدت عليه العديد من الدراسات الميدانية ومن بينها دراسة: (العضاضي 2012م) ([33])، بالإضافة إلى منهج التحليل الكمي Quantitative Analysis الذي يسعى إلى أيجاد تفسير علمي للوقائع، وفي ذلك يتم التعبير عن النتائج بدلالات رقمية تعرض في شكل جداول إحصائية تساعد في المعالجة الإحصائية للبيانات الكمية؛ والمقارنة بين البيانات بعضها ببعض، وبينها وبين الدراسات الأخرى إذا دعت الضرورة لذلك، وإجمالاً فإن مثل هذه المعالجات تحكمها نوع الدراسة وطبيعتها وأهدافها.

العينة: Random

استخدم الباحث منهج العينة العشوائية البسيطة Simple Random Sample عن طريق الحصر الشامل، على اعتبار أنها ملائمة لخصائص مجتمع الدراسة الذي تمثل مفرداته مجموعة متجانسة من الطلاب الذين يدرسون بمستوى دراسي واحد، بالإضافة إلى أن أعمارهم وتخصصاتهم الدراسية متقاربة جداً، ويجمعهم مكان واحد في التدريب العملي، وأسلوب هذه العينة هو الأمثل في مثل هذه الدراسات في الغالب([34])، لأنها تتيح اختيار مفرداتها على أساس تساوي فرص الاختيار المستقل أمام كل مفردات المجتمع المدروس، وذلك لمحاولة البعد عن بعض الأخطاء الإحصائية التي قد يقع فيها الباحث؛ وهو ما يسمى بالتحيز الإنساني أو الذاتي الذي قد يشوه أو يفسد عملية تصميم وطريقة اختيار العينة، وبالتالي يساعد الباحث

([31]) ينظر: (عبيدات)، ذوقان، وآخرون، (1418هـ – 1998م) *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه*، ط6، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ص: 223 – 224.

([32]) ينظر: المرجع السابق، ص: 224.

([33]) ينظر: (العضاضي)، سعيد بن علي، (2012م)، *صعوبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي*، (دراسة ميدانية)، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد الخامس، العدد(9)، ص: 66 – 99.

([34]) (أبو راضي)، فتحي عبد العزيز، (1998م) *الطرق الإحصائية في العلوم الاجتماعية*، ط1، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ص: 58.

إلى حد كبير أن تكون النتائج التي يصل إليها أقرب إلى الدقة والتمثيل الموضوعي، وقد شملت عينة الدراسة عدد: (ست وخمسين حالة)؛ وبعد مراجعتها تبين أنها مستوفية لكافة البيانات، وهي التي اعتمد عليها الباحث في نتائجه النهائية.

أداة الدراسة: The study tool

حددت وحدة القياس في استبانة مقننة لأن مجتمع الدراسة غير أمي أي جميعهم من فئة المتعلمين، – (طلاب المرحلة الجامعية) – وهو مصدر مباشر لجمع البيانات، ومن خصائص أسئلة الاستبانة أنها لم تتطرق إلى جوانب أو موضوعات حساسة – (شخصية) – أو حرجة للمبحوث أو المؤسسة، بالإضافة إلى أن الأسئلة لا تتعارض مع القيم الأخلاقية والروحية والاجتماعية للمبحوثين والمؤسسة التعليمية، لأن الهدف من الأسئلة بلوغ نتائج للتحسين والتطوير والتوجيه ومنها بناء المنهج الدراسي التعليمي على أسس قويمة، وقد تضمنت الاستبانة ثلاثة محاور رئيسة، بالإضافة إلى البيانات الأولية وسؤال مفتوح ألحق بنهاية الاستبانة، وقد تضمن المحور الأول: أخلاقيات الممرض والمهنة، اشتمل عشرة متغيرات، والمحور الثاني: أخلاقيات ومسؤوليات مهنة التمريض، اشتمل ثمانية متغيرات، والمحور الثالث والأخير: أخلاقيات زملاء المهنة، اشتمل ثمانية متغيرات، وبعد التصميم المبدئي للإستبانة ثم استخدام المنهج العلمي في تجريب واختبار الأداة وفق الخطوات التالية:

صدق وثبات أداة الدراسة Validity and reliability study tool

الصدق الظاهري Virtual honesty

الصدق الظاهري يبين قدرة الأداة بلوغ النتائج التي أستهدف الباحث الوصول إليها أو بيان خصائص الدراسة المراد قياسها، وقد تمكن الباحث من عرض استبانة الدراسة على عدد عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين بالجامعة، وأبدى كل واحد منهم ملاحظاته المنهجية من حيث بناء متغيرات الاستبانة وملاءمتها للدراسة، مما أضفى على الأداة قيمة علمية ودقة وموضوعية بشكل مرضٍ،لأن ذلك يتوافق مع أصول الدراسات الميدانية، وأتاح فرصة مراجعة المتغيرات بمتسع من الوقت قبل تجريبها، وبناء على ذلك عدلت فقرات الاستبانة بصورة مبدئية، وثم تجربتها فيما بعد.

الثبات، أو الاتساق الداخلي Consistency, or internal consistency

جربت الاستبانة على عدد من مفردات عينة الدراسة، بعدد: (اثنتي عشرة حالة) وبنسبة: 21.43% من مجموع عينة الدراسة البالغ عددهم: (ستاً وخمسين حالة)، وبعد استيفاء البيانات، روجعت وتم التأكد من عدم وجود تناقض أو غموض أو لبس في المفاهيم التي تضمنتها الأداة، ومن ثم أجري عليها تقدير معامل الثبات باستخدام برنامج التحليل الإحصائي: (spss)، بمعادلة: (ألفا كرونباخ) لتحديد ثبات أداة الدراسة، وبلغ تقدير نتائج المعادلة: (0.68)، وفي ذات الوقت استخدمت طريقة التجزئة النصفية لقياس الثبات الداخلي وبلغ تقدير نتيجة المقياس: 0.7 وبالتالي فإن جميع معاملات الثبات كانت جيدة لمتغيرات الدراسة، بعد التأكد من الجوانب الأساسية فيها، وهي: (الموضوعية:Objectivity والصدق: Validity والموثوقية: Reliability التي تعتمد على جانبين: الثبات: Consistency والتكرار أو إعادة التطبيق: Repetition؛ وذلك من أجل تعميم الاستبانة على باقي مجتمع الدراسة، وأخيراً تم إخراج الاستبانة في صورتها النهائية، والجدول رقم: (1) التالي يوضح درجة معامل الثبات لأداة الدراسة:

جدول رقم (1) يبين تقدير معامل درجة الثبات الداخلي وفق معادلة: (الفا كرونباخ، والتجزئة النصفية)

معادلة الثبات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	ملاحظات	
			عدد محاور الاستبانة	عدد العينة التجريبية
درجة الثبات	0.68	0.7	3	12

الجدول السابق من إعداد الباحث اعتماداً على البرنامج الإحصائي: (spss).

أساليب المعالجة الإحصائية Statistical processing methods

استخدم في هذه الدراسة الإحصاء الوصفي الذي يعتمد على أوصاف رقمية عن طريق النسب المئوية والوسط المرجح، والانحراف المعياري والاتجاه العام للمتغيرات، لتوضيح خصائص مجتمع الدراسة؛ من جانب الوصف العام للممارسة المهنية دون أن يلجأ الباحث إلى استخدام الإحصاء المتقدم، الذي يتطلب الإحصاء الاستدلالي، وهو غالباً ما يستخدم في وصف المجتمع الكبير الذي تستخدم فيه أساليب العينات الأخرى.

تحليل نتائج الدراسة: Analyzing the results of the study من خلال جداول البيانات الإحصائية: Statistical data tables

جدول رقم (2) يبين توزيع المبحوثين حسب العمر

العمر	العدد	%
24-20	29	51.8
30-25	27	48.2
المجموع	56	100.0

الجدول السابق من إعداد الباحث اعتماداً على البرنامج الإحصائي: (spss).

نلاحظ من خلال الجدول رقم:(2) السابق الذي يوضح أعمار المبحوثين أن هناك تقاربا لفئتي العمر إذ بلغت نسبة الذين تتراوح أعمارهم ما بين (20–24) سنة 51.8%، بينما بلغت نسبة من كانت أعمارهم ما بين: (25–30) سنة 48.2%، ويرجع السبب في ذلك أن المبحوثين في مستوى دراسي متقارب جداً، مما ينعكس على تقارب الفئة العمرية بينهم.

جدول رقم (3) توزيع المبحوثين حسب التخصص الدراسي

التخصص	ذكور		إناث		المجموع	%
	العدد	%	العدد	%		
القبالة وحديثو الولادة	0	0	30	53.6	30	53.6
التمريض العام	6	10.7	20	35.7	26	46.4
المجموع	6	10.7	50	89.3	56	100

الجدول السابق من إعداد الباحث اعتماداً على البرنامج الإحصائي: (spss).

نلاحظ من خلال الجدول السابق رقم: (3) الذي يوضح التخصص الدراسي والنوع للمبحوثين، أن أعلى نسبة كانت للتخصص الدراسي بقسم القبالة وحديثي الولادة إذ بلغت: 53.6%، وهم أكثر من نصف عدد المبحوثين، بينما بلغ التخصص الدراسي التمريض العام نسبة: 46.4%، مع ملاحظة أنه تم استبعاد الاستبانات الخاصة بالمعيدين بالكلية، وخريجي قسم التخدير والعناية الفائقة لهذا العام بسبب أنهم من الطلبة التكميلي، لأن القسم قد ألغي قبل بداية العام الدراسي: 2013م – 2014م، مما يجعلهم خارج المجال الزمني لعينة الدراسة، والمعيدون غير مستهدفين من عينة الدراسة، ويتضح من الجدول المشار إليه آنفاً إن أعلى نسبة للنوع بالكلية من فئة الإناث بنسبة: 89.3%، في مقابل نسبة:10.7% من فئة الذكور ويعزى السبب في ذلك أن أغلب الدارسين بالكلية من فئة الإناث.

جدول رقم: (4) يوضح الوسط المرجح والانحراف المعياري لاتجاهات المبحوثين حول المحور الأول: [أخلاقيات الممرض].

الرقم	عبارات المحور	موافق	محايد	غير موافق	الوسط المرجح	الانحراف المعياري	الاتجاه
		العدد	العدد	العدد			
		%	%	%			
.1	دراسة أخلاقيات المهنة مهمة للطالب من وجهة نظرك بعد ممارستك للتدريب العملي	50	1	5	2.8036	0.58526	موافق
		89.3	1.8	8.9			
.2	لقد عملت بكل ما تعلمته أثناء دراستك من معارف وعلوم نظرية في الأخلاق أثناء ممارستك للتدريب العملي	49	3	4	2.8036	0.55333	موافق
		87.5	5.4	7.1			
.3	إذا أساء إليك أحد المرضى أثناء التدريب العملي تتصرف معه بروية وحكمة	52	4	0	2.9286	0.25987	موافق
		92.9	7.1	0			
.4	علاقتك بالمهنيين بمؤسسة التدريب العملي يسودها الاحترام والتقدير المتبادلين	50	3	3	2.8393	0.49642	موافق
		89.3	5.4	5.4			
.5	علاقتك مع مشرفي التدريب العملي يسودها الاحترام والتقدير المتبادلين	50	4	2	2.8571	0.44430	موافق
		89.3	7.1	3.6			
.6	ألتزم بمواعيد الحضور والانصراف فترة التدريب العملي	53	2	1	2.9286	0.32233	موافق
		94.6	3.6	1.8			
.7	أحافظ على وقت العمل وأداء الواجب طوال أيام التدريب العملي	0	2	54	2.9643	0.18726	موافق
		0	3.6	96.4			
.8	أحافظ على أدوات التدريب العملي مثل حاجاتي الشخصية	0	2	54	2.9643	0.18726	موافق
		0	3.6	96.4			
.9	ألتزم دائما بالزي المهني والمظهر العام	0	2	54	2.9643	0.18726	موافق
		0	3.6	96.4			
.10	سبق أن ربطتك علاقة شخصية مع أحد المرضى أثناء التدريب العملي، وأصبح من بين أصدقائك	21	12	23	1.9643	0.89370	محايد
		37.5	21.4	41.1			
مجموع محور: أخلاقيات الممرض والمهنة		56	0	0	3.0000	0.00000	موافق
		100.0	0	0			

الجدول السابق من إعداد الباحث اعتماداً على البرنامج الإحصائي: (spss).

من خلال بيانات الجدول السابق رقم: (4) الذي يوضح الوسط المرجح والانحراف المعياري لاتجاهات المبحوثين حول أخلاقيات الممرض والمهنة أن معظم آراء المبحوثين جاءت موافق على جميع

عبارات هذا المحور ما عدا العبارة رقم (10) والتي جاءت الاتجاهات حولها محايد، والتي نصّها [سبق أن ربطتك علاقة شخصية مع أحد المرضى أثناء التدريب العملي، وأصبح من بين أصدقائك]، أما أعلى موافقة فقد تساوت فيها العبارتان رقم (7) [أحافظ على وقت العمل وأداء الواجب طوال أيام التدريب العملي]، والعبارة رقم (8)، [أحافظ على أدوات التدريب العملي مثل حاجاتي الشخصية]، إذ بلغت قيمة الوسط المرجح 2.96 وبانحراف معياري قدره 0.19 لكل عبارة، أما الاتجاه الكلي فقد اتفقت إجابات جميع المبحوثين بالموافقة وكانت قيمة الوسط المرجح تامة بدرجة: 3.00 وبالتالي لم يكن هناك انحرافٌ معياريٌ لإجمالي هذا المحور أي أن قيمته تساوى صفر.

ويمكن القول بشكل عام أن العمل في مهنة التمريض يتطلب بالضرورة وجود علاقة مباشرة مع المرضى بكافة تنوعاتهم وأوضاعهم النفسية والاجتماعية وظروفهم الشخصية، وبالتالي فانه مطلوب من الممرض أن يتحلى بضبط النفس وعدم الغضب والمحافظة على وجود علاقة مهنية مع المرضى والمرافقين لهم، وهذا ما يتم تدريبهم عليه مما انعكس على اتجاهاتهم بشكل ايجابي، أما تحفظ المبحوثين حول العبارة المتعلقة بالعلاقة الشخصية، فهو أمر وارد إذا ما سلمنا بأن الإنسان كائن اجتماعي بطبعه، وبالتالي فان العلاقة بين المريض والممرض هي علاقة مباشرة وجها لوجه خاصة إذا ما طالت مدة بقاء المريض داخل المستشفى مما يترتب عليه نشوء نوع من العلاقة تكون أعمق من العلاقة المهنية الصرفة، وقد يصل الأمر إلى تبادل الزيارات العائلية.

جدول رقم (5) يوضح الوسط المرجح والانحراف المعياري لاتجاهات المبحوثين حول المحور الثاني: [أخلاقيات ومسئوليات مهنة التمريض].

الرقم	عبارات المحور	موافق	محايد	غير موافق	الوسط المرجح	الانحراف المعياري	الاتجاه
		العدد	العدد	العدد			
		%	%	%			
.1	يوجد بالكلية نظام الثواب والعقاب للطلاب في ضوء معايير محددة ويعمل به	33	15	8	2.4464	0.73657	موافق
		58.9	26.8	14.3			
.2	يوجد بالكلية ميثاق عام لأخلاقيات المهنة	33	11	12	2.3750	0.82158	موافق
		58.9	19.6	21.4			
.3	الطالب بالكلية يشارك أفراد المؤسسة مسؤولياتهم، ويساند الأعمال التي تلبي احتياجات المجتمع	38	13	5	2.5893	0.65441	موافق
		67.9	23.2	8.9			
.4	إنك راض عن اهتمام زملائك الطلاب بمؤسسة التدريب بالمرضى من جوانب الاحترام والعناية الصحية الكريمة بهم	46	3	7	2.6964	0.68542	موافق
		82.1	5.4	12.5			
.5	إنك راض عن اهتمامك الشخصي بالمرضى من جوانب الاحترام والعناية الصحية الكريمة الكاملة بهم	54	1	1	2.9464	0.29663	موافق
		96.4	1.8	1.8			
.6	إنك راض عن مستوى التدريب العملي بالطلاب	16	9	31	1.7321	0.88402	محايد
		28.6	16.1	55.4			
.7	زملاؤك الطلاب يتعاملون مع المرضى دون النظر لعرقهم أو جنسهم أو دينهم أو قبيلتهم	37	7	12	2.4464	0.82945	موافق
		66.1	12.5	21.4			
.8	أنت تتعامل مع المرضى دون النظر لعرقهم أو جنسهم أو دينهم أو قبيلتهم	52	3	1	2.9107	0.34519	موافق
		92.9	5.4	1.8			
مجموع محور: أخلاقيات ومسئوليات مهنة التمريض		39	16	1	2.6786	0.50837	موافق
		69.6	28.6	1.8			

الجدول السابق من إعداد الباحث اعتماداً على البرنامج الإحصائي: (spss).

يلاحظ من خلال الجدول السابق رقم: (5) الذي يبين الوسط المرجح والانحراف المعياري لاتجاهات المبحوثين حول أخلاقيات ومسئوليات مهنة التمريض، أن كل آراء المبحوثين جاءت موافقة على جميع عبارات هذا المحور ما عدا العبارة رقم (6) [إنك راض عن مستوى التدريب العملي بالطلاب]، والتي جاءت الاتجاهات حولها محايدة، أما أعلى موافقة فقد سجلت للعبارة رقم (5) [إنك راض عن اهتمامك الشخصي بالمرضى من جوانب الاحترام والعناية الصحية الكريمة الكاملة بهم]، إذ بلغت قيمة الوسط المرجح 2.95 وبانحراف معياري قدره 0.30، بينما الاتجاه الكلي لجميع عبارات هذا المحور فقد كان موافقاً، وكانت قيمة الوسط المرجح 2.68 بانحراف معياري قدره 0.51، ويمكن إرجاع تحفظ المبحوثين على العبارة رقم (6) إلى عدم معرفتهم بالمستوى الأفضل من التدريب العملي الذي يجب أن يبلغوه وبالتالي فهم غير قادرين على تقييم وضع التدريب الميداني الذي نفذوه، أما موافقة المبحوثين على

العبارة المتعلقة بمدى اهتمامهم الشخصي بالمرضى، فقد يعود إلى الملاحظات التي يبديها المرضى لهم أو مرافقوهم ومدى سعادتهم بالخدمات التي يقدمها طاقم التمريض لهم مما شكل اتجاها راسخا لدى الممرضين بأنهم يقدمون أفضل خدمات الدعم النفسي والطبي للمرضى.

جدول رقم (6) يوضح الوسط المرجح والانحراف المعياري لاتجاهات المبحوثين حول المحور الثالث: [أخلاقيات زملاء المهنة].

الرقم	عبارات المحور	موافق	محايد	غير موافق	الوسط المرجح	الانحراف المعياري	الاتجاه
		العدد	العدد	العدد			
		%	%	%			
.1	أبرز المواقف التي أثارت انتباهك، التعامل السيئ من أحد زملائك الطلاب مع المرضى	14	18	24	1.8214	0.81144	أحيانا
		25.0	32.1	42.9			
.2	رأيت أحداً من زملائك الطلاب يبوح بأسرار بعض المرضى الخصوصية للغير	17	4	35	1.6786	0.91666	أحيانا
		30.4	7.1	62.5			
.3	رأيت في السابق أحداً من زملائك الطلاب قبل هدية من أحد المرضى	8	6	42	1.3929	0.73059	غير موافق
		14.3	10.7	75.0			
.4	سبق أن رأيت أحداً من المرضى تقدم بهدية لأحد زملائك الطلاب ورفضها	6	10	40	1.3929	0.67900	غير موافق
		10.7	17.9	71.4			
.5	سبق أن رأيت أحداً من زملائك الطلاب يشكك في مقدرة زميله أمام المرضى	12	8	36	1.5714	0.82808	غير موافق
		21.4	14.3	64.3			
.6	مهنة التمريض تتطلب أخلاقاً عالية؛ وموضوعية تامة، زملاؤك الطلاب يتحلون بهذه الصفات أثناء التدريب العملي	38	14	4	2.6071	0.62315	موافق
		67.9	25.0	7.1			
.7	مهنة التمريض تتطلب أخلاقا عالية؛ وموضوعية تامة، إنك ملتزم بهذه الصفات أثناء التدريب العملي	53	3	0	2.9464	0.22721	موافق
		94.6	5.4	0			
مجموع محور: أخلاقيات زملاء المهنة		7	35	14	1.8750	0.60490	أحيانا
		12.5	62.5	25.0			

الجدول السابق من إعداد الباحث اعتماداً على البرنامج الإحصائي: (spss).

يلاحظ من خلال الجدول السابق رقم: (6) الذي يوضح الوسط المرجح والانحراف المعياري لاتجاهات المبحوثين حول أخلاقيات زملاء المهنة أن هناك تذبذبا في آراء المبحوثين فقد جاءت نتيجة ثلاث عبارات سلبية وهي تتعلق بالممارسات التي تتعارض مع أخلاق المهنة، وكانت اتجاهات المبحوثين غير موافق، أما أعلى عبارة نالت موافقتهم فقد كانت العبارة رقم (7) [مهنة التمريض تتطلب أخلاقا عالية؛ وموضوعية تامة، إنك ملتزم بهذه الصفات أثناء التدريب العملي] إذ بلغت قيمة الوسط المرجح 2.95 وبانحراف معياري قدره 0.23، أما الاتجاه الكلي لجميع عبارات هذا المحور فقد كان أحيانا ، وكانت قيمة الوسط المرجح 1.88 بانحراف معياري وقدره 0.61.

ونخلص من ذلك إلى أن معظم المبحوثين اتفقوا على عدم رؤيتهم لزملائهم وهم يستلمون هدية من المرضى أو يرفضون استلامها، مما يشير إلى التزامهم بأخلاقيات المهنة التي تدربوا عليها، في حين أنهم وافقوا على أن مهنة التمريض تتطلب أخلاقا عالية وموضوعية تامة.

التوصيات والمقترحات: Recommendations and proposals

توصل الباحث من خلال تحليل البيانات إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات يرى أنها ستساهم في فاعلية الممارسة الإيجابية لأخلاقيات المهنية من خلال برنامج التدريب الميداني العملي للطلاب، تتلخص في الآتي:

1. احترام وتقدير الزملاء بالمؤسسة الطبية، بما يحقق العلاقة الحميمة والحسنة، المبنية على الود والتعاون المستمر، ويكون النقاش والحوار عند اختلاف وجهات النظر عقلانياً دون ذكر ألفاظ جارحة للمشاعر أو أسلوب تهجمي مخل بقواعد الآداب والسلوك العام.
2. تجنب النقد من أي نوع كان أمام الزملاء والمرضى، كنقد الكفاءة العلمية والعملية، أو المرجعية الثقافية، أو الطبقة الاجتماعية أو الانتماء القبلي أو السن وغير ذلك، وعدم استغلال نزاعات الغير في تأجيج الفتنة بين الزملاء، والالتزام بما يحقق المصلحة العامة بالمؤسسة.
3. المشاركة في الأنشطة التي تعزز قيم ومبادئ المهنة، كالبحوث العلمية والاستشارات والمؤتمرات والندوات وورش العمل وحلقات

النقاش والدورات التدريبية، مع الالتزام بقواعد العمل وأخلاقيات البحث العلمي.

4. عدم استخدام العلاقة المهنية من أجل الحصول على منافع شخصية أو استغلال الغير أو طلب خدمات خصوصية أياً كان نوعها.
5. عدم تعرض المهني لأي ممارسة أو شبهة أو سلوك فاضح خلال تقديم الخدمة أو خارجها، والقيام بالواجب المهني بما يكفل تجنيب المهنة أي أضرار تقلل من فاعلية الأداء وتسوء إلى سمعة المهنة وشرفها، وعدم الإضرار بمصالح المجتمع بشكل عام، وحماية حقوق ومصالح المرضى، وبالأخص غير القادرين منهم على اتخاذ قرارات شخصية لقصورهم أو سوء حالتهم الصحية بشكل خاص.
6. استخدام الحكمة والروية، والخطاب السوي عند رفض السلوك المشين من الغير مهما كان مصدره، وعدم اتخاذ أي قرار قسري على المريض، وإن كان في مصلحته لابد من وجود مبرراته الطبية والمهنية والأخلاقية، وإشراك المتخصصين في اتخاذ الرأي النهائي فيما ينبغي أن يتخذ بشأن مصلحة الغير.
7. الالتزام باحترام حقوق المرضى في المحافظة على معلوماتهم الشخصية، باستثناء المعلومات التي تشكل خطراً على حياة وصحة وسلامة الآخرين، أو المرتبطة بالبحث العلمي والتي لا يذكر فيها الاسم، أو ما يدل على الشخصية.
8. الرفق بالمرضى، والعمل بالضوابط الشرعية عند كشف العورات إلا بقدر الحاجة الضرورية، مع استخدام اللباس والغطاء الشرعي المناسب وقت الفحص الطبي، والعمليات المختلفة بما يحفظ كرامة المرضى وصيانة أعراضهم.
9. الالتزام بقواعد حفظ الصحة العامة أثناء العمل، بارتداء الواقيات والكمامات، والزي الخاص كالأحذية المطاطية والامتناع مطلقاً عن التدخين أو الانشغال بالمكالمات الهاتفية.
10. لتحسين مستوى التدريب الميداني ولتحقيق أعلى مستوى من المخرجات، وفاعلية الممارسة لأخلاقيات المهنة يوصي الباحث إجراء تقييم دوري لبرنامج التدريب – (العملي) – أو دراسة لبيان معوقات التدريب الميداني بالمؤسسة من الجوانب النظرية والتطبيقية.
11. أوضحت النتائج من السؤال المفتوح أن الطلاب بينوا أنهم لم يصلوا إلى درجة الكفاءة اللازمة من المهارة التدريبية التي تؤهلهم للعمل المستقبلي بمؤسسات المجتمع إذا استمر التدريب العملي وفق برنامج السنة الماضية، وبالتالي فهم بحاجة إلى زيادة الاهتمام بمستوى التدريب العملي لتطوير مهاراتهم المهنية خلال الفترة المتبقية من دراستهم بالكلية، بالإشراف الجيد على تقديم الخدمة مع الكفاءة المهنية للإسهام الإيجابي بتقديم أعلى مستوى للتدريب العملي من حيث النوعية والكمية، وجودة الخدمات والإشراف خلال المدة الزمنية المحددة للتدريب الميداني، أي السعي إلى تقديم الخدمات بشكل مرضي يتناسب مع ثقافة المستفيدين بالمؤسسة، ويحقق طموح المتدربين.
12. المساهمة في المحافظة على البيئة المحيطة ونظافتها، وفق الخطط الإستراتيجية للمؤسسة.
13. وأخيراً يقترح الباحث اعتماد تدريس مقرر أخلاقيات المهنة في مؤسسات التعليم العالي بوجه عام، والطبية منها بوجه خاص، وتعزيز ذلك بعقد المؤتمرات العلمية والندوات وورش العمل المتعلقة بأخلاقيات وسلوكيات المهنة.

الخاتمة: Conclusion

أسفر تحليل البيانات الكمية جملة من النتائج خلص الباحث منها إلي تساؤل يفضي إلى المزيد من الدراسة والبحث المستقبلي وهو: ما الضمان الأكيد لالتزام المهني بأخلاقيات الممارسة المهنية؟. واستنتج الباحث من جملة النتائج الآتي:

1. وجود ميثاق لأخلاقيات المهنة مكتوب ومعتمد ويعمل به، يُعدُّ إحدى الخطوات الإيجابية الناجحة بالمؤسسة التعليمية، ومؤسسة التدريب العملي، مع الالتزام بالقسم المهني قبل شغل الوظيفة، لأن القسم المهني عهد ذاتي يقطعه المرء على نفسه بينه وبين الله، ويشهد الله عليه الناس والملائكة، قال الله تعالى: ﴿ ۆ ۈۇ ۇ ۆ ۆ و و ﴾، [الإسراء: 34].
2. اعتماد مقاييس للأداء الوظيفي، مثل بطاقات التقويم كأسلوب حديث لفاعلية الأداء، والمحاسبية، مع وجود معايير موضوعية لقياس مؤشرات النمو والتطور المهني لبيان الخبرات الجديدة، وفي مقابل ذلك اعتماد آليات للتحفيز المهني على العمل والعطاء المتميز والالتزام بأخلاقيات المهنة، وتعزيز ذلك بالمكافآت التشجيعية العينية والنقدية، وشهادات التقدير والتميز.
3. وإجمالاً فإن النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة يرى الباحث من وجهة نظره أن لها أهمية ودوراً متميزاً في إرساء أسس ومبادئ السلوك الإيجابي بوضع الخطط المستقبلية للتوجيه والإرشاد وتفادي الكثير من السلبيات التي تعيق مستوي الأداء، وتحفز الطلاب إلى بذل كل ما بوسعهم التحلي به من الأخلاق الفاضلة المحمودة أثناء الممارسة المهنية، والتخلي عن الأفعال المذمومة؛ من خلال المخرجات التعليمية المبنية على قوام الشريعة الإسلامية، والالتزام بمسؤوليات الممارسة المهنية في إطار: (مسؤوليات المهني الأخلاقية تجاه المرضى والمؤسسة، المسؤولية الأخلاقية تجاه الزملاء، المسؤولية

الأخلاقية تجاه المهني والمهنة، المسؤولية الأخلاقية تجاه المجتمع بشكل عام).

المصادر والمراجع:

•القرآن الكريم برواية حفص عن نافع.

1-(إبن الكحّالِ الحمَوِيِّ)، (1998م) *نور العيون وجامع الفنون، نقلا عن أخلاقيات الطب والصحة، الورقة رقم 4*، منظمة الصحة العالمية، المكتب الإقليمي لشرق المتوسط.

2-(أبو داوود) *السنن*، طبعة دار الفكر، (المجلد:2).

3-(أبو داوود)، *السنن*، طبعة دار الكتاب العربي، (المجلدات:2، 4).

4-(أبو راضي)، فتحي عبد العزيز، (1998م) *الطرق الإحصائية في العلوم الاجتماعية*، ط1، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.

5-(الإمام مسلم)، *الجامع الصحيح، المسمى صحيح مسلم*، (المجلدات: 16، 17).

6-(البخاري)، *الجامع الصحيح المختصر*، دار ابن كثير، (المجلد: 2).

7-(البخاري)، *صحيح البخاري*، مترجماً للإنجليزية (المجلد: 20).

8-(البيهقي)، *شعب الإيمان*، (المجلدات: 3، 5، 7).

9-(الترمذي)، *السنن*، الجامع الصحيح (المجلد:8).

10-(العضاضي)، سعيد بن علي، (2012م)، *صعوبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي*، (دراسة ميدانية)، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد الخامس، العدد (9).

11-(جمعة)، أحمد حلمي، (2009م)، *تطور معايير التدقيق والتأكيد الدولية وقواعد أخلاقيات المهنة*، ط1، الكتاب الخامس، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن.

12-(حمدونه)، حسام الدين حسن عطية، (2014م)، *واقع وأثر أخلاقيات المهنة لدى العاملين في مؤسسات التعليم الطبي على أدائهم الوظيفي في وزارة الصحة الفلسطينية*، بحوث المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء الأردن، 1-2014/4/3.

13- (حمودة)، خضير كامل، (2010م)، *إدارة الجودة وخدمة العملاء*، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

14- (عبيدات)، ذوقان، وآخرون، (1418هـ - 1998م) *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه*، ط6، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

15- (علي) بن منظور، (2003م)، *لسان العرب*، دار الحديث، القاهرة، المجلد: 8.

16-(عمار) سليم، (ربيع الثاني 1414هـ- 1991م)، *آداب الطب في التراث العربي الإسلامي*، آفاق الثقافة والتراث، العدد الثاني.

17- (مالك بن أنس)، *الموطأ*، مؤسسة زايد بن سلطان آل نهيان، موافق للمطبوع، (المجلد: 5).

18- (محمد) محمود الحاج قاسم، (2004م)، *السلوك الطبي الإسلامي*، مطبعة الزهراء، العراق.

19-*موسوعة العلوم الإسلامية والعلماء المسلمين*، معجم وموسوعة، تحقيق ومراجعة: (غليونجي) بول، ومجموعة من العلماء، الجزء الأول، روزليوسف، دار ومطابع المستقبل، القاهرة.

1-Http://www.aahn.org/travel.html
2-http://www.mahalo.com/ Nursing.
3-http:www.jma.org.jo/Association/oath.asp
4-WWW.Freedomegy.com/ job-ethices.html
5-www.souninenet.com

تطور رأس المال الفكري وأثره على الأداء الأكاديمي
دراسة حالة جامعة الزرقاء / الأردن

د. ليث عبدالله القهيوي
أستاذ مساعد / قسم إدارة الأعمال
كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية/ جامعة الزرقاء
laith_alkhaiwi@yahoo.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على تطور رأس المال الفكري وأثره على الأداء الأكاديمي: دراسة حالة جامعة الزرقاء. ولتحقيق هذا الغرض تم تطوير استبانة تضمنت بعدين لرأس المال الفكري، ومتغير الأداء الأكاديمي، وتألفت من (35) فقرة، بعدها تم اختبار صدق الأداة وثباتها، وتم تطبيقها على عينة الدراسة البالغة (75) عضو هيئة تدريس، التي اختيرت عشوائيا من مجتمع الدراسة البالغ (270) عضوا وباستخدام طريقة العينة الطبقية العشوائية. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها:

1. *إن مستوى تقييم أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزرقاء كان (إيجابياً)، لكل بعد من أبعاد رأس المال الفكري ومتغير الأداء الأكاديمي في الجامعة المذكورة.*
2. *يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، لرأس المال الفكري بأبعاده المتمثلة بـ(رأس المال البشري، رأس المال الهيكلي) على الأداء الأكاديمي.*

الكلمات المفتاحية: *رأس المال الفكري، رأس المال البشري، رأس المال الهيكلي، الأداء الأكاديمي.*

مقدمة:

تعيش بيئة منظمات الأعمال تحديات معقدة متمثلة في شدة المنافسة وسرعة التغيير، كما أن التحول المستمر في بيئة الأعمال الحديثة بسبب استخدام الإنترنت وشبكات الأعمال والكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات, أدى بشكل ملحوظ إلى زيادة الطلب على العمالة المؤهلة معرفياً ولديها الخبرات, والمهارات على الاستخدام الأفضل لتكنولوجيا المعلومات.

ذلك فإن منظمات الأعمال الناجحة تقوم باستقطاب واختيار وتنمية الأفراد العاملين لتمكنهم من قيادة تلك منظمات، والاهتمام بعملائها وحاجاتهم ورغباتهم، وكما تستغل فرص التقنيات المختلفة المتوافرة في بيئة الأعمال. لذلك فإن التحدي الرئيسي أمام منظمات الأعمال هو التأكد من توافر الأفراد المتميزين وتدريبهم وتطوير قدراتهم وتنمية مهاراتهم.

ونظراً لضرورة المعرفة لمنظمات الأعمال برزت الحاجة المتزايد في الحصول عليها وتنميتها وتطويرها واستغلالها الاستغلال الأمثل بما يحقق الفاعلية لأنشطة وعمليات هذه المنظمات , فأصبح رأس المال الفكري (Intellectual Capital) بمثابة ميزة تنافسية تسعى إليه المنظمات وتتنافس على اقتناءه والحصول علية.

أولا": الإطار العام للدراسة

1- أهمية الدراسة

تستمد الدراسة أهميتها من خلال الجوانب الآتية:

أ) أهمية موضوع رأس المال الفكري لما تعيشه بيئات منظمات الأعمال من تحديات معقدة متمثلة في شدة المنافسة, وسرعة التغيير, وهذه التحديات فرضت مهمات جديدة للموارد البشرية من أبرزها استقطاب نوعية جديدة من الموارد تتميز, بالإلمام, والإدراك العالي.

ب) إبراز دور رأس المال الفكري وأثره على الأداء الأكاديمي.

ج) بيان أهمية رأس المال الفكري للمنظمات خاصة التي تعتمد في أعمالها على عناصر رأس المال الفكري.

2- مشكلة الدراسة وعناصرها

تتمثل مشكلة الدراسة في مدار قلق الإدارة والمديرين في المنظمات بكيفية تحسين فاعلية العمليات الداخلية في ظل اشتداد المنافسة والوعي العالي للزبائن وانتقال متطلباتهم من الحاجة إلى التفضيل يالمنظمات، حيث عدم الاهتمام بتطوير رأس المال الفكري سوف يؤثر سلبا على الاداء وعدم مواكبته للتطورات، حيث إن بعض المنظمات بدأت في الدخول في التدهور وباتجاه الانحدار, وتبين ذلك من خلال الإحصاءات التي جاءت من الدراسة الاستطلاعية التي أجراها الباحث. وهنا يتطلب التفكير في الاهتمام في اختيار وتعيين واستقطاب العاملين وتدريبهم وزيادة رضاهم، للتقليل من شدة

المنافسة. ويعد الاهتمام بدور رأس المال الفكري المفتاح في التغلب على هذه التحديات والإشكاليات وتحقيق البقاء والتميز.

لذا فان الغرض من الدراسة الحالية هو قياس أثر رأس المال الفكري بأبعاده المتمثلة بـ(رأس المال البشري, ورأس المال الهيكلي) على الأداء الأكاديمي وبالتطبيق على جامعة الزرقاء. ويمكن تحقيق غرض الدراسة من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

هل يوجد أثر لرأس المال الفكري على الأداء الأكاديمي؟

ويتفرع عن هذا السؤال، السؤالين الفرعيين الآتيين:

أ- هل يوجد أثر لرأس المال البشري على الأداء الأكاديمي.

ب- هل يوجد أثر لرأس المال الهيكلي على الأداء الأكاديمي.

3- أهداف الدراسة

أ- تقديم أطار نظري يضاف للأدب الإداري فيما يتعلق بالمفاهيم الأساسية لرأس المال الفكري بأبعاده المختلفة في منظمات الأعمال.

ب- توضيح اثر رأس المال الفكري بأبعاده المتمثلة بـ(رأس المال البشري, رأس المال الهيكلي), على الأداء الأكاديمي.

ج- محاولة التوصل إلى مجموعة من النتائج والتوصيات التي يمكن أخذها بعين الاعتبار للاستثمار في رأس المال الفكري, بهدف تعزيز مستوى فاعلية الأداء الأكاديمي.

4- فرضيات الدراسة

تحاول هذه الدراسة فحص الفرضيات الصفرية (H_0) الآتية:

فرضية الدراسة:

لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، **لرأس المال الفكري** بأبعاده المتمثلة بـ(رأس المال البشري، رأس المال الهيكلي) على **الأداء الأكاديمي** في جامعة الزرقاء.

الفرضية الفرعية الأولى:

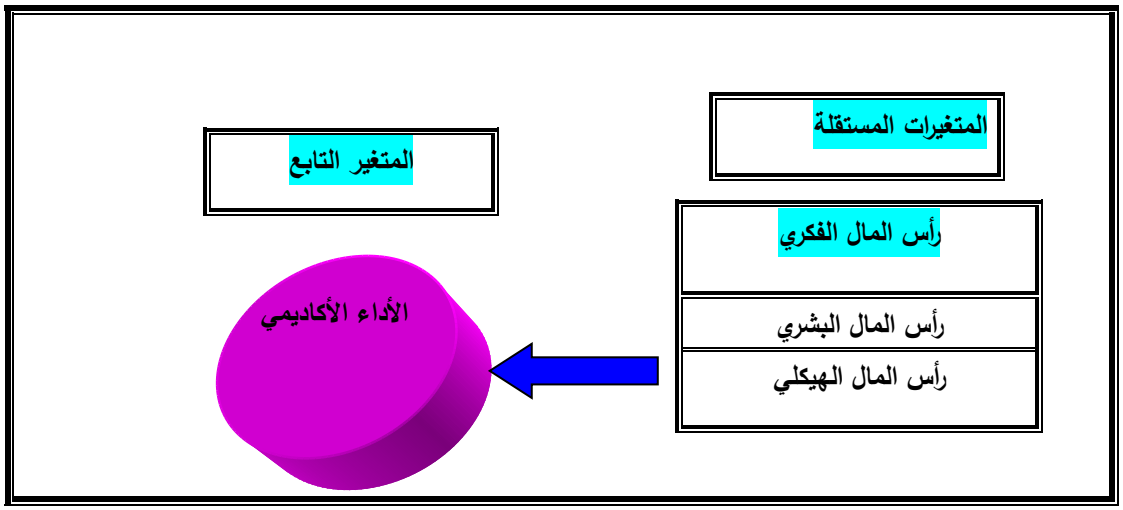
لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، **لرأس المال البشري** على **الأداء الأكاديمي** في جامعة الزرقاء.

الفرضية الفرعية الثانية:

لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، **لرأس المال الهيكلي** على **الأداء الأكاديمي** في جامعة الزرقاء.

5- أنموذج الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة المتمثلة في تحليل أثر المتغير المستقل (رأس المال الفكري) بأبعاده المتمثلة بـ(رأس المال البشري, ورأس المال الهيكلي) على المتغير التابع (الأداء الأكاديمي)، بالاعتماد على (Stewart, 1999: 253). وكما هو موضح في الشكل رقم (1) الآتي:



المصدر: من إعداد الباحث

الشكل (1): أنموذج الدراسة

6 التعريفات الإجرائية

يمكن تحديد المتغيرات التالية للدراسة:

* **رأس المال الفكري:** بين (Stewart,2004 : 6) ترجمة راوية بأن "رأس المال الفكري " فكرة تثير المناقشات, وجوهر هذه الفكرة ملاحظة بسيطة مؤداها إن الأصول المادية للمنشآت: المالية- الأرض- المباني- المصانع- المعدات وغيرها من بنود الموازنة العمومية أقل في قيمتها بكثير من الأصول المعنوية(غير المادية) وغير المسجلة في دفاترها أو سجلاتها ومنها: براءات الاختراع- حقوق التأليف والنشر- وأساسيات عصر المعلومات مثل قواعد البيانات والبرمجيات، والأهم من ذلك كله المهارات والقدرات والخبرات والثقافات والولاء إنها الأصول المعرفية: رأس المال الفكري وهي العوامل الحاكمة للنجاح والفشل. فيما يرى (Sullivan, 1999:1) أن رأس المال الفكري هو المعرفة التي يمكن تحويلها الى قيمة.

* **رأس المال البشري:** يرى (Bontis et al,2000) أن رأس المال البشري يمثل التخزين الفردي للمنظمة والذي يعبر عنه من خلال العاملين, ويولدون رأس المال الفكري من خلال جدارتهم (المهارات, والتعليم) واتجاهاتهم (سلوكيات العمل) وسرعة البديهة الفكرية والتي تمكنهم من التفكير بطريقة إبداعية لحل المشاكل. ولقد عرفه (Edvinson & Malone) بأنه مجموع مهارات ,خبرات,و معرفة العاملين في الشركة .

* **رأس المال الهيكلي:** يرى (Sullivan,1999) أن رأس المال الهيكلي يشكل البنية التحتية التي تطورها الشركة لتسويق رأس مالها الفكري.

ويشير (McElory, 2002: 30) إلى رأس المال الهيكلي بالقول انه كل الأشياء التي تدعم رأس المال البشري لكنه يبقى في الشركة عندما يغادر الموظفين مكان عملهم.

ثانيا: الإطار النظري والدراسات ذات الصلة

1- الإطار النظري

أ- رأس المال الفكري:

لقد كان الاعتقاد السائد إلى وقت قريب أن ثروات الأمم تتكون فقط من الأصول المادية الملموسة مثل الأراضي والمباني أو المعدات، وغيرها ولم تكن تولي أي اهتمام إلى مدى تأثير العنصر البشري على تكوين تلك الثروات، ولكن بدخول عصر التكنولوجيا والمعرفة أصبح العنصر البشري هو المؤثر الحقيقي في نجاح المؤسسات والمجتمعات، وتغيرت المفاهيم الاقتصادية التقليدية وبدأت في الظهور مفاهيم اقتصادية جديدة تعتمد على المعرفة، وأن الاهتمام بالعنصر البشري يؤدي مع الأصول الرأسمالية إلى زيادة قيمة الناتج الإجمالي للدول والمؤسسات (نور، وآخرون، 2010).

ومع بداية عقد التسعينيات من القرن الماضي بدأ يشيع في الأدبيات الاقتصادية مصطلح " رأس المال الفكري" وأصبح ينظر إليه باعتباره المصدر الحقيقي لثروة منظمات الأعمال، ومنجم التميز وخلق القيمة وطريق النجاح والمنافسة.

1- مفهوم رأس المال الفكري:

لقد بدأ استخدام مصطلح رأس المال الفكري بشكل صريح في الكتابات المحاسبية والإدارية في عقد التسعينيات فقط من القرن الماضي، وكما يعتقد فإن هذا المفهوم سوف يكتسب أهمية أوسع مع بداية الألفية الثالثة كعنصر رئيسي لخلق الثروة المستقبلية للمنشأة وبقائها (Al-Ali, 2003).

وهناك العديد من الدراسات الأكاديمية التي قدمت بعض التعريفات التي تناولت مفهوم رأس المال الفكري من بينها:

- دراسة (Hamel & Heene, 1994) التي عرفت رأس المال الفكري على إنه هو "الموهبة والمهارات والمعرفة التقنية والعلاقات، وكذلك الآليات التي تجسدها، والممكن استخدامها لخلق الثروة".

ويشير هذا التعريف إلى أن رأس المال الفكري هو المعرفة والتي يقصد بها (المهارات، الخبرات، والتعليم المتراكم في العنصر البشري) التي يمكن تحويلها إلى قيمة.

- كما عرفته دراسة (Bontis, 2001) بأنه: "هو مجموع كل ما يعرفه كل الأفراد في المنظمة ويحقق ميزة تنافسية في السوق".

ويضيف هذا التعريف أن رأس المال الفكري هو مصدر لتحقيق الميزة التنافسية التي تمكن المنظمة من مواجهة المنافسة الشديدة في الأسواق.

- والتعريف التالي الذي وضعته دراسة (Mention, 2012) يرى "أن رأس المال الفكري هو مجموعة المهارات المتوفرة في المنظمة التي تتمتع بمعرفة واسعة تجعلها قادرة على جعل المنظمة عالمية من خلال الاستجابة لمتطلبات العملاء والفرص التي تتيحها التكنولوجيا ".

وقد أشار أحد الباحثين (Gruian, 2011) إلى أنه إذا أردنا أن نحدد بدقة مفهوم رأس المال الفكري، يجب تمييزه عن رأس المال المادي ورأس المال البشري، إذ يتمثل رأس المال المادي في الموارد التي تظهر في ميزانية المنظمة كالعقارات والتجهيزات وغيرها، بينما يمثل رأس المال البشري المهارات والإبداعات والخبرات المتراكمة للعنصر البشري في المنظمة.

كما يرى أحد الباحثين(Marr, 2004) إلى أن رأس المال الفكري هو "مجموعة الأصول المعرفية التي يمكن أن تعزو إلى منشأة ما وتساهم بشكل فعال في تحسين قدرتها التنافسية بإضافة القيمة لأهم الأطراف ذات المصلحة بالمنشأة".

ويرى أحد الباحثين (Karabay, 2011) أنه يمكن النظر إلى رأس المال الفكري على إنه:

- المعرفة التنظيمية وكذلك صناعة المعرفة.
- القدرة على تطبيق المهارات في أصعب الحالات.
- المعرفة المكتسبة من خلال التدريب والخبرة.
- المعرفة متمثلة في كيفية إدارة الأعمال.
- المعرفة المستخدمة لتجنب المآزق.
- المعرفة متمثلة في كيفية إيجاد المعلومات وكيفية الحصول عليها.

2- مكونات رأس المال الفكري:

يتكون رأس المال الفكري من العناصر التالية (Bontis, 2001):

- الأصول البشرية (رأس المال البشري): وهي المعرفة المحفوظة في ذهن العامل الفرد والتي لا تملكها المنظمة بل

هي مرتبطة بالفرد شخصياً، وتتمثل في المهارات، الإبداع، والخبرات.

- الأصول الفكرية: وهي المعرفة المستقلة عن الشخص العامل والتي تملكها المنظمة، أو هي مجموع الأدوات وتقنيات مجموعة العمل المعروفة والمستخدمة للإسهام في تقاسم المعلومات والمعارف في المنظمة، ومن أمثلة الأصول الفكرية: الخطط، التصميمات الهندسية وبرامج الحاسب الآلي.
- رأس المال الهيكلي: ويضم القدرة الهيكلية على تحريك وتطوير المبادرات، من خلال الأخذ في الاعتبار التوقعات الجديدة والاعتراف بالأفكار الجديدة والمفاهيم والأدوات المتكيفة مع التغيير، والتي تشمل الثقافة، النماذج التنظيمية، والعمليات، والإجراءات.
- الملكية الفكرية (رأس مال التجديد): وتضم العناصر التي تسمح للمنظمة بالتجديد وكذا كل ما يمكن حمايته قانونياً مثل براءات الاختراع، العلامات التجارية، حقوق الاستثمار، المواهب الخاصة بالنشر والمؤتمرات، وتعمل المنظمات في مجال الصناعة على امتلاك المزيد من الملكية الفكرية لتحقيق ميزة تنافسية تمكنها من مواجهة المنافسة الشديدة في الأسواق.
- رأس مال العلاقات: وهو الذي يعكس طبيعة العلاقات التي تربط المنظمة بعملائها وموردیها ومنافسيها.

3- مواقع تواجد رأس المال الفكري:

يتواجد رأس المال الفكري في ثلاثة مواقع رئيسية في المنظمة وهي (Stewart, 1997):

- العاملين: فإذا قدم العامل اقتراحاً لزيادة أرباح الشركة فهو يعتبر بمثابة رأس مال فكري لها وذلك ينطبق على كل ابتكار من شأنه أن يقدم حلولاً مفيدة للشركة.
- نظام العمل: حيث يؤدي هيكل العمل الجيد إلى تبادل ونقل ونشر المعرفة المفيدة إلى مواقع الحاجة إليها من خلال نظام ملائم لتدفق المعلومات.
- العملاء: باعتبارهم هم الوحيدون القادرون على إعطاء أكبر قدر من المعلومات عن الفائدة الحقيقية للمنتجات والخدمات المقدمة من الشركة.

لذا يرى الباحث انه يجب العمل على تكامل وموائمة تلك العناصر والاهتمام بكل عنصر والاستفادة منه لتحقيق الميزة التنافسية وتحقيق التفوق في الأداء على المنظمات في نفس المجال.

4- فوائد الاهتمام برأس المال الفكري:

تبرز أهمية رأس المال الفكري من كونه يمثل بحد ذاته ميزة تنافسية للمنظمة، خاصة وأن المنظمات تتنافس اليوم على أساس المعرفة والمعلومات التي لديها، لذا فإن الاهتمام به يعد قضية حتمية تفرضها طبيعة التحدي العلمي والتكنولوجي المعاصر (Ghen, et al, 2004).

وهناك العديد من الفوائد التي يمكن أن تجنيها أي منظمة من خلال الاهتمام برأس المال الفكري، وذلك لأنه يقود إلى ما يلي (الحمداني، علي، 2010، الشكرجي، محمود، 2010):

- زيادة القدرة الإبداعية.
- إبهار وجذب العملاء وتعزيز ولائهم.
- تعزيز التنافس بالوقت من خلال تقديم المزيد من المنتجات الجديدة أو المتطورة، وتقليل الفترة بين كل ابتكار والذي يليه.
- خفض التكاليف وإمكانية البيع بأسعار تنافسية.
- تحسين الإنتاجية.
- تعزيز القدرة التنافسية.

ب- الأداء الأكاديمي

إن تحسين الأداء الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي، ينطوي على الرغبة في إرساء دعائم التطور والتحديث، وتوفير مقومات الإبداع والتميز في عالم تتسارع فيه منتجات العقل البشري. فالمتتبع لأداء مؤسسات التعليم العالي في الآونة الأخيرة يجد هناك تدهورا في الخدمات التي تقدمها هذه المؤسسات، ولعل ما يؤكد هذا التدهور هو التدني في علامات الاختبار والقصور في المهارات الأساسية للخريجين وتزايد معدلات تسرب الطلبة. كل ذلك يؤكد ضرورة البحث عن معالجات جديدة يمكن إن تساعد مؤسسات التعليم العالي على النهوض ومعالجة حالة التدهور تلك (مدني، 2011).

ومما لاشك فيه إن الحاجة إلى تطوير الأداء الجامعي تتطلب بحق وقفة من شانها إحداث التغير في التعليم الجامعي والارتقاء بالأداء الأكاديمي، وذلك من خلال اعتماد آليات لتجديد الأداء الجامعي، نذكر منها ما يأتي (Sunil،2006)، (Peter,2007) :

1. تجديد الإطار الفلسفي لإدارة الجامعة.
2. التجديد في أهداف التعليم العالي ونمط العملية التعليمية.
3. التجديد في الأدوار المطلوبة من عضو هيئة التدريس في الجامعة.
4. تركيز التوجه نحو البحث العلمي.
5. تجديد العلاقة مع الطالب الجامعي وتغيير أدوارة.

2- الدراسات ذات الصلة

أ- الدراسات باللغة العربية

- دراسة (البشتاوي، بني طه، 2014) بعنوان: " أثر رأس المال الفكري في تحسين ربحية شركات الصناعات الدوائية الأردنية".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اثر رأس المال الفكري في تحسين ربحية شركات الصناعات الدوائية الأردنية، وسعت الدراسة

إلى معرفة الفرق بين رأس المال الفكري ورأس المال البشري وتطرقت إلى مكونات رأس المال الفكري ، وأجريت الدراسة في الشركات الصناعية الدوائية في الأردن وتشكل بمجموعها 21 شركة وتم اختيار عينه مكونه من 11 شركة دوائية عامله في الأردن، وتم اختيار أفراد العينة باستخدام طريقة العينة الطبقية وقد استهدفت أفراد العينة التالية : للإدارة العليا و الموارد البشرية والدائرة المالية .

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن لرأس المال الفكري ومكوناته الثلاثة الرئيسة) البشري والهيكلي والزبائن(دوراً كبيراً فعال في تحسين ربحية شركات الصناعات الدوائية الأردنية. أما أهم التوصيات فهي ضرورة استثمار الأموال في رأس المال الفكري للحصول على الموارد المعرفية ووضع خطة للمحافظة على رأس المال الفكري من خلال برامج التحفيز المادي والمعنوي وتوفير الأجواء المناسبة لاستقطاب الخبرات والمهارات والكفاءات.

- دراسة (محمد، سعيد 2012) بعنوان: "اثر رأس المال الفكري في تحسين الأداء المنظمي

دراسة لأراء عينة من تدريسي المعهد التقني بالموصل" .

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اثر رأس المال الفكري في تحسين الأداء ألمنظمي من

خلال قياس علاقات الارتباط والأثر بينهما في ضوء تحليل البيانات المجمعة، وأجريت الدراسة في المعهد التقني في الموصل وكان عدد أفراد العينة ٩٦ تدريسي في المعهد.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: هناك وعي متزايد بان رأس المال الفكري في المنظمة يعد من الموجودات غير الملموسة والمهمة وان تفعيل هذا المورد من خلال استثماره يوفر قدرة كبيرة للمنظمة لتحقيق النجاح والنمو وتحسين الأداء. أما أهم التوصيات من الضروري على المنظمات التعليمية بناء رأس مال فكري ليصبح قاعدة ينطلق منها للتعامل مع المتغيرات البيئية وكذلك التعامل مع الاقتصاد القائم على المعلومات والمعرفة من اجل تحسين مستوى الأداء ألمنظمي باتجاه تحقيق أهدافها.

- دراسة (العدوان، سليمان 2012) بعنوان: "رأس المال الفكري ودوره في تحقيق الإبداع ألمنظمي دراسة ميدانية في شركات التأمين الأردنية".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على رأس المال الفكري ودوره في تحقيق الإبداع ألمنظمي والتحقق من وجود علاقة ارتباط معنوية وعلاقة تأثير معنوية، تربط ما بين رأس المال الفكري بعناصره الثلاثة) البشري، الهيكلي، الزبائني (والإبداع ألمنظمي على مستوياته الثلاثة) الفرد، الجماعة، المنظمة (وبيان الأهمية النسبية لمتغيرات رأس المال الفكري من حيث التأثير في الإبداع ألمنظمي).

وأجريت الدراسة في شركات التأمين الأردنية والبال عددها(18)، وشملت عينة الدراسة (80) مديرًا في مختلف المستويات الإدارية.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها وجود علاقة ارتباط معنوية ما بين رأس المال الفكري والإبداع ألمنظمي، ووجود علاقة تأثير معنوية ما بين رأس المال الفكري والإبداع ألمنظمي.

أما أهم التوصيات فكانت وضع استراتيجيات تدعم الإبداع ألمنظمي وتوفر الإمكانيات لتنفيذها وتوجيه الاهتمام برأس المال البشري في المرتبة الأولى ودعمه و التركيز على الاستفادة من رأس المال الفكري ومحاوله تطويره وتدريبه.

- دراسة (علي، 2008) بعنوان: " أثر رأس المال الفكري والتدقيق الداخلي على الحاكمية المؤسسية في الشركات الصناعية الأردنية".

هدفت هذه الدراسة إلى بيان أثر رأس المال الفكري والتدقيق الداخلي على الحاكمية المؤسسية في الشركات الصناعية المساهمة الأردنية والبالغ عددها (64) شركة حيث تم اختيار عينة عشوائيا" من (20) شركة من وجهة نظر(مدير التدقيق الداخلي, ومجلس الإدارة, والمدراء التنفيذيين, ولجنة التدقيق).

وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: أن مفهوم رأس المال الفكري هو مفهوم مستخدم من قبل إدارات الشركات, وأن هنالك أثر لرأس المال الفكري ومهنة التدقيق الداخلي على الحاكمية المؤسسية وعلى فاعلية أنشطتها وعلى تحقيق أهدافها وأن رأس المال الفكري يمثل أكثر الموجودات قيمة في القرن الواحد والعشرين في ظل ما يسمى بالاقتصاد المعرفي, ويمثل قوة علمية فاعلة وقادرة على إدخال تعديلات جوهرية على مسار الشركات ونشاطاتها المختلفة, مما يساهم في الرفع من كفاءة الحاكمية المؤسسية فيها.

ب- الدراسات باللغة الأجنبية

- دراسة (Clarke, et. al 2010) بعنوان:

"Intellectual Capital and Firm Performance in Australia"

هدفت الدراسة إلى قياس تأثير الرأس المال الفكري على أداء الشركات في استراليا, المدرجة من عام (2004-2008). حيث استخدمت الدراسة معامل القيمة المضافة للرأس المال الفكري العام ومكوناته (رأس المال البشري, رأس المال الهيكلي, رأس المال ألعلاقاتي) كمتغير مستقل وعلاقتهما بالأداء (عوائد الأصول, عوائد الربحية, نمو المدخلات, وإنتاجية الموظفين) كمتغير تابع.

وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: وجود علاقة مباشرة بين رأس المال الفكري والأداء وخاصة فعالية استخدام رأس المال وبمدى اقل فعالية من رأس المال البشري. وجود علاقة ايجابية بين رأس المال البشري والهيكلي وتأثيرهما على الأداء في

السنوات المبحوثة. وكذلك جود علاقة معتدلة بين الرأس المال الفكري ورأس المال المادي والمالي والتي تؤثر على أداء الشركات.

- دراسة (Noqueira, et, al 2010) بعنوان:

"The Impact of Intellectual capital on Value Added or Brazilian Companies Traded at the BMF- BOVESPA"

هدفت الدراسة إلى اختبار أثر رأس المال الفكري على القيمة المضافة لشركات البرازيلية العاملة في سوق الأسهم من خلال اختبار الاختلافات للشركات الحكومية العاملة في البرازيل. تكونت عينة الدراسة من شركات المدرجة في سوق الأوراق المالية وتم جمع معلومات تتعلق بالمتغيرات ذات الصلة للدراسة خلال الفترة الواقعة بين (2003-2007)، وكانت أهم المصادر البيانات قاعدة البيانات الاقتصادية.

وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: أن النموذج الأول الذي قام بتقويم العلاقة بين القيمة المضافة من قبل الشركة وربحها الصافي كانت معزز. أما النموذج الثاني والذي يحتوي على متغيرات مرتبطة برأس المال البشري لم تعطي نتائج أفضل من نتائج النموذج الأول. وبين بان النموذج الثالث يعمل على تقويم إضافة القيمة من خلال تأثير رأس مال الزبون.

ثالثا: الطريقة وإجراءات الدراسة

1- منهج الدراسة:

في ضوء طبيعة مشكلة الدراسة وأهدافها، فقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي لوصف استجابات أعضاء هيئة التدريس حول تطور رأس المال الفكري والأداء الأكاديمي في جامعة الزرقاء، وكذلك لقياس أثر رأس المال الفكري على الأداء الأكاديمي في الجامعة.

2- مجتمع الدراسة وعينتها

أ- مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس ممن هم على ملاك الجامعة، والبالغ عددهم (270) عضو هيئة تدريس ولا يشمل التدريسيين غير المتفرغين.

ب- عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من (90) عضو هيئة تدريس، تم اختيارهم وفق أسلوب العينة الطبقية العشوائية، وبنسبة (30%) من حجم المجتمع. كما هو موضح في الجدول (1) الآتي:

الجدول (1): مجتمع الدراسة وعينتها وعدد الاستبيانات الموزعة والمسترجعة والصالحة

المسمى الوظيفي	حجم المجتمع	عدد الاستمارات الموزعة	العدد المسترجع	عدد الصالح للتحليل
عميد	12	4	4	4
نائب / مساعد	24	7	7	6
رئيس قسم	30	9	8	7
عضو هيئة تدريس	204	61	60	58
المجموع	270	81	79	75

المصدر: جامعة الزرقاء / دائرة الموارد البشرية - 2014.

بعدها تم توزيع (81) استمارة استبيان على أفراد العينة، وتم استرجاع (79) استبانة منها، حيث بلغت نسبة الاستبيانات المسترجعة (97.5%)، وبعد مراجعة وتدقيق الاستبيانات المسترجعة، تم استبعاد (3) استبيانات لعدم صلاحيتها بسبب عدم الإجابة على عدد من الفقرات، وبهذا بلغ عدد الاستبيانات الصالحة للتحليل الإحصائي (75) استبانه، وبلغت نسبة الاستبيانات الصالحة من العدد المسترجع (94.9%). وبعد الانتهاء من تحديد العينة النهائية للدراسة والبالغة (75) عضوا.

3- أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، وبعد الرجوع إلى الأدب لإداري المتعلق برأس المال الفكري والأداء الأكاديمي، تم تصميم أداة لقياس مدى تطور رأس المال الفكري ببعديه (رأس المال البشري، ورأس المال الهيكلي) وأثره على الأداء الأكاديمي في جامعة الزرقاء الأردنية. وتكونت الأداة من ثلاثة أجزاء، تناول **الجزء الأول** منها على المعلومات الشخصية، أما **الجزء الثاني** فقد تناول أبعاد رأس المال الفكري، وتضمن على (20) فقرة توزعت على البعدين بواقع (10) فقرات لكل بعد، في حين تناول **الجزء الثالث** متغير الأداء الأكاديمي ويتكون من (15) فقرة. وتم استخدام مقياس ليكرت (Likert Scale) خماسي التدريج، لقياس درجة تقييم أبعاد رأس المال الفكري، والأداء الأكاديمي. وتم اعتماد مقياس لأبعاد رأس المال الفكري، والأداء الأكاديمي مقسم إلى ثلاثة مستويات، حيث احتسبت درجة القطع بقسمة الفرق بين أعلى قيمة للمقياس (5) وأقل قيمة فيه (1) على ثلاثة مستويات، أي إن درجة القطع هي { (5-1) / 3 = 1.33 }.

وبذلك تكون المستويات الثلاثة كالآتي:

أ- درجة تقييم منخفضة (1 - 2.33)

ب- درجة تقييم متوسطة (2.34 - 3.67)

ج- درجة تقييم مرتفعة (3.68 - 5).

وبعد ذلك تم قياس صدق الأداة وثباتها، على النحو الآتي:

أ- صدق الأداة:

تم التحقق من الصدق الظاهري (Face Validity) لأداة الدراسة، وذلك من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من أصحاب الخبرة والمعرفة ببرامج الجودة الشاملة في مجال التعليم والإدارة التربوية في جامعة الزرقاء والجامعات الأردنية، وكان الهدف من التحكيم التحقق من درجة ملائمة صياغة الفقرات لغويا، ومدى انتماء الفقرات إلى متغيرات الدراسة. وقد تم الأخذ بعين الاعتبار ملاحظات المحكمين، حيث تم تعديل صياغة بعض الفقرات.

ب- ثبات الاستبانة:

للتحقق من ثبات الاستبانة، تم حساب معامل الثبات (قياس الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة) باستخدام معامل (كرونباخ ألفا) (Cronbch Alpha)، حيث بلغ معامل الثبات للأداة الكلية (0.94)، كما هو موضح بالجدول (2) الآتي:

الجدول (2): نتائج اختبار ثبات أداة الدراسة (الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة)

المتغيرات	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا	نسبة الثبات
رأس المال البشري	10	0.81	%81
رأس المال الهيكلي	10	0.85	%85
الأداء الأكاديمي	15	0.89	%89
الأداة الكلية	35	0.94	%94

4- أساليب المعالجة الإحصائية:

بعد الانتهاء من تفريغ بيانات الاستبانة في الحاسبة الالكترونية، تم استخدام بعض الأساليب الإحصائية الوصفية والتحليلية، والمتوفرة في برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك للإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها، والأساليب الإحصائية التي تم استخدامها لإغراض التحليل الإحصائي للبيانات هي:

1. التكرارات والنسب المئوية.
2. اختبار كولموكروف – سمير نوف (One-Sample K-S).
3. اختبار (Variance Inflation Factor -VIF).
4. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.
5. تحليل الانحدار الخطي البسيط والمتعدد.

رابعا: التحليل الإحصائي للبيانات:

يهدف هذا المبحث إلى عرض نتائج التحليل الإحصائي للبيانات المتمثلة بإجابات أفراد عينة الدراسة، التي تم التوصل إليها من خلال استخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) . وقبل الإجابة على سؤال الدراسة واختبار فرضياتها، ينبغي التحقق من بعض الاختبارات وكالآتي:

أ- اختبار (One-Sample Kolmogorov – Smirnov Test):

للتحقق من أن توزيع البيانات هل يخضع للتوزيع الطبيعي (Normal Distribution) أم لا؟ وذلك من خلال اختبار الفرضية الآتية:

H_0: تخضع بيانات الدراسة للتوزيع الطبيعي.

H_1: لا تخضع بيانات الدراسة للتوزيع الطبيعي.

ولاختبار الفرضية الإحصائية السابقة، تم استخدام اختبار (كولموكروف – سيمرنوف) (One-Sample Kolmogorov – Smirnov Test)، كما هو موضح بالجدول (3) الآتي:

الجدول رقم (3): نتائج اختبار كولموكروف – سيمرنوف (One-Sample K-S Test)

متغيرات الدراسة	عدد المشاهدات (N)	قيمة (Z) المحسوبة	الدلالة الإحصائية (.Sig)
رأس المال البشري	75	1.473	0.261
رأس المال الهيكلي	75	1.003	0.266
الأداء الأكاديمي	75	0.714	0.688

قيمة (Z) الجدولية هي (1.96) عند مستوى المعنوية (α =) 0.05، والاختبار بجانبين (2- tailed).

يتضح من النتائج النهائية الواردة في الجدول رقم (3) السابق، بأن جميع قيم (Z) المحسوبة لمتغيرات الدراسة هي أقل من قيمة (Z) الجدولية البالغة (1.96)، وكذلك أن جميع قيم الدلالة الإحصائية (.Sig) هي أكبر من مستوى المعنوية (α= 0.05). وفي ضوء النتائج السابقة تم عدم **قبول** فرضية العدم (H_0) التي تنص على أن **{** بيانات استبانة الدراسة تخضع للتوزيع الطبيعي**}**. وهذا يعني أن بيانات استبانة الدراسة تخضع للتوزيع الطبيعي، مما يجعلها جاهزة لإجراء كافة الاختبارات الإحصائية التحليلية.

ب- اختبار (VIF):

للتحقق من عدم وجود ظاهرة التداخل الخطي المتعدد بين المتغيرات المستقلة المتمثلة بأبعاد (رأس المال الفكري)، تم استخدام اختبار(VIF). كما هو موضح في الجدول (4) الآتي:

الجدول رقم (4): نتائج اختبار (VIF) للتحقق من ظاهرة التداخل الخطي المتعدد بين معايير

متغيرات الدراسة	Tolerance	VIF
رأس المال البشري	0.537	1.862
رأس المال الهيكلي	0.537	1.862

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (4) السابق، عدم وجود تداخل خطي متعدد (Multicollinearity) بين أبعاد رأس المال الفكري المتمثلة بـ(رأس المال البشري، و رأس المال الهيكلي)، إن ما يؤكد ذلك قيم احصاءة الاختبار(VIF) المحسوبة للمعايير المذكورة، وجميع هذه القيم أقل من القيمة الحرجة للاختبار والبالغة (5).

وتسهيلاً لعرض نتائج الدراسة، فقد تم تصنيفها تبعاً لتسلسل الأسئلة والفرضيات الواردة فيها، وعلى النحو الآتي:

1- النتائج المتعلقة بالإجابة على سؤال الدراسة

ما درجة تقييم أبعاد رأس المال الفكري ومتغير الأداء الأكاديمي، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزرقاء؟

وللإجابة على سؤال الدراسة، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم أعضاء هيئة التدريس كل بعد من أبعاد رأس المال الفكري، ومتغير الأداء الأكاديمي.

ويشير الجدول (5) التالي، إلى نتائج تحليل استجابات أعضاء هيئة التدريس حول درجة تقييم أبعاد رأس المال الفكري ومتغير الأداء الأكاديمي في جامعة الزرقاء. ويتضمن الجدول على المتوسطات الحسابية بهدف تحديد مستوى شدة الإجابة حول كل بعد، والانحرافات المعيارية لغرض تشخيص مدى تشتت الإجابات عن متوسطاتها الحسابية.

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة

ت	المعايير	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب المعايير	درجة التقييم
1	**رأس المال البشري**	3.96	0.52	1	مرتفعة
2	**رأس المال الهيكلي**	3.57	0.67	2	متوسطة
3	**الأداء الأكاديمي**	3.85	0.55	-	مرتفعة

يتضح من النتائج الواردة في الجدول رقم (5)، أن متوسطات البعدين (رأس المال البشري، ورأس المال الهيكلي)، ومتغير الأداء الأكاديمي بلغت المتوسطات الحسابية للمعايير (3.96، 3.57، 3.85) على التوالي، وجميعها أكبر من معيار الاختبار البالغ (3) من أصل (5) درجات على مقياس ليكرت.

وتشير هذه النتائج إلى امتلاك أعضاء هيئة التدريس تصور واضح حول أهمية بعدين رأس المال الفكري ومتغير الأداء الأكاديمي، مما يدل ذلك على إن تقييمهم كان (إيجابياً)، وهذا يعني بأن جامعة الزرقاء تقوم بتطوير رأس المال الفكري والأداء الأكاديمي بدرجات متفاوتة تراوحت بين (المتوسطة والمرتفعة) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة المذكورة.

2- اختبار فرضيات الدراسة

سيتم اختبار **فرضية الدراسة** وفرضياتها الفرعية كالآتي:

H_0: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، **لرأس المال الفكري** بأبعاده المتمثلة بـ(رأس المال البشري، ورأس المال الهيكلي) على **الأداء الأكاديمي** في جامعة الزرقاء.

ولاختبار صحة **فرضية الدراسة**، تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد. كما هو موضح في الجدول (6) الآتي:

الجدول (6)

نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد، لقياس أثر رأس المال الفكري بأبعاده المتمثلة بـ(رأس المال البشري، رأس المال الهيكلي) على الأداء الأكاديمي في جامعة الزرقاء

أبعاد اليقظة الذهنية التنظيمية	معاملات الانحدار (β)	قيمة (t) المحسوبة	الدلالة الإحصائية	المعاملات المعيارية (Beta)
الحد الثابت (β_0)	0.510	1.925	0.058	-
رأس المال البشري	0.503	5.561	0.000	0.472
رأس المال الهيكلي	0.375	5.347	0.000	0.454
معامل الارتباط (R)	0.849	معامل التحديد (R^2)		0.721
قيمة (F) المحسوبة	93.06	معنوية (F)		0.000

يتضح من نتائج الجدول (6)، ما يأتي:

أ- ثبوت صلاحية نموذج الانحدار الخطي المتعدد، إن ما يؤكد ذلك قيمة (F) المحسوبة والبالغة (93.06), وكذلك إن قيمة الدلالة الإحصائية البالغة (0.000) هي أقل من مستوى المعنوية (α = 0.05)، عليه تم **رفض** فرضية العدم (H_0)، وقبول الفرضية البديلة (H_1) ومفادها: يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية α

(0.05 =)، **لرأس المال الفكري** بأبعاده المتمثلة بـ(رأس المال البشري، ورأس المال الهيكلي) على **الأداء الأكاديمي** في جامعة الزرقاء.

ب- ثبوت معنوية معاملات انحدار (β) بعدي **رأس المال الفكري** وهما (رأس المال البشري، ورأس المال الهيكلي)، عليه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية ($\alpha = 0.05$)، للبعدين المذكورين على **الأداء الأكاديمي** في جامعة الزرقاء. إن ما يؤيد ذلك قيم (t) المحسوبة لهما والبالغة (5.561، 5.347) على التوالي، وكذلك أن قيم الدلالة الإحصائية للبعدين المذكورين أقل من مستوى المعنوية ($\alpha = 0.05$). وفي ضوء النتائج السابقة تم **رفض** فرضية العدم (H_0)، وقبول الفرضية البديلة (H_1) ومفادها: يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية ($\alpha = 0.05$)، لرأس المال الفكري بأبعاده المتمثلة بـ(رأس المال البشري، ورأس المال الهيكلي) على الأداء الأكاديمي في جامعة الزرقاء.

ج- تشير قيمة معامل التحديد (R^2) البالغة (0.721)، إلى أن الأبعاد الداخلة في النموذج والمتمثلة بـ(رأس المال البشري، ورأس المال الهيكلي)، تفسر ما نسبتهُ (72.1%) من التغيرات التي تطرأ على **الأداء الأكاديمي**، أما النسبة المتبقية والبالغة (27.9%) فإنها تعزى إلى متغيرات أخرى لم تدخل في نموذج الانحدار الخطي المتعدد.

د- تشير قيم المعاملات المعيارية (Beta) المحسوبة للأبعاد الداخلة في النموذج والمتمثلة بـ(رأس المال البشري، ورأس المال الهيكلي)، والبالغة (0.472، 0.454) على التوالي، إلى إن زيادة اهتمام إدارة جامعة الزرقاء في كل بعد من أبعاد رأس المال الفكري بمقدار وحدة انحراف معياري واحد، سيؤدي ذلك إلى الارتقاء والنهوض **بالأداء الأكاديمي** للجامعة المذكورة بنسب بلغت (47.2%، 45.4%) على التوالي .

وبعد أن انتهى الباحث من **اختبار فرضية الدراسة**، وتم التحقق من وجود **أثر لأبعاد** رأس المال الفكري المتمثلة بـ(رأس المال البشري، ورأس المال الهيكلي) على **الأداء الأكاديمي** في جامعة الزرقاء، **ينبغي** اختبار أثر **كل بعد** من أبعاد رأس المال الفكري على **الأداء الأكاديمي**، وهي على النحو الآتي:

2- أ: الفرضية الفرعية الأولى:

H_{01}: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، **لرأس المال البشري** على **الأداء الأكاديمي** في جامعة الزرقاء.

ولاختبار صحة **الفرضية الفرعية الأولى**، تم استخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط . كما هو موضح في الجدول (7) الآتي:

الجدول (7)

نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط ، لقياس أثر رأس المال البشري على الأداء الأكاديمي في جامعة الزرقاء

أبعاد اليقظة الذهنية التنظيمية	معاملات الانحدار (β)	قيمة (t) المحسوبة	الدلالة الإحصائية	(Beta) المعاملات المعيارية
الحد الثابت (β_0)	0.547	1.759	0.083	-
رأس المال البشري	0.832	10.692	0.000	0.781
معامل الارتباط (R)	0.781	معامل التحديد (R^2)		0.610
قيمة (F) المحسوبة	114.326	معنوية (F)		0.000

أظهرت نتائج الجدول (7)، ما يأتي:

أ- ثبوت صلاحية نموذج الانحدار الخطي البسيط ، إن ما يؤكد ذلك قيمة (F) المحسوبة والبالغة (114.326), وكذلك إن قيمة الدلالة الإحصائية البالغة (0.000) هي أقل من مستوى المعنوية ($\alpha = 0.05$)، عليه تم **رفض** فرضية العدم (H_{01})، وقبول الفرضية البديلة (H_{11}) ومفادها: يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية ($\alpha = 0.05$)، **لرأس المال البشري** على **الأداء الأكاديمي** في جامعة الزرقاء.

ب- ثبوت معنوية معاملات انحدار (β) بعد **رأس المال البشري**، يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية ($\alpha = 0.05$)، للبعد المذكور على **الأداء الأكاديمي** في جامعة الزرقاء. إن ما يؤيد ذلك قيمة (t) المحسوبة له والبالغة (10.692)، وكذلك إن قيمة الدلالة الإحصائية للبعد المذكور أقل من مستوى المعنوية ($\alpha = 0.05$). وفي ضوء النتائج السابقة تم **رفض** فرضية العدم (H_{01})، وقبول الفرضية البديلة (H_{11}) ومفادها: يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية ($\alpha = 0.05$)، **لرأس المال البشري** على **الأداء الأكاديمي** في جامعة الزرقاء.

ج- تشير قيمة معامل التحديد (R^2) البالغة (0.610)، إلى أن بعد **رأس المال البشري**، يفسر ما نسبتهُ (61%) من التغيرات التي تطرأ على **الأداء الأكاديمي**، أما النسبة المتبقية والبالغة (39%) فإنها تعزى إلى متغيرات أخرى لم تدخل في نموذج الانحدار الخطي البسيط.

د- تشير قيمة المعامل المعياري (Beta) المحسوبة لبعد **رأس المال البشري** الداخل في النموذج والبالغة (0.781)، إلى إن زيادة

اهتمام إدارة جامعة الزرقاء في بعد **رأس المال البشري** بمقدار وحدة انحراف معياري واحد، سيؤدي ذلك إلى النهوض **بالأداء الأكاديمي** للجامعة المذكورة بنسبة بلغت (78.1%).

2- ب: الفرضية الفرعية الثانية:

H_{02}: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، **لرأس المال الهيكلي** على **الأداء الأكاديمي** في جامعة الزرقاء.

ولاختبار صحة **الفرضية الفرعية الثانية**، تم استخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط . كما هو موضح في الجدول (8) الآتي:

الجدول (8)

نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط ، لقياس أثر رأس المال الهيكلي على الأداء الأكاديمي في جامعة الزرقاء

أبعاد اليقظة الذهنية التنظيمية	معاملات الانحدار (β)	قيمة (t) المحسوبة	الدلالة الإحصائية	(Beta) المعاملات المعيارية
الحد الثابت (β_0)	1.556	7.004	0.000	-
رأس المال الهيكلي	0.641	10.492	0.000	0.775
معامل الارتباط (R)	0.775	معامل التحديد (R^2)		0.601
قيمة (F) المحسوبة	110.073	معنوية (F)		0.000

أشارت نتائج الجدول (8)، إلى ما يأتي:

أ- ثبوت صلاحية نموذج الانحدار الخطي البسيط ، إن ما يؤكد ذلك قيمة (F) المحسوبة والبالغة (110.073), وكذلك إن قيمة الدلالة الإحصائية البالغة (0.000) هي أقل من مستوى المعنوية ($\alpha = 0.05$)، عليه تم **رفض** فرضية العدم (H_{02})، وقبول الفرضية البديلة (H_{12}) ومفادها: يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية ($\alpha = 0.05$)، **لرأس المال الهيكلي** على **الأداء الأكاديمي** في جامعة الزرقاء.

ب- ثبوت معنوية معاملات انحدار (β) بعد **رأس المال الهيكلي**، يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية ($\alpha = 0.05$)، للبعد المذكور على **الأداء الأكاديمي** في جامعة الزرقاء. إن ما يؤيد ذلك قيمة (t) المحسوبة له والبالغة (10.492)، وكذلك إن قيمة الدلالة الإحصائية للبعد المذكور أقل من مستوى المعنوية ($\alpha =$ 0.05. وفي ضوء النتائج السابقة تم **رفض** فرضية العدم (H_{02})، وقبول الفرضية البديلة (H_{12}) ومفادها: يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية ($\alpha = 0.05$)، **لرأس المال الهيكلي** على **الأداء الأكاديمي** في جامعة الزرقاء.

ج- تشير قيمة معامل التحديد (R^2) البالغة (0.601)، إلى أن بعد **رأس المال الهيكلي**، يفسر ما نسبتهُ (60.1) من التغيرات التي تطرأ على **الأداء الأكاديمي**، أما النسبة المتبقية والبالغة (39.9%) فإنها تعزى إلى متغيرات أخرى لم تدخل في نموذج الانحدار الخطي البسيط .

د- تشير قيمة المعامل المعياري (Beta) المحسوبة لبعد **رأس المال الهيكلي** الداخل في النموذج والبالغة (0.775)، إلى إن زيادة اهتمام إدارة جامعة الزرقاء في بعد **رأس المال الهيكلي** بمقدار وحدة انحراف معياري واحد، سيؤدي ذلك إلى الارتقاء **بالأداء الأكاديمي** للجامعة المذكورة بنسبة بلغت (77.5%).

خامسا: الاستنتاجات والتوصيات

يتناول هذا المبحث أهم الاستنتاجات التي أسفرت عنها الدراسة، وتضمن أيضا على أهم التوصيات التي توصلت إليها الدراسة في ضوء النتائج، وهي على النحو الآتي:

1- الاستنتاجات

أ- أظهرت نتائج التحليل الوصفي بأن مستوى تقييم أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزرقاء كان (إيجابياً)، ولكل بعد من أبعاد رأس المال الفكري المتمثلة بـ(رأس المال البشري، ورأس المال الهيكلي)، ومتغير الأداء الأكاديمي في الجامعة من وجهة نظرهم.

ب- أشارت النتائج إلى وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية ($\alpha = 0.05$)، لرأس المال الفكري ببعديه (رأس المال البشري، ورأس المال الهيكلي) على الأداء الأكاديمي في جامعة الزرقاء.

ج- بينت نتائج التحليل وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية ($\alpha = 0.05$)، لرأس المال البشري على الأداء الأكاديمي في جامعة الزرقاء.

د- أظهرت النتائج وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية ($\alpha = 0.05$)، لرأس المال الهيكلي على الأداء الأكاديمي في جامعة الزرقاء.

2- التوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة، يوصي الباحث بما يأتي:

أ- ضرورة زيادة اهتمام جميع العاملين في الجامعة على حد سواء، ببعد رأس المال الهيكلي نظرا لحصوله على درجة تقييم (متوسطة) من وجهة نظرٍ أعضاء هيئة التدريس، بهدف النهوض بالأداء الأكاديمي في جامعات الزرقاء، وذلك من خلال عقد الندوات التخصصية بشكل دوري يتم من خلالها توضيح أهمية رأس المال

الفكري ببعديه (رأس المال البشري، ورأس المال الهيكلي) ودورها في الارتقاء بالأداء الأكاديمي.

ب- إجراء دراسات مقارنة بين مؤسسات التعليم العالي التي تقوم بتطبيق أبعاد رأس المال الفكري، ومؤسسات أخرى مشابهة لها والتي لم تطبق الأبعاد المذكورة، بهدف التعرف على الفروق في أدائها الأكاديمي، ومعالجة مواطن الضعف التي يعتقد بأنها تعيق عملية تطبيق أبعاد رأس المال الفكري.

ج- وضع خطة للمحافظة على رأس المال الفكري من خلال برامج التحفيز المادي والمعنوي والبحث عن الأفراد ذوي القدرات والمهارات العالية وتوفير الأجواء الملائمة لجذب واستقطاب الخبرات والمهارات والكفاءات.

د- العمل على توفير ما أمكن توفيره من رأس المال الهيكلي (بنية تحتيه مناسبه)، وأية قدرات تنظيمية تدعم إنتاجية اعضاء هيئة التدريس.

هـ- بناء رأس مال فكري قوي ليصبح قاعدة تتعامل مع المتغيرات البيئية بشكل مناسب.

المصادر والمراجع

أولا: المصادر والمراجع العربية

1- توماس أ. ستيوارت،2004، *ثورة المعرفة: رأس المال الفكري ومؤسسة القرن الحادي والعشرين*، ترجمة علا أحمد إصلاح، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.

2- البشتاوي، سليمان، بني طه، إسماعيل (2014)، *أثر رأس المال الفكري في تحسين ربحية شركات الصناعات الدوائية الأردنية*، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، مجلد (10)، عدد (2) , الجامعة الأردنية، عمان .

3- الحمداني، ناهده إسماعيل، علي، علي أكرم، (2010)، *رأس المال الفكري وأثره في إدارة أداء العاملين دراسة تحليلية لأراء عينة من رؤساء الأقسام العلمية في جامعة الموصل*، **مجلة تنمية الرافدين**، المجلد (32)، العدد (98)، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الموصل، العراق.

4- علي، أسامه، (2008)، *أثر رأس المال الفكري والتدقيق الداخلي على لحاكميه المؤسسية*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

5- الشكرجي، بشار، محمود، مصعب، (2010)، *قياس رأس المال الفكري وأثره في ربحية المصارف*، مجلة تكريت للعلوم الإدارية والاقتصادية، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة تكريت، المجلد (6)، العدد (20).

6- العدوان، عاطف، سليمان، سحر، (2012)، *رأس المال الفكري ودوره في تحقيق الإبداع ألمنظمي دراسة ميدانية في شركات التأمين الأردنية*، مجلة دراسات، العلوم الإدارية، مجلد (39)، عدد (2)، الجامعة الأردنية.

7- الروسان، محمود علي، العجلوني، محمود محمد، (2010)، *أثر رأس المال الفكري في الإبداع في المصارف الأردنية (دراسة ميدانية)*، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد 26، العدد (2).

8- الكساسبه، صالح الشيخ محمد، (2011)، تأثير رأس المال الفكري في فاعلية العمليات الداخلية في شركات الاتصالات الأردنية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان ، الأردن.

9- حرحوش، عادل، (2007)، رأس المال الفكري طرق قياسه وأساليب المحافظة عليه، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، الطبعة الأولى.

10- محمد، نوال يونس، سعيد، منى يونس، (2012)، اثر رأس المال الفكري في تحسين الأداء ألمنظمي دراسة لأراء عينة من تدريسي المعهد التقني بالموصل ، مجلة العلوم الاقتصادية، مجلد (30)، العدد (8)، جامعة البصرة، العراق .

11- مدني، غازي بني عبيد، (2011)، تطوير التعليم العالي كأحد روافد التنمية البشرية في المملكة العربية السعودية، ورقة علمية مقدمة لندوة الرؤية المستقبلية للاقتصاد السعودي، الرياض، السعودية.

12- نور، عبد الناصر، ألقشي، ظاهر، قراقيش، جهاد، (2010)، رأس المال الفكري: الأهمية والقياس والإفصاح (دراسة فكرية من وجهات نظر متعددة)، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعية، العدد (25).

ثانيا: المصادر والمراجع الأجنبية

13- Al- Ali, N., (2003), Comprehensive Intellectual Capital Management: Step by Step, John Wily & Sons, Inc, Hoboken, New Jersey, U.S.A.

14- Al-Jaradat, O., Al-Samraie, F., & Jadallah, N., (2012), Intellectual Capital and its Role in Achieving Competitive Advantage: A Field Study for the Jordanian Income Tax Service, European Journal of Scientific Research, Vol. 69, No. 3.

15- Hamel, G. and Heene, A., (1994), Competence-Based Competition, John Wiley and Sons, Inc, U.S.A.

16- Gruian, C.,(2011),The Influence of Intellectual Capital on Romanian Companies Financial Performance, Annales Universities Apulensis Series Economics, Vol. 13, No. 2.

17- Mention,A.,(2012)Intellectual Capital, Innovation and Performance: A Systematic

Review of the Literature, Business and Economic Research. Vol. 2, No. 1.
18- Bontis, N., (2001), Assessing Knowledge Assets: A Review of the Models Used to Measure Intellectual Capital, International Journal of Management Reviews, Vol. 3, Issue 1.
19- Karabay, M., (2011), Assessing the Measurement of Intangible Assets in Telecommunication Sector: Evidence from Turkey, International Journal of Business and Management Studies, Vol. 3, No. 1.
20- -Marr, B., (2004), Intellectual Capital – Defining Key Performance Indicators for Organizational Knowledge Assets, Business Process Management Journal, Vol. 10, No. 5.
21- Stewart, T. A., (1997), Measuring Company Intellectual Capital, Fortune.
22- Ghen, Jin, Zhahuizhu & Yuanxiek, (2004) "Measuring Intellectual Capital Anew Model and Empirical Study", Journal of Intellectual Capital, Vol. 5, No. 1.
23- Bontis, N., W. C. Chong Keow, & S. Richardson. (2000). Intellectual Capital and Business Performance in Malaysian Industries. Journal of Intellectual Capital, 1(1), 85-100.
24- Bontis, N. (1998). "Intellectual Capital: An exploratory study that develops measures and models", Management Decision, Vol. 36 No. 2,
25- Huang & Hsueh (2007). "A Study on the relationship between Intellectual Capital and Business Performance on the Engineering -- Consulting Industry: Path Analysis", Journal of Civil Engineering and Management, Vol. XIII, No 4, 265–271.
26- EDVINSSON, Leif; MALONE, Michael S. (1997), Intellectual Capital realizing your company's true value by finding its hidden brainpower. New York: Harper Collins, 225p pp. 63-76.
27- Martin Clarke, Dyna Seng and Rosalind H. Whiting, (2010). "Intellectual Capital and Firm Performance in Australia" Department of Accountancy and Business Law, Working paper series no 12.
28- Marques, et al, (2005). "The Effect of Innovation on Intellectual Capital: An Empirical Evaluation in the Biotechnology and Telecommunications Industries, "International Journal of Innovation Management, Vol. No, 10, No, 1, 89-112.
29- McElroy, M.W. (2002). Social innovation capital. Journal of Intellectual Capital, 3(1), 30-39.
30- Noqueira, et, al (2010). "The Impact of Intellectual Capital on Value Added or Brazilian Companies Traded at the BMF-Bovespa", Journal of International Finance and economics, Vol. 10, No. 2.
31- Ngah, Rohana. Ibrahim, Abdul Razak, (2009). "The Relationship of Intellectual Capital, Innovation and Organizational Performance: a Preliminary Study in Malaysian SMEs", Journal of Management Research,Vol. 1, No.1.
32- Peter, L., (2007), Leader Change and TQM, the LEHIGH University Case, Public Administration Quality.
33- Stewart T. A. (1997), Intellectual capital: the new wealth of organization, Doubleday/Currency, NY: 253.
34- Sullivan, P.H. (1999), "Profiting from intellectual capital", Journal of Knowledge Management, Vol. 3, pp. 132-42.
35- Sunil, B., (2006), Appling Total Quality Management to Education Instruction: Case Study, International Journal of Public Sector Management.

جودة خدمات الإرشاد الأكاديمي في ضوء معايير الجودة والاعتماد بالجامعات السعودية- جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن "أنموذجا"

د. سماح سالم عوض سالم
أستاذ خدمة الجماعة المساعد/ كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان/ مصر
أستاذ خدمة الجماعة المشارك/ كلية الخدمة الاجتماعية
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن
ssawadh@pnu.edu.sa
samah_social@yahoo.com

ملخص:

يهدف البحث الحالي إلى: تحديد مستوى جودة خدمات وحدات الإرشاد الأكاديمي في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر المرشدات الأكاديميات، وينتمي البحث إلى نمط البحوث الوصفية وقد اتخذ من المسح الاجتماعي بالعينة منهجاً للتطبيق، واعتمد على الاستبيان كأداة للتطبيق على المرشدات الأكاديميات عينة وقد بلغ عدد أفراد العينة بعد التقريب (83) مرشدة أكاديمية، بينما بنيت النتائج على الاستمارات الصالحة للتحليل والتي بلغ عددها (74) استمارة، وقد تم جمع البيانات من بداية 2014/11/16 إلى 2014/11/27، وتوصل البحث لعدد من النتائج أهمها أن هناك رؤية واضحة لدى المرشدات الأكاديميات تتعلق بأداء وحدات الإرشاد الاكاديمي بجامعة الأميرة نورة ككل تتصف بضعف الأداء على جميع مؤشرات الأداء المطروحة، وأن معوقات الإرشاد الاكاديمي إجمالا والتي طرحت بالبحث لا تؤثر على أداء وحدات الإرشاد الأكاديمي بشكل حاد أو خطير من وجهة نظر أفراد العينة، كما أظهرت النتائج تعارض آراء أفراد العينة حول ابعاد الاستبيان، كما لم تسفر نتائج الاستبيان عن أي مقترحات لتطوير أداء وحدات الارشاد الأكاديمي بالجامعة.

الكلمات المفتاحية: *الجودة – جودة خدمات الإرشاد الأكاديمي –المعايير– معايير ضمان الجودة والاعتماد.*

المقدمة:

في ضوء التربية الحديثة والدور الذي تضطلع به جامعة الاميرة نورة بنت عبد الرحمن، كبرى الجامعات النسائية على مستوى العالم وفي ظل المتغيرات الهائلة التي تتطلب اعداد خريجات على درجة عالية من الجودة، استجابت الجامعة إلي إنشاء "وحدات الإرشاد الأكاديمي بالكليات" كرافد مهم في تطوير العملية التعليمية وتأسيس قواعد المشاركة والتفاعل ووضع القرارات لبناء الشخصية القادرة علي مواجهة المستقبل بما يحمله من متغيرات.

ويضطلع الإرشاد الأكاديمي بالدور الحيوي الذي يعمل على نقل الصورة العامة للحياة الجامعية وتوضيح الأبعاد المختلفة لهذه الصورة للطالبة، و يُعد الإرشاد الأكاديمي أحد الخدمات الهامة التي تؤثر إيجاباً في نمو الطالبة معرفياً وأكاديمياً ومهنياً، وتحتاج الطالبة الجامعية في ظل متغيرات البيئة الجامعية إلى توافر خدمات إرشادية تسهم في تكيفها، وتزويدها بالمعلومات والمهارات التي تمكنها من تحسين تحصيلها العلمي وتمنحها القدرة على التقدم. وانطلاقا من هذا الدور الحيوي، يأتي اهتمام وحدات الارشاد الاكاديمي بالطالبة كآلية هامة في تطوير العملية التعليمية – في ظل وجود إدارة واعية هدفها إرشاد و توجيه ومتابعة وتقييم إنجازات الطالبة الدراسية ومساعدتها في الكشف علي الصعوبات التي تواجهها وتحد من تقدمها, من خلال هذه الوحدات المتخصصة وبما يحقق التوازن النفسي والاجتماعي لديها، ويعمل الإرشاد الأكاديمي باستمرار على تبسيط وتسهيل الإجراءات الإدارية بهدف تقديم أفضل الخدمات وأجودها للطالبة في زمن قياسي وفق معايير الجودة الشاملة التي تسعى إليها الجامعة في ظل ازدياد وسائل الاستثمار في المشاريع التعليمية والفكرية والبحث العلمي (سالم، سماح سالم، 1433، 3)

مشكلة البحث:

تعد الطالبة محور العملية الأكاديمية، وفي ظل غياب الإرشاد الأكاديمي المنظم والموجه يقع على الطالبة عبء الإلمام بالنظم واللوائح الجامعية فور قبولها بالجامعة، ونتيجة للفروق الفردية بين الطالبات فإن هناك من تستطيع الالمام بالنظم واللوائح وتعمل على الاسترشاد بها، وفي المقابل نجد من تجهل الكثير من تلك النظم واللوائح مما يعرضها للعديد من المشكلات الأكاديمية كتدني المعدل الدراسي، وتكرار المواد، الرسوب، طي القيد، تسجيل ساعات اقل من المطلوب..... الخ من المشكلات. الناجمة عن جهل الطالبة بالنظم ولما كان نجاح العملية التعليمية مرهون بمدى استجابة وعي وتفاعل وفهم الطالبات للإرشاد الاكاديمي لزم أن تتوفر لها كافة المقومات الأساسية في البيئة التعليمية التي تحثها علي الإبداع

والابتكار وقد اهتمت العديد من الدراسات العلمية بمشكلات الارشاد الاكاديمي، وأهمية الارشاد الاكاديمي، فقد أجرى Lorenzen, Mark (2001): بحث بعنوان محلية التعليم وسياسته : وتقديم المشورة الاكاديمية، وقد هدف البحث إلى التعرف على دور الإرشاد الأكاديمي في تعزيز فرص التنافس التعليمي، وقد أوضحت نتائج البحث أن الطلاب الذين عمل المرشد الأكاديمي على تشجيعهم وحرثهم على التميز، حققوا مستويات تعليمية أفضل من نظرائهم ممن لم يتلقوا المشورة الأكاديمية.

كما تناول الخوالدة، محمد. وغرايبة، لطفي (2000): في بحث بعنوان مشكلات الإرشاد الأكاديمي في جامعة اليرموك، حيث هدف إلى تحديد مشكلات الارشاد الأكاديمي بالجامعة ودرجة حدتها، وقد توصلت نتائج البحث إلى (60) مشكلة إرشادية أكاديمية يواجهها الطلاب من وجهة نظرهم، منها (41) مشكلة حادة، بينما رأى العاملون في القبول والتسجيل أن هناك (47) مشكلة منها (33) مشكلة حادة.

كما عنيت دراسة أبو عيطة، سهام (1988): بتقييم الحاجات الإرشادية للطلبة الكويتيين في جامعة الكويت، بهدف تقييم حاجات الطلاب الإرشادية من خلال ما يواجهونه من مشكلات أثناء دراستهم بالجامعة، و قد توصلت الدارسة أن طلاب جامعة الكويت يحتاجون إلى خدمات إرشادية متعددة الجوانب نظراً لتعدد مشكلاتهم الأكاديمية والمهنية والنفسية والاجتماعية، وأوصت بضرورة الاهتمام بالإرشاد الأكاديمي وخاصةً في جانبه المتصل بالإرشاد المهني والحصول على معلومات عن المهن المختلفة، وكيفية التخطيط للحصول على عمل، وكذلك الحصول على معلومات عن سوق العمل.

لذا جاءت مشكلة البحث الحالي لتحديد جودة الارشاد الاكاديمي بكليات جامعة الاميرة نورة بنت عبد الرحمن، في ضوء معايير الجودة والاعتماد بالجامعات السعودية والعمل على تحديد مؤشرات اداء وحدات الارشاد الاكاديمي بجامعة الاميرة نورة بنت عبد الرحمن، تحديد معوقات الاستفادة من خدمات وحدات الإرشاد، التوصل إلى مقترحات تطوير عمل وحدات الإرشاد الأكاديمي.

أهداف البحث:

يتحدد الهدف الرئيسي للدراسة الحالية في:

تحديد مستوى جودة خدمات وحدات الإرشاد الأكاديمي في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر المرشدات الأكاديميات، ويتفرع من الهدف الرئيسي الأهداف الفرعية التالية:

1. قياس المؤشرات الفعلية لأداء وحدات الإرشاد الأكاديمي بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.
2. تحديد معوقات الاستفادة من خدمات وحدات الإرشاد الأكاديمي بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.
3. التوصل إلى عدد من المقترحات لتطوير عمل وحدات الإرشاد الأكاديمي بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

تساؤلات البحث:

سعى البحث الحالي للإجابة عن التساؤلات التالية ارتباطاً بهدفه:

1. ما المؤشرات الفعلية لأداء وحدات الإرشاد الأكاديمي بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر المرشدات الأكاديميات؟
2. ما معوقات الاستفادة من خدمات وحدات الإرشاد الأكاديمي بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر المرشدات الأكاديميات؟
3. ما مقترحات تطوير عمل وحدات الإرشاد الأكاديمي بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

مفاهيم البحث:

1. مفهوم الجودة:

تعرف الجودة بأنها "تفاعل المدخلات وهى الأفراد والأساليب والسياسات والأجهزة، لتحقيق جودة عالية للمخرجات. وهذا يعنى إشراك ومساهمة العاملين كافة وبصورة فعالة في العمليات الإنتاجية أو الخدمية مع التركيز على التحسين المستمر لجودة المخرجات بهدف تحقيق الرضى لدى للمستفيدين. (العلى، عبد الستار، 2007، 23).

2. مفهوم جودة خدمات الإرشاد الأكاديمي:

ويمكن تعريف جودة خدمات الارشاد الأكاديمي اجرائياً في إطار هذا البحث على أنها:

- معيار للأداء المتميز يجب أن تحققه وحدات الإرشاد ويمكن قياسه.
- تقديم أفضل الخدمات بالوحدة، من أجل مساعدة الطالبات وإرضائهم، وكسب ثقتهم.
- الاهتمام بالعموميات والتفاصيل على حد سواء، من أجل الوصول إلى درجة عالية من التميز، فلا مجال للصدفة أو التخمين.
- الالتزام بالمواصفات المنصوص عليها بمعايير ضمان الجودة والاعتماد لبرامج التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية عند تقديم الخدمات.

أهداف الإرشاد الأكاديمي:

تتكامل أهداف الإرشاد الأكاديمي مع أهداف الإرشاد النفسي والاجتماعي بصفة عامة، ويُمكن أن نوجز أهداف الإرشاد

الاكاديمي فيما يلي (سالم، سماح، و جادو، عبدالحميد، 2015، 206، بتصرف):

1. **تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي:** فكل طالب لديه طاقات وقدرات ومواهب عندما يستطيع صقلها وتنميتها يشعر بالراحة النفسية والتكيف الاجتماعي، وللمرشد الأكاديمي دور في العمل على تنمية هذه القدرات.
2. **التوافق الأكاديمي:** من خلال مساعدة الطلاب على تحقيق التكيف مع متغيرات ومجتمع البحث، ومساعدتهم على الاختيار السليم وحل صعوبات البحث ووضع أهداف مستقبلية والعمل على تحقيقها.
3. **حل المشكلات** : يُساعد الإرشاد الأكاديمي الطلاب على حل مشكلاتهم بشكل علمي سليم.
4. **التصنيف:** ويعني بتقسيم الطلاب حسب قدراتهم وإمكانياتهم ومواهبهم وتحصيلهم الدراسي، وذلك للتعامل معهم حسب نقاط القوة ونقاط الضعف.

3. المعايير:

أصبحت المعايير هي المدخل الحقيقي إلى تحقيق جودة التعليم في مؤسسة ما ولهذا تُعد عقداً اجتماعياً في المجتمع بصفة عامة حول متطلبات التعليم، وتأكيد التوقعات المتفق عليها اجتماعياً، وجاء في معجم الوجيز ما اتخذ أساساً للمقارنة والتقدير.

ويُعرفها أندرسون وآخرون بأنها محكات نؤدي إلى توضيح ما هو ضمني في الممارسات الأكاديمية وبعض الصفات الفكرية التي تتوقع من الخريجين بصفة عامة أو ضمان نظام ونسق معين ويُفترض أن هذه المعايير يُمكن تناولها في نطاق محدد على الأقل إلى المدى الذي يتم فيه التمييز بين مستوى النجاح والفشل في تحقيق الهدف المنشود(Anderson et al, 2000:ix).

4. مفهوم معايير ضمان الجودة والاعتماد:

ويتبنى البحث الحالي المفهوم الصادر عن الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية حيث تُعرف معايير ضمان الجودة بأنها الممارسات الجيدة المتعارف عليها في قطاع التعليم العالي على مستوى العالم، وقد أنشئت "الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي" لتقوم بمسؤولية وضع المعايير القياسية للمؤسسات والبرامج ومن ثم تقويم واعتماد المؤسسات والبرامج في مرحلة التعليم فوق الثانوي التي تستوفي معايير الجودة المطلوبة، وفي سبيل ذلك قامت الهيئة بتصميم نظام ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، لدعم التحسين المستمر للجودة، وكان الهدف الرئيس للهيئة الوطنية من ذلك هو ضمان تحقق المعايير المتعارف عليها دولياً في مؤسسات التعليم فوق الثانوي، وفي جميع البرامج الأكاديمية في المملكة العربية السعودية، وقد شملت المعايير التي وضعتها الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي لضمان جودة مؤسسات وبرامج التعليم العالي واعتمادها أحد عشر مجالاً عاماً لأنشطة هذه المؤسسات والبرامج وهي (معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي– الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، 1433هـ، 5):

1. الرسالة والغايات والأهداف.
2. السلطات والإدارة.
3. إدارة ضمان الجودة وتحسينها.
4. التعلم والتعليم.
5. إدارة شؤون الطلبة والخدمات المساندة.
6. مصادر التعلم.
7. المرافق والتجهيزات.
8. التخطيط والإدارة المالية.
9. عمليات التوظيف.
10. البحث العلمي.
11. علاقات المؤسسة التعليمية.

وصنفت المعايير على مستويات متعددة من حيث: العموم والتفصيل وذلك كما يلي:

أولاً: هناك توصيفات عامة لكل مجال من مجالات النشطة الأحد عشر الرئيسية.

ثانياً: تنقسم هذه المعايير – بدورها– إلى معايير فرعية تتناول المتطلبات الخاصة بكل مجال من المجالات الرئيسة

الاجراءات المنهجية :

نوع البحث: ينتمي البحث الحالي الى نمط البحوث الوصفية

المنهج المستخدم: المسح الاجتماعي بالعينة

أداة البحث:

استبيان طبق على المرشدات الأكاديميات عينة من المرشدات الأكاديميات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

وفيما يلي الخطوات التي اتبعتها الباحثة في تصميم الاستبيان

أ. الاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات الخاصة بموضوع البحث والاستفادة منها في تحديد مؤشرات اداء وحدات الإرشاد الاكاديمي المتضمنة
ب. حصر المعايير الفرعية المتصلة بالإرشاد الأكاديمي والمتضمنة بمعايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي – الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.
ج. التوصل إلى مجموعة من العبارات التي تحدد مؤشرات اداء وحدات الإرشاد الأكاديمي، ومعوقات الاستفادة من خدمات وحدات الإرشاد الأكاديمي، ومقترحات لتطوير عمل وحدات

الإرشاد الأكاديمي بالجامعة. والتي ترتبط بمحاور الاستبيان الراهن.

د. التحقق من صدق الاستبيان.

وقد اعتمدت الباحثة على:

- صدق المحتوى من خلال استقاء فقرات الاستبيان وأبعاده من المحتوى النظري لموضوع البحث.
- الصدق الظاهري (صدق المحكمين)، حيث تم عرض الاستبيان في صورته المبدئية على بعض الأساتذة المتخصصين في الخدمة الاجتماعية بصفة عامة وخدمة الجماعة بصفة خاصة، والمتخصصين في الإدارة والتخطيط التربوي بكلية التربية بالجامعات التالية (جامعة حلوان، جامعة الملك فيصل، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، جامعة الملك خالد بأبها، جامعة اليرموك بالأردن، معهد التخطيط بدولة الكويت). وقد استفادت الباحثة من ملاحظاتهم القيمة في تنقيح كل من أبعاد الاستبيان وعباراته، وتمت إعادة صياغة بعض العبارات واستبعاد البعض التي اتفق غالبية المحكمين على ضرورة استبعادها لتكرارها أو عدم دلالتها ارتباطاً بموضوع البحث.

التحقق من ثبات الاستبيان:

وقد تم التحقق من ثبات الاستبيان باستخدام طريقة الاختبار و إعادة الاختبار "Test-Retest"، باستخدام برنامج SPSS، وقد بلغت نسبة الثبات 90% وهي نسبة يعتمد عليها بشكل كبير في قياس استقرار نتائج الاستبيان.

مجالات البحث:

أولاً: المجال المكاني:

طبق الاستبيان بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

مبررات اختيار المجال المكاني للبحث:

1. تعدد وتنوع التخصصات العلمية، قد يُعطي دلالة في تحقيق جودة خدمات وحدات الإرشاد الأكاديمي بالجامعة.
2. تنوع الرتب الأكاديمية للمرشدات الأكاديميات، فالإرشاد الأكاديمي بجامعة الأميرة نورة يُحسب ضمن الساعات المكافئة لجميع اعضاء هيئة التدريس.
3. طبيعة عمل الباحثة كمستشارة للإرشاد الأكاديمي حالياً، ورئيسة سابقة للإرشاد الأكاديمي بكلية الخدمة الاجتماعية يسر عملية جمع البيانات ومكنها من تشخيص واقع اداء وحدات الإرشاد الأكاديمي بمجال التطبيق.
4. استعداد معظم كليات الجامعة للاعتماد الأكاديمي، وتنافسها للحصول عليه سواء محلياً أو عالمياً.
5. فردية جامعة الأميرة نورة كجامعة نسائية مميزة تُمثل كبرى الجامعات النسائية على مستوى العالم.

ثانياً: المجال البشري: عينة قوامها (5%) من المرشدات الأكاديميات كليات الجامعة وفيما يلي توضيح لمجتمع وعينة البحث على النحو التالي:

مجتمع وعينة البحث

تكون مجتمع البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم من المرشدات الأكاديميات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بحي النرجس بمحافظة الرياض والبالغ عددهن (1666) مرشدة.

واختيرت عينة البحث بالطريقة الطبقية العشوائية النسبية وبنسبة 5% تقريباً وقد بلغ عدد أفراد العينة بعد التقريب (83) مرشدة أكاديمية، وقد بلغ عدد الاستمارات المسترجعة والصالحة للتحليل (74) استمارة.

جدول رقم (1) مجتمع البحث وعينتها موزعة وفقاً لكليات الجامعة

م	الكلية	عدد المرشدات الأكاديميات	العينة النسبية	العينة المختارة بعد التقريب
.1	كلية علوم الحاسب والمعلومات	73	3.65	4
.2	كلية العلوم	365	18.25	18
.3	كلية إدارة الأعمال	172	8.6	9
.4	كلية التربية	235	11.75	12
.5	كلية التصاميم والفنون	124	6.2	6
.6	كلية اللغات والترجمة	60	3	3
.7	كلية الآداب	359	17.95	18
.8	كلية الخدمة الاجتماعية	87	4.35	4
.9	معهد تعليم اللغة العربية	17	0.85	1
.10	كلية التمريض	27	1.35	1
.11	كلية الصيدلة	47	2.35	2
.12	كلية الصحة وعلوم التأهيل	62	3.1	3
.13	كلية طب الأسنان	22	1.1	1
.14	كلية الطب البشري	16	0.8	1
	المجموع	1666		83

ثالثاً: المجال الزمني:

فترة جمع البيانات من بداية 2014/11/16 إلى 2014/11/27.

عرض جداول البحث وتحليلها:

وصف مجتمع البحث:

جدول رقم (2) وصف مجتمع البحث (ن) = 74

البيان	الفئات	التكرار	النسبة
الرتبة الأكاديمية	أ- أستاذ	5	%6.76
	ب- استاذ مشارك	12	%16.22
	ج- استاذ مساعد	40	%54.1
	د- محاضر	9	%12.17
	هـ- معيدة	8	%10.81
الدور في منظومة الإرشاد	أ- رئيسة وحدة	4	%5.41
	ب- منسقة	8	%10.81
	ج- مرشدة أكاديمية	62	%83.78

يتضح من جدول رقم (2) ما يلي: الغالبية العظمى من المرشدات الأكاديميات على الرتبة الأكاديمية (استاذ مساعد) وذلك بنسبة (54.1%) يليها الرتبة الأكاديمية (استاذ مشارك) بنسبة (16.22 %) ويأتي في الترتيب الأخير الرتبة الأكاديمية (معيدة) (10.81%) (ويشير هذا إلى الواقع الفعلي لطبيعة عمل المرشدات الأكاديميات بالجامعة والذي يعتمد على الاستعانة بالأساتذة المساعدين والذين يمثلون النسبة الاكبر من اعضاء الهيئة التعليمية، كما تشير نتائج الجدول إلى أن غالبية عينة البحث يقمن بدور مرشدة أكاديمية وذلك بنسبة (83.78%) وتشير هذه النتيجة الى وجود اتزان في توزيع أدوار المرشدات الاكاديميات افراد عينة البحث ارتباطاً بالرتبة الأكاديمية المشار إليها آنفاً.

عرض جداول البحث وتحليلها:

للإجابة عن تساؤلات البحث تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابات أفراد عينة البحث على الفقرات وعلى الأبعاد الفرعية للاستبيان وعلى الدرجة الكلية للاستبيان ككل.

جدول رقم (3) يوضح مؤشرات اداء وحدات الإرشاد الأكاديمي بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

م	مؤشرات اداء وحدات الإرشاد الأكاديمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
1	تنظم وحدة الارشاد الاكاديمي بالكلية دورات وورش تدريبية لأعضاء الهيئة التدريسية.	1.9865	.92889	%39.73
2	تتجاوب وحدة الارشاد الاكاديمي في الرد على استفسارات المرشدات الاكاديميات وتقدم الدعم اللازم بصفة مستمرة	2.2568	.79486	45.136
3	تقوم وحدة الارشاد الاكاديمي برفع حالة الاستعداد للدرجة القصوى خلال مرحلتي التسجيل والحذف والاضافة	1.8919	.76870	37.838
4	يتوافر بوحدة الارشاد الاكاديمي جميع النماذج ومصادر معلومات التي تلبي الحاجات الارشادية للمرشدة الأكاديمية.	2.0946	.86276	41.892
5	تتيح وحدة الارشاد خدمات الدعم المطلوبة للإرشاد الأكاديمي للأقسام الاكاديمية بصورة منفردة.	2.0405	.86704	40.81
6	تتيح وحدة الارشاد خدمات الدعم المطلوبة للإرشاد الأكاديمي للأقسام الاكاديمية بصورة جماعية.	2.2027	.73986	44.054
7	تقدم الخدمات الارشادية داخل الوحدة بسهولة ويسر.	2.0405	.58378	40.81
8	تقوم وحدة الارشاد بتوزيع الطالبات على المرشدات بعدالة	1.4459	.62245	28.918
9	تقوم الوحدة بمسئولياتها تجاه تدريب المرشدات على تقديم الخدمات والتواصل مع الطالبات الكترونياً	2.2162	.55567	44.324
10	مصادر المعلومات الإلكترونية التي توفرها الوحدة كافية لدعم أغراض الارشاد الاكاديمي	1.8378	.74073	36.756
11	توفر وحدة الارشاد كتيبات وأدلة إرشادية مطبوعة أو إلكترونية لمساعدة المستفيدات في الإفادة خدماتها.	1.6216	.71582	32.432
12	تحرص وحدات الارشاد الأكاديمي على اشراك المرشدات الاكاديميات في تطوير عملها.	1.8919	.86907	37.838
13	يمكن الوصول إلى مصادر المعلومات التي توفرها الوحدة على موقع الجامعة بسهولة ويسر.	1.9054	.77934	38.108
14	التوعية المعلوماتية عن وحدة الارشاد وخدماتها المختلفة بالكلية كافية	1.581	.68260	31.62
15	تقوم وحدة الارشاد بمسؤوليتها تجاه توعية وارشاد الطالبات	1.8243	.66945	36.486
16	زمن تقديم خدمات الارشاد بالوحدة يعد قياسي بشكل عام	1.8108	.67592	36.216

من خلال النتائج الموضحة بالجدول رقم (3) يتضح أن هناك تقارب في استجابات مفردات البحث على مؤشرات اداء وحدات الإرشاد الأكاديمي بالجامعة، فقد تراوحت الأوزان النسبية ما بين (28.918 إلى 45.136) وفقاً لهذه النتيجة، ويدل هذا التقارب على أن أفراد العينة قادرات على تكوين رؤية واضحة تجاه اداء وحدات الإرشاد الأكاديمي وهو أداء يوصف بأنه أداء ضعيف على الرغم من تعدد مؤشرات الأداء، وتتفق هذه النتيجة مع ما اشار اليه مقاييس التقويم الذاتي لمؤسسات التعليم العالي في بند مستويات الأداء المتوقعة أنه لا يتوقع أحد، بطبيعة الحال، أن تحقق كل مؤسسة أعلى مستويات التقدير في كل نواحي نشاطاتها. لذلك لا يوجد أدنى شك في أن التطلع إلى مثل هذا الأمر هو شيء غير واقعي. ومن الضروري كذلك التوكيد على أن هذه الوثيقة لا تهدف إلى إثارة مثل هذه الغايات. على العكس من ذلك، تهدف هذه الوثيقة إلى تقديم معايير وصفية للأداء في أشكال مختلفة من النشاطات بحيث يمكن للمسئولين أن تكون لديهم أسس واضحة للتقويم بناء على معايير معتمدة للممارسة الجيدة. كما تهدف هذه الوثيقة إلى مساعدتهم على تقويم أنفسهم بأنفسهم، وعلى التخطيط لتحسين أدائهم، بالإضافة إلى مساعدة المؤسسة التعليمية على التعرف على جوانب القوة النسبية والضعف النسبي، وعلى العمل على تحسين جوانب النشاط التي تم إعطاؤها الأولوية (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، 2009، 12).

جدول رقم (4) يوضح معوقات الاستفادة من خدمات وحدات الإرشاد

	معوقات الاستفادة من خدمات وحدات الإرشاد الأكاديمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
.1	كثرة المتطلبات التي الادارية التي تُكلف بها الوحدة المرشدات الأكاديميات	2.2568	.72264	45.136
.2	مكان وحدة الإرشاد في الكلية غير ملائم	2.2973	.73521	45.946
.3	فريق العمل بوحدة الإرشاد غير مؤهل	2.1622	.86050	43.244
.4	عدم وجود برامج واضحة بالوحدة تقوم المرشدات بتنفيذها.	1.8919	.71323	37.838
.5	ضعف تعاون وحدة الارشاد الأكاديمي مع مختلف الادارات ذات العلاقة بالكلية والجامعة	2.2297	.83662	44.594
.6	عدم وضوح التعليمات الصادرة عن وحدة الارشاد الاكاديمي	1.6486	.71063	32.972
.7	احالة مهام الوحدة وادوارها للأقسام الأكاديمية	1.7162	.73130	34.324

تشير معطيات الجدول رقم (4) أن هناك تقارب في موافقة مفردات البحث على معوقات الاستفادة من خدمات وحدات الإرشاد الأكاديمي، فقد تراوحت الأوزان النسبية ما بين ما بين (32.972 إلى 45.946) وهي قوة نسبيةٌ أقل من 50 وهو ما يشير إلى أن هذه المعوقات إجمالا لا تؤثر على أداء وحدات الإرشاد الأكاديمي بشكل حاد أو خطير من وجهة نظر أفراد العينة في حالة النظر إلى نتائج الجدول منفصلة فالنتيجة تشير إلى رضا افراد العينة (المرشدات الأكاديميات) عن أداء وحدات الإرشاد وان وجود معوقات هو في اطار الامور الطبيعية التي يمكن تجاوزها وتتعارض هذه النتيجة مع نتيجة الجدول السابق " فقد وصفت نتائج افراد العينة اداء وحدات الإرشاد الأكاديمي (جدول رقم 3) بانه ضعيف وقد تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدة عوامل منها ان استجابة افراد العينة قد تكون تمت بشكل عشوائي لعدم رغبتهن في التقييم أو أن بنود البعد لم تُغطي كل المعوقات بل تحتاج لإضافات وعلى الرغم من هذه النتيجة فلم يتم اضافة معوقات اخرى من قبلهن تشير إلى ما يلمسنه من معوقات من وجهة نظرهن، وقد تعطي هذه النتيجة مؤشر بضعف الدافعية لدى المرشدات للمساهمة في توضيح معوقات اداء وحدات الارشاد لدورها.

جدول رقم (5) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لجودة خدمات الإرشاد الأكاديمي في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن لأبعاد الاستبيان (ن= 83)

	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
.1	مؤشرات اداء وحدات الإرشاد الأكاديمي	30.6484	3.606	%38.311
.2	معوقات الاستفادة من خدمات وحدات الإرشاد الأكاديمي	10.8379	3.868	%30.965
.3	المجموع الكلي	41.4863	7.474	36.075

يتضح من الجدول رقم (5) أن أبعاد الاستبيان قد حصلت على أوزان نسبية ضعيفة، وبينت نتائج البعدين وجود تعارض في النتائج، هو ما يدل على عدم وضوح المعلومات الكافية عن الإرشاد الأكاديمي.

وقد ترجع النتيجة السابقة إلى حداثة نظام الساعات المعتمدة وحداثة
تطبيق الإرشاد الاكاديمي بجامعة الاميرة نورة بنت عبد الرحمن مقارنة بالجامعات السعودية.

نتائج البحث:

1. هناك رؤية واضحة لدى المرشدات الأكاديميات تتعلق بأداء وحدات الإرشاد الاكاديمي بجامعة الأميرة نورة ككل تتصف بضعف الأداء على جميع مؤشرات الأداء المطروحة والمرتبطة بمعايير ضمان الجودة والاعتماد بالمملكة العربية السعودية.[1]
2. معوقات الإرشاد الاكاديمي إجمالاً والتي طرحت بالبحث لا تؤثر على أداء وحدات الإرشاد الأكاديمي بشكل حاد أو خطير من وجهة نظر أفراد العينة.
3. أظهرت النتائج تعارض آراء أفراد العينة حول أبعاد الاستبيان
4. لم تسفر نتائج الاستبيان عن أي مقترحات لتطوير أداء وحدات الارشاد الأكاديمي بالجامعة، وقد يرجع ذلك لعدة عوامل منها ضعف الدافعية لدى المرشدات لأداء ادوارهن والاستعداد للقيام بمهامهن في العملية الإرشادية، فمن خلال ملاحظات الباحثة خلال فترة عملها كرئيسة لأحد وحدات الارشاد الاكاديمي بالجامعة فإن بعض المرشدات لا يفضلن العمل الارشادي ويقمن بتحويل الطالبات لخدمتهن عن طريق الوحدة، بالإضافة إلى حداثة نظام الساعات المعتمدة وحداثة تطبيق الإرشاد الاكاديمي بجامعة الاميرة نورة بنت عبد الرحمن مقارنة بالجامعات السعودية، وازدواج الخطط الدراسية في عدد من الكليات يُحمل الوحدات عباً اضافيا في أداء الوحدات لأدوارها المنوطة.

توصيات البحث:

1. نشر ثقافة الجودة في العمل الارشادي بين كليات الجامعة.
2. اعتماد ادارة للإرشاد الأكاديمي على مستوى الجامعة تشارك الوحدات في متابعة عملها وتضع نظاماً للعمل الموحد بين جميع كليات الجامعة.
3. تعزيز دور وحدات الإرشاد الأكاديمي بجميع الكليات من خلال توفير كافة المتطلبات المادية والبشرية والمالية اللازمة لتطوير عملها.
4. زيادة التعاون بين وحدات الارشاد الأكاديمي ومختلف الادارات ذات العلاقة بالكلية والجامعة.
5. إجراء المزيد من الدراسات التقويمية لقياس فعالية وحدات الإرشاد الأكاديمي بصفة مستمرة.
6. تفعيل وتطوير دليل الإرشاد الأكاديمي لجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن واعتباره أساس موحد للعمل بجميع الوحدات على مستوى الجامعة لتحقيق وضوح التعليمات الصادرة عن وحدات الارشاد الاكاديمي.
7. وضع برامج واضحة وموحدة على مستوى الجامعة يتم تنفيذها بالوحدات.
8. عقد لقاءات مشتركة للإرشاد الأكاديمي على مستوى جميع كليات الجامعة.

الخاتمة

يُركز البحث الحالي على الإرشاد الأكاديمي بالوقوف على جودة خدمات الإرشاد الأكاديمي في ضوء معايير الجودة والاعتماد بالجامعات السعودية- جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن " انموذجاً"، وقد تم اجراء البحث بالاعتماد على خطوات البحث العلمي من حيث (المشكلة والأهمية والاهداف والتساؤلات وقد عرض البحث لعدد من المفاهيم وأهمها جودة خدمات الإرشاد الأكاديمي، ومعايير ضمان الجودة والاعتماد، كما بين البحث الاجراءات المنهجية المتبعة، وقد تم عرض جداول البحث وتحليلها وقد الوصول لعدد من النتائج أهمها ضعف أداء وحدات الإرشاد الأكاديمي في ضوء معايير الجودة والاعتماد بالجامعات السعودية على جميع مؤشرات الأداء المطروحة من وجهة نظر أفراد العينة.

المراجع:

1- أبو عيطة، سهام (1988)، *تقييم الحاجات الإرشادية للطلبة الكويتيين في جامعة الكويت*، مجلة العلوم الاجتماعية، عدد خاص، جامعة الكويت.

2- أحمد، أشرف محمود، و حسين، محمد جاد (2009): *ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في ضوء معايير هيئات التعليم الدولية*، سلسلة ضمان الجودة والاعتماد (1)، عالم الكتب، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

3- الخوالدة، محمد و غرايبة لطفي (2000): *مشكلات الإرشاد الأكاديمي في جامعة اليرموك*، مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد13، عدد 2.

4- سالم، سماح سالم (1433هـ): *دليل الإرشاد الأكاديمي*، دليل غير منشور، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، الرياض، المملكة العربية السعودية.

5- سالم، سماح سالم، جادو، جمال عبد الحميد (2015): *الإرشاد الاجتماعي*، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

(1) تتناول الدراسة وحدات الإرشاد ككل داخل الجامعة بغض النظر عن التجارب الفردية فهناك بعض التجارب الفريدة والمميزة في اداء بعض وحدات الارشاد بالجامعة، كما أن هناك بعض الكليات مازال الارشاد يحبو فيها خطواته الأولى.

6- العلـى، عبـد السـتار (2007): *تطبيقـات فـي ادارة الجـودة الشاملة*، دار الميسرة، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

7- الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (2009): *مقاييس التقـويم الـذاتي لمؤسسـات التعلـيم العـالي*، المملكـة العربيـة السعودية.

8- Anderson et al, (2000): Quality Assurance and Accreditation in Australian Higher Education: An Assessment of Australian and international Practice, Center for Continuing Education, Australian National University, Australia.

9- Lorenzen, Mark (2001), Localized Learning and Policy: Academic Advice, available at : http//web. 24. Epnet.com/ Delivery print save. Asp?tb=1

نموذج مقترح لتحسين أداء الجامعات العربية في التصنيفات العالمية

فارس طارق
كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير والعلوم التجارية
جامعة تبسة– الجزائر
fares12t@yahoo.fr

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى تحليل مكانة الجامعات العربية ضمن أشهر التصنيفات العالمية للجامعات التي تعتمد على المخرجات العلمية بشكل أساسي (شنغهاي، ويبوماتريكس ، والكيو أس). ورصد معوقات حصول الجامعات العربية على مراتب متقدمة ضمن هذه التصنيفات العالمية. وكذا وضع نموذج مقترح لتحسين أداء الجامعات العربية في هذه التصنيفات العالمية.

الكلمات المفتاحية: *التعليم العالي، التصنيفات العالمية للجامعات، تصنيف شنغهاي، تصنيف ويبوماتريكس، تصنيف كيو أس، الجامعات العربية.*

المقدمة:

يحظى التعليم العالي باهتمام متزايد في مختلف دول العالم بوصفه المحرك الأساس في عملية التنمية بجميع أبعادها الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، وشرطا من شروط التنمية الإنسانية، بل إن مستقبل الدول يتقرر بصورة رئيسة في أروقة مؤسسات التعليم العالي.

وفي ظل التحديات التي يواجهها التعليم العالي في الدول العربية, نتيجة العولمة والثورة التكنولوجيا والمعلوماتية؛ أصبح لزاما على الإطراف الفاعلة في النشاط الأكاديمي للدول العربية بذل الجهود وبحث التدابير الناجحة للدفع في اتجاه زيادة كفاءة الجامعات العربية وتحسين جودة مخرجاتها, لتصبح بمستوى التحديات والآمال التنموية.

وتعتبر التصنيفات العالمية للجامعات إحدى وسائل تقويم وتطوير التعليم العالي, من خلال إيجادها لأدلة حيادية للمقارنة المرجعية, فضلا عن كونها مصدرا لتدعيم السمعة الأكاديمية والقدرة التنافسية للجامعات.

إشكالية البحث:

بغض النظر عن هذا الجدل الذي لازال مستمرا حول أهمية هذه التصنيفات ومعاييرها، فقد أصبحت نتائجها من ابرز المؤشرات التي يمكن الاستدلال بها على جودة المخرجات العلمية للجامعات، إذ تسعى معظم الجامعات التي تهدف إلى تحسين صورتها وسمعتها إلى الأخذ بالمعايير التي تضعها أشهر هذه التصنيفات ضمن ممارساتها وعلاوة على ذلك، فإن عدداً متزايداً من الدول عبر العالم، تبنت خلال السنوات الأخيرة خططا وطنية خصصت لها استثمارات كبرى لتحسين ترتيب جامعاتها ضمن هذه التصنيفات العالمية.

من هذا المنحي، وفي ضوء ما تقدم تتبلور معالم إشكالية البحث التي تتمحور حول التساؤلات الفرعية التالية:

1. ماهي أهم التصنيفات العالمية للجامعات؟ وما المعايير التي تعتمد عليها؟
2. ماهو موقع الجامعات العربية ضمن أحدث نتائج هذه التصنيفات؟
3. ما هي أسباب ضعف أداء الجامعات العربية في هذه التصنيفات العالمية؟
4. ما هو النموذج الذي تقترحه الدراسة لتحسين ترتيب الجامعات العربية ضمن هذه التصنيفات العالمية؟

أهمية البحث:

تنبثق أهمية هذه الورقة البحثية من حيوية الموضوع الذي تتناوله، من خلال زيادة الوعي بأهمية التصنيفات العالمية للجامعات, باعتبارها أصبحت أداة لتطوير التعليم العالي وإعادة تشكيله وتحديد أهدافه. ونظرا لما تسجله الجامعات العربية من غياب عن الساحة العالمية من خلال هذه التصنيفات, وجب الكشف عن أهم الاختلالات التي أدت إلى هذا الغياب قصد إيجاد السبل الكفيلة بتحسين أداء الجامعات العربية في هذه التصنيفات العالمية.

أهداف البحث:

نسعى من هذه الورقة البحثية تحقيق جملة أهداف أهمها :

- تشخيص مكانة الجامعات العربية ضمن أحدث نتائج التصنيفات العالمية للجامعات؛

- رصد معوقات حصول الجامعات العربية على مراتب متقدمة ضمن هذه التصنيفات العالمية؛
- اقتراح نموذج لتحسين أداء الجامعات العربية في هذه التصنيفات العالمية.

منهج البحث:

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي بغية استيعاب إطار موضوع التصنيفات العالمية للجامعات, وتحليل مكانة الجامعات العربية وسبل تحسين ترتيبها في هذه التصنيفات العالمية.

حدود البحث:

يقتصر البحث في جانبه الموضوعي على التعرض لأهم التصنيفات العالمية للجامعات التي تعتمد على المخرجات العلمية بشكل أساسي, وهي: (تصنيف شنغهاي، ويبوماتريكس، والكيو أس). ويقتصر في جانبه الزمني على موقع الجامعات العربية ضمن أحدث نتائج هذه التصنيفات العالمية.

وللتعامل مع مشكلة البحث وفق التصور السابق سيتم التعرض للمحاور التالية:

المحور الأول: التصنيفات العالمية للجامعات

أولا: تصنيف شنغهاي ARUW

1- نشأته وأهدافه

تصنيف شنغهاي والمعروف والمعروف بالتصنيف الأكاديمي للجامعات العالمية: (Academic Ranking of World Universities), وهو أول تصنيف ينشر ترتيب الجامعات في مختلف دول العالم, وقد أطلق هذا التصنيف لاول مرة في يونيو من العام 2003 من خلال مشروع مشترك ما بين مركز الجامعات العالمية Center for World Class Universities ومعهد التعليم العالي بجامعة جيو تونغ شنغهاي بالصين . وابتداء من العام 2009 أصبح هذا المؤشر تابع لمركز تصنيف شنغهاي للاستشارات Shangahi Ranking Consulting [1] .

ويتمثل الهدف الأصلي لهذا التصنيف في تحديد مركز الجامعات الصينية قصد العمل على تضييق الفجوة بينها وبين ما يسمى جامعات النخبة العالمية. ويقوم هذا التصنيف على فحص ألفي جامعة في العالم من أصل قرابة عشرة آلاف جامعة مسجلة في اليونسكو امتلكت المؤهلات الأولية للمنافسة، خلال الخطوة الثانية من الفحص، يتم تصنيف ألف جامعة منها وتخضع مرة أخرى للمنافسة على مركز أفضل 500 جامعة يتم نشرها, وتظهر النتائج في شهر سبتمبر من كل عام[2].

تصنف المؤسسات من خلال خمسة مجالات معرفية، هي: العلوم الطبيعية والرياضيات, الهندسة التكنولوجية وعلم الحاسوب، علوم الحياة والزراعة, الطب السريري والصيدلة, والعلوم الاجتماعية .أما الآداب والعلوم الإنسانية فلا يتم تصنيفها نظراً إلى الصعوبات التقنية في إيجاد مؤشرات مقارنة دولياً وبيانات موثوق بها، كما أن علم النفس والطب النفسي لا يتم إدراجهما بسبب خاصياتهما المتميزة بتعدد التخصصات.[3]

2- معايير تصنيف شنغهاي ARUW

يعتمد هذا التصنيف على أربعة معايير لقياس كفاءة الجامعة وجودتها، وهي جودة التعليم وجودة هيئة التدريس ومخرجات البحث ونصيب الفرد من الأداء الأكاديمي، وتحدد هذه المعايير وفق مؤشرات فرعية كما هو موضح من خلال الجدول الموالي[4]:

جدول رقم (1): معايير تصنيف شنغهاي

المعايير	المؤشر	الرمز	الوزن%
جودة التعليم	خريجو المؤسسة الذين حصلوا على جوائز نوبل وميداليات فيلدز	**Alumni**	10
جودة هيئة التدريس	أعضاء هيئة التدريس الذين حصلوا على جوائز نوبل وميداليات فيلدز	**Award**	20
	الباحثون الأكثر استشهاداً بهم في 21 تخصصاً علميا	**HiCi**	20
مخرجات البحث	المقالات المنشورة في مجلتي الطبيعة (Nature) والعلوم (Scienc)	**N&S**	20
	المقالات الواردة في دليل النشر العلمي الموسع (SCIE) ودليل النشر للعلوم الاجتماعية (SSCI)	**PUB**	20
نصيب الفرد من الأداء	نصيب الفرد من الأداء الأكاديمي للمؤسسة	**PCP**	10

3- نقد تصنيف شنغهاي ARUW

لقد تعرض تصنيف شانغهاي منذ صدوره إلى جملة من الانتقادات، لعل أبرزها:

- إشكالية اللغة وغياب العالمية، إذ من بين الثغرات المهمة في نظام التصنيف اعتماده بشكل أساسي على عدد المقالات التي نشرها الباحثون في مجلات محكمة وذلك حسب قاعدة بيانات تومسون رويترز, والخاصة بالنشر العلمي للبحوث الصادرة باللغة الانجليزية. فهي لا تصلح لتقويم كل جامعات العالم، كما أنها لا تصلح لتقويم كل أنواع الدارسات، ففي بعض المجالات مثل الدارسات الحقوقية، فإن الأبحاث التي تنشر فيها تكون عادة بلغة الدولة المحلية؛[5]
- هناك إعتماد كبير بنسبة 30% على الانجازات الفردية (الخريجين 10% وأعضاء هيئة التدريس20%) الذين نالوا جوائز نوبل وأوسمة فيلدز ؛
- قياسا لمدى انتشار الجودة الأكاديمية في الجامعة، فإن استخدام الفائزين في السنوات الماضية كمقياس لجودة الفترة الحالية مشكوك فيه؛[6]

- التحيز إلى المؤسسات البحثية التي تتميز في مجال العلوم الطبيعية أكثر من غيرها من المجالات العلمية الاخرى.

ثانيا: تصنيف ويبومتركس webomatrics

1- نشأته وأهدافه

يعد مؤشر الويبوماتركس أكبر مؤشر حيث يغطي 20000 جامعة, ويقوم بتصنيف أول 12000 جامعة على مستوي العالم كل ستة أشهر بواسطة مختبرات سايبرميتركس (Cyber Metrics Lab) التابعة لمجلس البحوث الوطني الإسباني. وقد طورت هذه المختبرات إطار عمل لتقييم المؤسسات الأكاديمية وذلك منذ منتصف التسعينات من القرن الماضي، وأعلنت عنه في المؤتمر الدوري للجمعية الأوروبية لدراسات العلوم والتقنية في عام 1996. ومن ثم بدأ جمع البيانات بصورة آلية من المواقع الإلكترونية للجامعات الأوروبية في العام 1999من خلال مشروع تبناه الاتحاد الأوروبي، ومن ثم توسع المؤشر ليشمل غالبية الجامعات في مختلف دول العالم .وقد نشر للمرة الأولى في العام 2004، وذلك بعد إطلاق مؤشر شنغهاي سنة 2003. ويشمل المؤشر بالإضافة للجامعات المستشفيات والمراكز البحثية.[7]

ويهدف هذا التصنيف أساسا إلى تنمية النشر العلمي الالكتروني, فتنمية النشر عبر الإنترنت هو الهدف الأصلي لهذا التصنيف الذي يتميز بتغطية شاملة مقارنة بغيره من التصنيفات في هذا المجال؛ إذ لا يعتمد هذا التصنيف على نتائج البحث فحسب، بل يعتمد على مؤشرات أخرى أيضاً، تستطيع أن تعكس بشكل أفضل الجودة العامة للباحث ومؤسسات البحث على الصعيد العالمي. إضافة الى تحفيز المؤسسات الأكاديمية والعلماء على السواء ليكون لهم حضور افتراضي يعكس على نحو دقيق نشاطاتهم، وذلك من خلال الرفع من حجم وجودة ما ينشرونه من مضمون علمي على شبكة الإنترنت وجعله متاحا للناس عامة. وكذا تقليص الفجوة الرقمية الأكاديمية بين مختلف الجامعات[8].

2- معايير تصنيف ويبومتركس webomatrics

يعتمد هذا التصنيف على عدة معايير, تسعى بعض هذه المعايير إلى تحديد الجودة والقوة الأكاديمية، بينما يهدف بعضها الآخر إلى رفع مستوى النشر الإلكتروني ومبادرات الوصول الحر.

ويمكن توضيح هذه المعايير من خلال الجدول الموالي[9]:

جدول رقم (2): معايير تصنيف ويبومتركس

المعايير الرئيسية	المعايير الفرعية	الوصف	الوزن %
الوضوح Visibility		يعتمد هذا المؤشر على تأثير جودة محتويات موقع الجامعة بناء على استفتاء افتراضي، من خلال حساب الروابط الخارجية التي يستقبلها الموقع الإلكتروني من مواقع أخرى . ويتم جمع بيانات وضوح الرابط من اثنين من أهم مقدمي هذه المعلومات، هما: (ahrefs) و (MajesticSEO).	50
الفعالية Activity	**الحضور**	يشير إلى العدد الإجمالي لصفحات الويب المستضافة في النطاق الإلكتروني للجامعة، بما في ذلك المواقع الفرعية والدلائل كما تمت فهرستها من أوسع محرك بحث تجاري Google	50/3
	الانفتاح	يعترف بالجهود الدولية الساعية إلى إنشاء مستودعات بحث مؤسساتية . ويأخذ في الاعتبار عدد الملفات الغنية -ppt – docx (pdf – doc)، المنشورة في المواقع المخصصة بحسب محرك البحث الأكاديمي (Google Scholar)	50/3
	الجودة	يمثل هذا المؤشر عدد الأوراق الأكاديمية المنشورة في المجلات الدولية العالية التأثير والتي تسهم بشكل كبير في تصنيف الجامعات, مع الاقتصار على أهم 10% من الأوراق التي استخدمت كمراجع في الدراسات الاخري المنشورة.	50/3

3- نقد تصنيف ويبومتركس webomatrics

يمكن تلخيص أهم الانتقادات لتصنيف ويبومتركس في ما يلي:

- اقتصاره على جانب ضيق في تصنيف الجامعات وهو النشر الإلكتروني إذ لا يكفي حصر الانجازات العلمية للجامعة في المنشورات الالكترونية فقط؛
- كثرة المادة العلمية المنشورة لا تعني بالضرورة جودتها، إذ تلجأ بعض الجامعات إلى تكثيف النشر في مواقعها دون مراعاة أصالة المادة العلمية المنشورة، مما يقلل من مصداقية التصنيف[10]؛
- النشر بلغات محلية، أو مواقع غير معروفة لا يحتسب ضمن المجهود البحثي للجامعة؛
- الشرط الأساسي في هذا التصنيف هو توافر الجامعة على حضور إلكتروني مستقل من خلال نطاق إلكتروني خاص، وتجدر الإشارة إلى أن ما بين 5% و10% من الجامعات لا تملك موقعاً إلكترونياً مستقلاً، وأكثرها موجود في البلدان النامية.[11]

ثالثا: تصنيف كيو أس للتعليم العالي QS World Rankings University

1- نشأته وأهدافه

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 الأولية للمنافسة، الخطوة الثانية من الفحص يتم تصنيف 700جامعة منها، وتخضع مرة أخرى للمنافسة على مركز في أفضل 400 جامعة، أما الاخري فتصنف من 401- 450 ومن 451-500 وهكذا. وتصنف الجامعات حسب خمس مجالات علمية: الآداب والعلوم الإنسانية, الهندسة وتكنولوجيا المعلومات, علوم الحياة والطب الحيوي, العلوم الطبيعية, العلوم الاجتماعية والإدارية[12].

2- معايير تصنيف كيو أس للتعليم العالي

يمكن توضيح معايير تصنيف كيو أس من خلال الجدول الموالي[13]:

3- نقد تصنيف كيو أس

يمكن تلخيص أهم الانتقادات لتصنيف كيو أس في ما يلي:

- يعتمد تصنيف كيو أس بشكل كبير على نظام حكم وآراء الخبراء, وأن إعطاء وزن (% 40) لهذا المؤشر يعد نقيصة حيث انه لا يدلل بمفرده على جودة البحوث مما يشكك بشأن موضوعية النتائج، وأن هؤلاء الخبراء يتأثرون في تقييمهم للجامعات بالسمعة السابقة للجامعات، وموقعها في التصنيفات العالمية الأخرى للجامعات، وليس على أساس المعرفة الحقيقة بواقع تلك الجامعات؛
- المنهجية المستخدمة في تصنيف كيو أس ليست شفافة بالقدر الكاف[14]؛
- لا يمكن اعتبار نسبة الطلبة إلى أعضاء هيئة التدريس أو نسبة الطلبة الأجانب الملتحقين بالجامعة مؤشر أو دليل كاف على جودة التعليم[15].

جدول رقم (3): معايير تصنيف كيو أس

المعايير	الوصف
الأكاديمية السمعة (%40)	تستند إلى مسح استطلاعي شامل في المجتمعات الأكاديمية، وقد حصل فريق العمل على63700 استجابة خلال 2014
سمعة الجامعة لدى أرباب العمل (%10)	تم جمع استطلاعات أصحاب العمل والتي بلغت 28800 استجابة خلال 2014 ، حيث عبر أصحاب العمل عن نظرتهم للجامعات التي تقوم بإعداد أفضل الخريجين بحسب تجاربهم المختلفة، ومن ثم تعكس مدى جاذبية الطالب للتوظيف في المؤسسات المختلفة
نسبة عضو هيئة تدريس / طالب (%20)	تعد هذه النسبة متوفرة نسبياً من خلال الإحصائيات التي تصدرها الجامعات، وهي دليل واضح ومباشر على التزام الجامعة تجاه العملية التدريسية والبحثية
الاقتباس في المنشورات العلمية (%20)	هذا المؤشر دليل على مستوى النشاط البحثي في الجامعة، كما أنه دليل على رصانة المحتوى العلمي وجاذبيته للمجتمعات الأكاديمية, ويستخدم المؤشر الإحصاءات التي تجمعت على مدار السنوات الخمس الأخير
جنسيات تنوع هيئة أعضاء التدريس(5%)	إن تنوع الجنسيات والثقافات لدى الطلاب وأعضاء هيئة التدريس سيخلق بيئة أكاديمية أكثر نضجاً، وغنية بالتجارب العملية والحياتية، مما سيؤدي لتشكيل خريج مؤهل علمياً وسلوكياً.
جنسيات تنوع الطلاب(5%)	

المحور الأول: ترتيب الجامعات العربية وفق التصنيفات العالمية

أولا: ترتيب الجامعات العربية وفق تصنيف شنغهاي ARUW

جدول رقم (4) ترتيب الجامعات العربية وفق تصنيف شنغهاي 2014

الجامعة	الدولة	الترتيب العالمي
جامعة الملك عبد العزيز	السعودية	151-200
جامعة الملك سعود	السعودية	151-200
جامعة القاهرة	مصر	401-500
جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية	السعودية	401-500
جامعة الملك فهد للبترول والمعادن	السعودية	401-500

المصدر:

http://www.shanghairanking.com/ar/ARWU2014.html (2014/11/15)

حسب تصنيف شنغهاي لسنة 2014 تحتل المملكة العربية السعودية بحسب ترتيب الدول المرتبة العشرين عالمياً، وذلك بفضل جامعاتها الأربع التي اخترقت قلعة جامعات النخبة، وهي مرتبة مشرفة نظرا إلى حداثة مشروع السعودية في تطوير جامعاتها، وأما مصر فجاءت في المرتبة 41 لوجود جامعة القاهرة وحدها في هذا التصنيف, مع غياب باقي الجامعات العربية. مما يثير التساؤل حول فعالية الجهود التي تبذلها الجامعات العربية لتحسين جودتها.

ثانيا: ترتيب الجامعات العربية وفق تصنيف ويبومتركس webomatrics

جدول رقم (5): ترتيب أحسن عشر جامعات عربية وفق تصنيف ويبومتركس لشهر يوليو 2014

الجامعة	الدولة	الترتيب العربي	الترتيب العالمي
جامعة الملك سعود	السعودية	1	356
جامعة القاهرة	مصر	2	358
جامعة الملك عبد العزيز	السعودية	3	711
الجامعة الأمريكية بالقاهرة	مصر	4	904
جامعة المنصورة	مصر	5	911
الجامعة الأمريكية ببيروت	لبنان	6	915
جامعة الملك فهد للبترول والمعادن	السعودية	7	918
جامعة الإمارات العربية المتحدة	الإمارات	8	1033
جامعة الإسكندرية	مصر	9	1223
الجامعة الأردنية	الأردن	10	1348

المصدر: http://www.webometrics.info/en/aw (2014/11/15)

من الجدول السابق يتبين ريادة المملكة العربية السعودية لترتيب الجامعات العربية وفق تصنيف ويبومتركس لشهر يوليو 2014، مع تقدم ملحوظ للجامعات المصرية؛ حيث استطاعت كل من جامعة الملك سعود وجامعة القاهرة أن تخترقا لائحة أحسن 500 ، ولم ترد ضمن أحسن 1000 جامعة إلا سبع جامعات عربية، وهذا يعكس الفجوة الرقمية الواسعة بين الجامعات العربية وجامعات البلدان المتقدمة.

ثالثا: ترتيب الجامعات العربية وفق تصنيف كيو أس للتعليم العالي

جدول رقم (6): ترتيب أحسن عشر جامعات عربية وفق تصنيف كيو أس لسنة 2014

الجامعة	الدولة	الترتيب العربي	الترتيب العالمي
جامعة الملك فهد للبترول والمعادن	السعودية	1	225
الجامعة الأمريكية ببيروت	لبنان	2	249
جامعة الملك سعود	السعودية	3	249
جامعة الملك عبد العزيز	السعودية	4	334
الجامعة الأمريكية بالقاهرة	مصر	5	360
جامعة الإمارات العربية المتحدة	الإمارات	6	385
الجامعة الأمريكية بالشارقة	الإمارات	7	390
جامعة القاهرة	مصر	8	551-600
الجامعة الأردنية	الأردن	9	651-700
الجامعة الأردنية للعلوم والتكنولوجيا	الأردن	10	651-600

المصدر: http://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings (2014/11/15)

حسب الجدول السابق يتبن احتفاظ المملكة العربية السعودية بمركز الريادة عربيا حسب تصنيف كيو أس لسنة 2014، وذلك بفضل سمعة جامعاتها الثلاث، ولم ترد ضمن أحسن 400 جامعة إلا سبع جامعات عربية، وهذا يشكك في مستوي جودة مخرجات الجامعات العربية.

المحور الثالث: أسباب ضعف أداء الجامعات العربية في التصنيفات العالمية

إضافة إلى ما تم ذكره من انتقادات للتصنيفات العالمية السابقة بسبب عدم ملاءمتها لطبيعة الجامعات العربية، فإن التعليم العالي في هذه الأخيرة يعاني من العديد من المشاكل التي تحول دون الرفع من جودته، وتجعله يتذيل ترتيب هذه التصنيفات، ومن أبرز هذه المشاكل، ما يلي:

- الإنفاق على البحث العلمي في الدول العربية نسبة إلى إجمالي الدخل المحلي يحتل المراتب الدنيا في العالم؛ إذ لا تتجاوز نسبة الإنفاق على البحث العلمي في العالم العربي 0.2% من الناتج العربي الإجمالي، وهي نسبة بعيدة كل البعد عن المعدل العالمي في هذا المجال وهو 2.28% ، ولا يصل حتى إلى الحد الأدنى في الدول الأقل دخلا الذي هو[16] 0.73%؛
- مشاكل الاستثمارات وقناعات الجهات المانحة, وهذه من أهم التحديات الحالية حيث لم تصل العقلية العربية في مجال الاستثمار أو الأعمال إلى درجة الدخول في هذا المجال عن قناعة وفي الغالب اقتصرت المحاولات حتى الآن على منح ومعونات ومساعدات من جهات حكومية أو شبه حكومية أو مصادر لا تهدف للربح[17], وبالمقارنة تبلغ أوقاف جامعة هارفارد 38.6 مليار دولار سنة2013 [18] ؛
- انخفاض كبير في عدد الباحثين المؤهلين، حيث يحتل العالم العربي مراتب متأخرة من حيث معدل عدد الباحثين لكل مليون نسمة؛ فيوجد ما يعادل 457 باحثا لكل مليون نسمة في مجموع دول منظمة المؤتمر الإسلامي مقابل 1549 وهو المعدل العالمي في هذا المجال[19]؛
- النقص في أبحاث هيئة التدريس المنشورة عالميا، وانخفاض عدد الدوريات العلمية العربية المنشورة في قواعد المعلومات الدولية، إذ لم يتجاوز عددها 514 دورية عام 2008، مقابل 13883دورية في اليابان وحدها على سبيل المثال؛
- تعاني الدول العربية هجرة العقول إلى دول غربية فتفقد سنويا نصف عدد الأطباء حديثي التخرج، ونحو 23% من المهندسين، و15% من خريجي كليات العلوم، ويتجه أغلب هؤلاء المهاجرين إلى الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا وكندا، وكذلك فإن نحو 45% من الطلبة العرب الدارسين في الخارج لا يفضلون العودة إلى أوطانهم؛
- ضعف استقلالية الجامعات في التعليم والبحث العلمي؛
- ضعف البنية التحتية للجامعات العربية؛
- ضعف منظومة البحث العلمي والنشر الرصين؛
- تراجع مستوى المناهج والبرامج التعليمية وتقادمها؛
- تواضع الاهتمام بتطوير قدرات أعضاء هيئات التدريس الوطنية؛
- مشاكل حقوق الملكية الفكرية وهي من التحديات الرئيسية التي تواجه النشر الالكتروني في الدول العربية؛

- الفجوة الهائلة بين حجم الشكل التقليدي والشكل الإلكتروني للمعلومات العربية :فما هو متاح في شكل إلكتروني لا يمكن مقارنته بما تختزنه المكتبة العربية من مخطوطات ومؤلفات ومعارف[20]؛
- ضعف الاهتمام بالدراسات العلمية والتكنولوجية؛ حيث تبلغ نسبة الطلبة العرب الملتحقين بالدراسات الإنسانية والاجتماعية والقانونية والإدارية نحو 78% من مجمل عدد الطلبة الملتحقين بالجامعات العربية، وهذا ينعكس سلبياً على التطور التكنولوجي والعلمي؛
- اضافة الى:
- غياب التحفيز وروح المنافسة والإبداع في معظم الجامعات العربية؛
- عدم اهتمام المسئولين بنتائج هذه التصنيفات؛
- العبء التدريسي المرتفع؛
- معظم الجامعات العربية هي جامعات تعليمية وليست بحثية[21].

المحور الرابع: النموذج المقترح لتحسين أداء الجامعات العربية في التصنيفات العالمية

من خلال العرض السابق لأهم التصنيفات العالمية للجامعات, يتضح أنها تتفاوت في المعايير المستخدمة والوزن النسبي الممنوح لكل معيار, إضافة الى تفاوتها في المناهج المستخدمة في جمع البيانات وتحليلها. ويبقى القاسم المشترك بين مختلف التصنيفات العالمية هو اعتمادها على التحليل الكمي لجودة النشر العلمي وهيئة التدريس وكذا تميز الباحثين. أما فيما يخص أسباب غياب الجامعات العربية عن معظم التصنيفات العالمية, فيمكن تلخيصها في العناصر التالية:

- مشاكل التمويل وقناعات الجهات المانحة؛
- ضعف البنية التحتية التكنولوجية والتشريعية؛
- ضعف استقلالية الجامعات العربية وغياب مناخ الإبداع في اغلب هذه الجامعات؛
- تواضع الاهتمام بتطوير قدرات أعضاء هيئات التدريس الوطنية؛
- النقص الفادح في أبحاث هيئة التدريس المنشورة في قواعد المعلومات الدولية؛
- معضلة لغة البحث العلمي وعدم ملائمة بعض معايير التصنيفات العالمية لطبيعة الجامعات العربية.

وعلى هذا الأساس يسعي النموذج المقترح إلى تحقيق أهم معايير التصنيفات العالمية للجامعات, وتجاوز أبرز المعوقات والتحديات التي تواجه الجامعات العربية بهدف تحسين أداء هذه الجامعات في التصنيفات العالمية وتفعيل دورها في التنمية الشاملة. وذلك من خلال التركيز على العناصر التالية: (الرؤية الإستراتيجية, التمويل, الحوكمة الجامعية, تدويل التعليم العالي, بنية تحتية تكنولوجية وتشريعية, تجاوز معضلة لغة البحث العلمي, جودة البحوث والنشر الالكتروني نوعية مميزة من الباحثين الوطنيين).

ويوضح الشكل رقم (1) العناصر المكونة للنموذج المقترح وطريقة تفاعلها لضمان تحسين أداء هذه الجامعات في التصنيفات العالمية.

شكل رقم (1) عناصر النموذج المقترح لتحسين أداء هذه الجامعات في التصنيفات العالمية

ويمكن توضيح عناصر النموذج المقترح وطريقة تفاعله, كما يلي:

أولا: الرؤية الإستراتيجية

إن تحقيق مركز ضمن جامعات النخبة العالمية هو مسيرة طويلة ومعقدة من الناحية التاريخية, وما يؤكد هذا الافتراض هو أن أغلب جامعات النخبة العالمية هي من أقدم مؤسسات التعليم العالي في العالم.[22] لذلك يكون لزاما على صناع القرار الأكاديمي ومسئولو الحكومات في الدول العربية وضع إستراتيجية طويلة المدى لتحقق تقدما في هذا المسار وجعل هذا الحلم ممكنا في الأجيال القادمة؛ وفي هذا الصدد يقترح جمال سلمي منسق التعليم العالي في البنك الدولي

ثلاث استراتيجيات أساسية لإنشاء جامعات النخبة على مستوى عالمي:[23]

1- **إستراتيجية اختيار الفائزين (Picking Winners)** : وهي التي يمكن للحكومات من خلالها تطوير عدد قليل من الجامعات القائمة التي لديها القدرة على النجاح والتميز.
2- **إستراتيجية الصيغة الهجينة (Hybrid Formula)** : تنطوي على تشجيع عدد صغير من المؤسسات القائمة على الاندماج وتحويل نفسها إلى جامعة جديدة حتى تستفيد من النوع نفسه من التآزر الذي يربط عادة بين مؤسسات البحث الكبرى.
3- **إستراتيجية نهج السجل النظيف (Clean-Slate)**: تقوم من خلالها الحكومة بإنشاء من نقطة الصفر علامة تجارية جديدة لجامعة من مستوى عالمي.

وكمثال عن إستراتيجية نهج السجل النظيف جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية التي استطاعت في ظرف وجيز أن تخترق قلعة جامعات النخبة العالمية باستقطابها ألمع الأساتذة والطلاب من مختلف أنحاء العالم، ولكن كان وراء هذا الاستثناء تمويل عام مفتوح ودعم حكومي استثنائي من أعلى هرم السلطة في البلد.

ثانيا: التمويل

يشكل مستوى الإنفاق على التعليم عموما والتعليم العالي والبحث العلمي خصوصا، المحور الأساسي في أي إستراتيجية لتطوير البحث العلمي ولاسيما في مجال العلوم الدقيقة، لذلك نجد أن 37% من الإنفاق العالمي على البحث والتنمية من نصيب الولايات المتحدة وحدها, بينما لا يتجاوز 2.1% في دول منظمة المؤتمر الإسلامي[24].

فتوافر موارد مالية عالية يسمح للجامعات المعنية باستقطاب كبار الأساتذة والباحثين وتحفيز وتطوير الباحثين الوطنيين فضلا عن دعم البنية التحتية لهذه الجامعات.

ثالثا: تدويل التعليم العالي

يعكس تنوع جنسيات الباحثين في أي جامعة ابرز ملامح تدويل التعليم العالي، فمن ميزات جامعات النخبة العالمية استيعابها نسبة عالية من الباحثين الموهوبين الأجانب . فمثلا تقدر نسبة أعضاء هيئة التدريس الأجانب في جامعة هارفارد بنحو 30%، ويسري الأمر نفسه على جامعتي كامبريدج وأكسفورد اللتين تحتضنان على التوالي 36% و 33% من الأكاديميين الأجانب[25]. وعلى المنوال نفسه تسير كوريا الجنوبية التي يشكل هذا الطموح إحدى ركائز برنامجها لدعم جامعاتها لتكون في مصاف الجامعات الكبرى في العالم، وذلك من خلال الاعتماد بشكل كبير على الشراكة مع الباحثين الأكاديميين الأجانب .فقد أطلقت كوريا الجنوبية في عام 2008 برنامجها لجامعات النخبة بميزانية تقدر ب 800 مليون دولار لمدة خمس سنوات لاستقطاب الأساتذة الأجانب لتدريس وإنجاز البحوث.

كما يعد النشر العلمي المشترك أحد أبرز أبعاد تدويل مؤسسات التعليم العالي؛ حيث أصبحت أغلب الدراسات العلمية الرفيعة المستوى ، تنشر من باحثين ينتمون إلى أكثر من دولة، نذكر في هذا الإطار مثال أن نصف الأبحاث العلمية البريطانية تنشر باشتراك مع باحثين أجانب. ويعد استرداد الأدمغة المهاجرة عنصرا أساسيا في إستراتيجية التدويل أيضا[26].

وتستطيع الجامعات العربية وخاصة في البلدان الغنية أن تستقطب أجود الباحثين الدوليين من خلال تقديم الحوافز، بما في ذلك الأجور وظروف العمل المرنة، ولن يسهم هؤلاء الباحثون في تحسين تصنيف هذه الجامعة فحسب، بل سيساعدون في تطوير الإدارات القائمة ودعم مستوي الحوكمة الجامعية, وتحسين أداء الباحثين المحليين, وانشاء برامج الدراسات العليا ومراكز البحوث, وكذا تجاوز معضلة لغة البحث العلمي.

رابعا: الحوكمة الجامعية

إن حوكمة الجامعات تسهم في إيجاد مؤسسات جامعية مستقلة ماليا وإداريا لها مجالس أو هيئات حاكمة مسؤولة عن تحديد الاتجاه الاستراتيجي لهذه المؤسسات ومراقبة سلامتها المالية والتأكد من فعالية إدارتها .ففي المملكة المتحدة مثلا تتلقى جميع مؤسسات التعليم العالي تمويلا من الأموال العامة يشكل نسبة مهمة من إجمالي دخلها، إلا أن الحكومة لا تدير هذه الأموال إدارة مباشرة, ولا تتدخل بصورة مباشرة في تحديد ما تقدمه مؤسسات التعليم العالي من برامج دراسية أو توجيه ما يضطلع به الأكاديميون من بحوث علمية[27].

فمرونة التسيير وهامش الحرية وتجاوز قيود البيروقراطية الإدارية والمالية التي توفرها الحوكمة الجامعية؛ تساهم في تسهيل استقطاب أجود الباحثين, وتهيئة مناخ الإبداع المحفز للباحثين الوطنيين وكذا تطوير البرامج والمناهج التعليمية.

خامسا: بنية تحتية تكنولوجية وتشريعية

يساهم تطوير البنية التكنولوجية وتشريعات حقوق الملكية الفكرية, في دعم جودة البحوث والنشر الالكتروني وكذا تميز الباحثين الوطنيين.

سادسا: تجاوز معضلة لغة البحث العلمي

أصبحت اللغة الإنجليزية اليوم بلا منازع لغة للتواصل العلمي والأكاديمي, ومن خلال تتبع دورة اللغات العلمية عبر التاريخ نجد أن هيمنة أي لغة على التواصل العلمي والنشر الأكاديمي ارتبطت بشكل وثيق بحجم الإنتاج العلمي وجودة المنشورات بهذه اللغة، وبمركز الدول الناطقة بهذه اللغة[28].

لذلك يكون لزاما على الباحثين في الجامعات العربية الذين يطمحون إلى وضع جامعاتهم على خريطة الجامعات الكبرى في العالم وتعزيز تأثيرهم استعمال اللغة الإنجليزية باعتبارها أداة للتواصل العلمي والأكاديمي، حتى تستعيد اللغة العربية مكانتها العالمية وهذا لن يتم إلا إذا وصلت الدول العربية إلى الريادة العالمية في مجالي العلم والمعرفة.

سابعا: تميز الباحثين الوطنين وجودة البحوث والنشر الالكتروني

إن تضافر العناصر السابقة يساهم في تميز الباحثين الوطنين وتحقيق جودة الإنتاج العلمي وبالتالي تحسين ترتيب الجامعة في التصنيف العالمي. فالجامعات العربية الطامحة للريادة والتميز والانتماء إلى نادي النخبة العالمية تحتاج إلى تطوير الباحث الوطني, باعتباره أساس كل انجاز وعامل الاستقرار المحوري في

كل تقييم. فالنجاح المستدام للبحث العلمي في الوطن العربي, يتوقف على مدى تميز الباحث الوطني وارتباط البحث العلمي بواقع المجتمع العربي.

الخاتمة:

إن تحسين ترتيب الجامعات العربية في التصنيفات العالمية, يستلزم تضافر العديد من العوامل، وعلى رأسها وجود رؤية إستراتيجية طموحة وتمويل وافر وحوكمة جامعية رشيدة, ودعم مختلف المتدخلين الحكوميين والمدنيين. مع الأخذ بعين الاعتبار ضرورة التركيز علي عامل تطوير الباحث الوطني باعتباره أساس كل انجاز.

ونذكر في نهاية بحثنا هذا, أن المسألة الأكثر أهمية في هذه التصنيفات العالمية ليست هي المرتبة التي تحتلها الجامعات في هذا السلم العالمي في حد ذاتها، بل هي جودة نشاطاتها البحثية والتدريسية التي بوأتها هذه المكانة المرموقة في مصاف الجامعات الكبرى في العالم وقدرتها على تحقيق انبثاق ذاتي للتنمية العلمية والمعرفية في المستقبل. لذلك على الدول العربية الطامحة في ريادة جامعاتها, ألا يطغى على خططها الإستراتيجية هم الترقي في سلم الترتيب وجلب مستشارين وكوادر أجنبية لدعمهم في هذا المسعى, الذي قد يؤدي بهم إلى الحصول على مراتب جامعية مصطنعة مبنية على إنتاج فكري وعلمي لا علاقة له بالمجتمع واهتماماته.

الهوامش:

1) وزارة التعليم العالي السعودية, (2013) , الجامعات السعودية على الخريطة الدولية، الإدارة العلمية للتخطيط والإحصاء، السعودية, ص 30.
2) التصنيف الأكاديمي لجامعات العالم, (22 أكتوبر 2014), أنظر: http://ar.wikipedia.org
3) سعيد الصديقي, (2014), *الجامعات العربية وتحدي التصنيف العالمي: الطريق نحو التميز*, مجلة رؤى إستراتيجية, المجلد الثاني, العدد 6 ص 12.
4) منهجية تصنيف شنغهاي ARUW, (25 أكتوبر 2014), أنظر: http://www.shanghairanking.com/ARWU-Methodolog
5) بشار حميص, (2011) *التصنيفات العالمية للجامعات*, مجلة آفاق المستقبل، العدد 09 ، السنة الثانية، المتحدة للطباعة والنشر، الإمارات العربية المتحدة، ص 56.
6) عقل بن عبد العزيز العقل, (3 نوفمبر 2014), *التصنيف العالمي للجامعات*، أنظر: http://faculty.mu.edu.sa/aalaql
7) وزارة التعليم العالي السعودية, (2013) , مرجع سابق, ص 24.
8) سعيد الصديقي, (2014), مرجع سابق, ص 17.
9) منهجية تصنيف ويبومتركس, (25 أكتوبر 2014)، أنظر: http://www.webometrics.info/en/Methodology
10) نور الهدي بوطبة واخرون, (2013) , *موقع الجامعات العربية من التصنيفات العالمية*, المؤتمر العربي الثالث لضمان جودة التعليم العالي, الأردن, ص 734 .
11) سعيد الصديقي, (2014), مرجع سابق, ص 18.
12) منهجية تصنيف كيو أس, (12 نوفمبر 2014), أنظر http://www.topuniversities.com/university-rankings-articles/world-university-rankings/qs-world-university-rankings-methodology
13) المرجع نفسه.
14) Rauhvargers, A. (Apr., 2013). *Global university rankings and their impact*. editor: The European University Association. Report 2, p 46.
15) 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 34.
16) العلم والتكنولوجيا في الدول الأعضاء بمنظمة المؤتمر الإسلامي, (17 نوفمبر 2014), أنظر:
17) http://www.sesrtcic.org/files/article/235.pd
18) نور الهدي بوطبة واخرون, (2013), مرجع سابق, ص 740.
19) Harvard University, Financial Report: Fiscal Year 2013, (2014): http://vpf-web.harvard.edu/annual financial/
20) Savas Alpay, (2012), *Education and Scientific Development in the OIC Member Countries 2012/2013*, Ankara, 2012, p 49.
21) نور الهدي بوطبة واخرون, (2013), مرجع سابق, ص 740.
22) إيمان حمدي محمد عمار, (2014), *معوقات حصول الجامعات العربية على مراتب متقدمة في التصنيفات العالمية للجامعات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس*, المؤتمر العربي الرابع لضمان جودة التعليم العالي, الأردن, *ص 932-933*.
23) سعيد الصديقي, (2014), مرجع سابق, ص 21.
24) Jamil Salmi, (2009), *The Challenge of Establishing World-Class Universities*, The World Bank, Washington D.C, p 7-9.
25) Savas Alpay, (2012), op-cit, p 51.
26) Jamil Salmi, (2009), op-cit, p 12.

27) سعيد الصديقي, (2014), مرجع سابق, ص 26.
28) عبدالله علي القرشي, (2012), *حوكمة الجامعات ودورها في مواجهة التحديات*, المؤتمر الدولي: عولمة الإدارة في عصر المعرفة,لبنان, ص 15-16.
29) سعيد الصديقي, (2014), مرجع سابق, ص 31.

(1)
(2)
(3)
(4)
(5)
(6)
(7)
(8)
(9)
(10)
(11)
(12)
(13)
(14)
(15)
(16)
(17)
(18)
(19)
(20)
(21)
(22)
(23)
(24)
(25)
(26)
(27)
(28)

أثر تقويم جودة أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطالب الجامعي على التحصيل الأكاديمي للطالب

فاطمة عبدالله محمد عبدالله
محاضر بكلية علوم التمريض-جامعة الخرطوم-السودان
Fattoma15@yahoo.com

الملخص:

يعتبر موضوع تقييم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة من الموضوعات التي لم تلق الاهتمام الكافي لدى الباحثين في البيئة العربية بالمقارنة بالدراسات والبحوث الأجنبية في هذا المجال، رغم أهمية هذا الموضوع وتأثيره المباشر على أداء الطلاب وتحصيلهم الدراسي (إبراهيم سالم وشحتة عبد المولى,2007 , ص 99).

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم أثر تقويم جودة أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطالب على التحصيل الأكاديمي للطالب.

تم تعيين المنهج الوصفي الإرتباطي كما تم تعيين بعض برامج كلية علوم التمريض بجامعة الخرطوم وهي(تمريض الأطفال , الحمل والرعاية التمريضية, التمريض الباطني, التمريض الجراحي).

تم جمع البيانات عن طريق الاستبانة. شملت العينة 250 طالب من طلبة المستويين الثالث والرابع بكلية علوم التمريض ,جامعة الخرطوم. وقد استخدم إختبار (ت) لعينة واحدة للتحقيق في الدلالة الإحصائية للمتغيرات,كما تم استخدام معامل بيرسون للإرتباط للعثور على العلاقة بين تقويم جودة أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطالب والتحصيل الأكاديمي للطالب. وقد تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية الإصدار الثامن عشر .

خلصت النتائج في هذه الدراسة إلى وجود أثر لتقويم جودة أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطالب على التحصيل الأكاديمي للطالب في مادة تمريض الأطفال بينما لا يوجد أثر لتقويم جودة أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطالب على التحصيل الأكاديمي للطالب في مادة التمريض الباطني2, التمريض الجراحي 2, الحمل والرعاية التمريضية.

وخلص البحث إلى مجموعة من التوصيات أهمها أهمية إشراك الطلبة في عملية تقويم عضو هيئة التدريس ,توعية الطلبة بأهمية وجدية عملية التقويم ودراسة العوامل التي تؤثر على تقويم جودة أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطالب.

الكلمات المفتاحية: *جودة أداء,عضو هيئة التدريس, وجهة نظر الطالب,التحصيل الأكاديمي.*

مقدمة:

لقد أصبح تقويم أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات والمعاهد العليا أمراً مألوفاً في جميع دول العالم المتقدم، ولكن قلما يأخذ محله في مؤسسات التعليم العالي في دول العالم الثالث (ماعدا 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 (حاتم جاسم , 2012, ص10).

الواقع أن تقويم المدرس لزميله المدرس أمر مرفوض عند كثير من الأساتذة فما بالنا بتقويمهم من قبل طلابهم ! يشيع هذا النوع من التقويم في الجامعات الغربية لأن نتايجه إيجابية إن على مستوى الطالب وإن على مستوى الأستاذ. وعلى الرغم مما يقال عن مستوى الطالب الجامعي لغويا ومعرفيا ومنهجيا إلا أن فيهم من يمتلك حدسا يؤهله للتمييز الموضوعي بين المعرفة الغثة التي تعرض عليه وبين المعرفة الدسمة , وبين المعلومات البالية القديمة والمعلومات الحديثة والأصيلة , وبين الطريقة المشوقة والمرغبة في التعلم وبين الطريقة المرهبة التي تميت الذهن (محمد صاري,2005,ص).

ويرى تانج (1997) أن موضوع تقويم فاعلية التدريس الجامعي سيظل عاملاً قوياً للأساتذة والطلبة والباحثين لعدة سنوات قادمة، وأنه من الضروري التعرف على آراء ووجهات نظر الطلبة عند تقييم عضو هيئة التدريس بالجامعة لأنهم هم الذين يتعاملون ويتفاعلون مع عضو هيئة التدريس بشكل مباشر . وبالرغم من أنهم قد يتأثرون أحياناً بعوامل شخصية وذاتية أو غير موضوعية في تقييمهم له، إلا أن هناك شبه اتفاق عام بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على حتمية التقييم وذلك بناءً على ما أشارت إليه نتائج الدراسات والبحوث في هذا المجال (Tang, T.L,1997 ,389 -379) .

وبالرغم من أهمية كافة ما تقوم به الجامعة، إلا أن التركيز على عملية التعليم يأخذ الأهمية القصوى من بين هذه الواجبات والمسؤوليات باعتبارها المهمة الأساسية للجامعة.ولاشك أن تقويم عملية التعليم من شأنه أن يلقي الضوء على العنصر الأهم في

قضية التعليم الجامعي الذي يتمثل في الجودة التعليمية التي ترتبط بشكل مباشر بأعضاء هيئة التدريس وأدائهم . فعضو هيئة التدريس يمثل مركز ثقل للعملية التعليمية مدرساً وباحثاً وعضو تغيير أساسي في المجتمع، وهو الذي يتحمل العبء الأكبر في عملية صناعة العقول وتزكية النفوس وتشكيل الملكات الذهنية المتفتحة ا لمقبلة على التحصيل بإتقان وإبداع.

ولما كانت جودة التعليم الذي تقدمه الجامعة تتأثر بأداء الأساتذة أكثر من تأثرها بأي من العناصر الأخرى ، فقد أصبح أداؤ هم أساساً لتحديد مدى هذه الجودة ، وإن تقييم هذا الأداء أصبح من الضرورات الملحة (إبراهيم سالم وشحتة عبد المولى,2007 , ص 99).

مصطلحات مهمة:

التقويم:

هو عملية إصدار حكم على الشئ أو الشخص في ضوء درجة القياس وفي ضوء الأهداف المحددة وفي ضوء المعلومات الأخرى التي يتم الحصول عليها من مصادر مختلفة (رجاء أبو علام ,2001 , ص 96).

الجودة:

تعني الدقة والإتقان عبر الإلتزام بتطبيق المعايير القياسية في الأداء(المركز الوطني لضمان جودة وإعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية,2010 ص10).

الأداء التدريسي:

درجة قيام عضو هيئة التدريس الجامعي بالعمل على تنفيذ مهام الجامعة عبر وظيفة التدريس لتحقيق مستويات عالية من الجودة في التعليم الجامعي (عبد الرزاق شنين, 2009,ص7).

التحصيل الأكاديمي

عرّف صلاح الدين علام التحصيل الأكاديمي (2006, ص 305) بأنه درجة الاكتساب التي يحققها فرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريبي معين.

الطالب: طالب مؤسسة التعليم العالي المسجل لنيل درجة علمية وفقا للوائح والنظم المعمول بها في مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي (المركز الوطني لضمان جودة وإعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية,2010 ص9).

وتعرفه الباحثه على أنه طالب مؤسسة التعليم العالي المسجل لنيل درجة البكالريوس في علوم التمريض وفقا للوائح والنظم المعمول بها في جامعة الخرطوم– كلية علوم التمريض – السودان .

مشكلة الدراسة :

تقويم جودة أداء عضو هيئة التدريس يتطلب تنويعا في مصادره مابين تقويم عمداء الكليات , رؤساء الأقسام ,التقويم الذاتي, وتقويم الطلاب وغيرها من مصادر التقويم. يحتل تقويم الطلاب مكانة مهمة من بين هذه المصادر خاصة إذا كان الهدف منه تطوير وتنمية جودة أداء عضو هيئة التدريس وليس الترقية أو التثبيت في الخدمة المدنية بالجامعة. وتتزايد هذه الأهمية في ظل الأخذ بنظام الإعتماد وتحقيق الجودة الشاملة.

ويشير سيلدن إلى أهمية إشتراك الطلبة في تقييم مدرسيهم بسبب أنهم يقومون بملاحظة الأداء الصفي لأساتذتهم بشكل مباشر , وعلى ذلك فالطلبة يعتبرون مصدرا جيدا في الحصول على معلومات عن أساتذتهم (Seldin ,1989,p89).

وأوصى أحمد إبراهيم بأهمية تدريب الطلاب وتنمية قدراتهم على عمليات التقويم لضمان إعطاء نتائج تساعد على التطوير والتحسين, وأن تعتمد الجامعة وسائل وأساليب تقويم متنوعة في تقييم وتقويم أعضاء هيئة التدريس مثل التقويم الذاتي وتقويم الطلبة وتقويم الزملاء وغير ذلك لما ستحققه من نتائج في تحسين مستوى الأداء وإنعكاساته في جودة التعليم العالي (أحمد إبراهيم,2012,ص 757).

وقد أوصت دراسة إبراهيم سالم وشحتة عبد المولى بضرورة إعداد دورة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة لتبصيرهم بالنواحي الإيجابية وكيفية تلافي نقاط الضعف والنواحي السلبية في الأداء, ومحاولة إقناعهم بالدور الإيجابي لمشاركة الطلبة في عملية التقييم (إبراهيم سالم وشحتة عبد المولى,2007 , ص 97).

وترى الباحثه أن أنظمة التقويم الحالية تتجاهل تقويم الطلاب لعضو هيئة التدريس من هنا جاءت هذه الدراسة لتسهم بشكل إيجابي في الدعوة إلى أهمية إشراك الطلاب في تقويم عضو هيئة التدريس.

أسئلة الدراسة:

يتمثل السؤال الرئيس لهذه الدراسة في:

ما أثر تقويم جودة أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطالب على التحصيل الأكاديمي للطالب.

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

1. هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين تقويم الطالب لجودة أداء عضو هيئة التدريس والتحصيل الأكاديمي لطلاب المستوى الثالث بكلية علوم التمريض.
2. هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين تقويم الطالب لجودة أداء عضو هيئة التدريس والتحصيل الأكاديمي لطلاب المستوى الرابع بكلية علوم التمريض جامعة الخرطوم.
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم جودة أداء عضو هيئة التدريس بكلية علوم التمريض جامعة الخرطوم تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم جودة أداء عضو هيئة التدريس بكلية علوم التمريض جامعة الخرطوم تعزى لمتغير النوع.

أهداف الدراسة:

تقييم أثر تقويم جودة أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطالب على التحصيل الأكاديمي للطالب.

أهمية الدراسة:

تقويم أداء عضو هيئة التدريس من أهم المجالات التي ينبغي الإهتمام بها وله دور في تطوير العملية التعليمية في الجامعة وبالتالي رفع جودة التعليم العالي. يمثل الطلاب محور العملية التعليمية وهم الأساس لإهتمامات المؤسسات التعليمية. وبالتالي يجب إشراك الطلاب في عملية تقويم أداء عضو هيئة التدريس.

فرضيات الدراسة:

1. يوجد أثر لتقويم جودة أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطالب على التحصيل الأكاديمي للطالب.
2. توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين تقويم الطالب لجودة أداء عضو هيئة التدريس والتحصيل الأكاديمي لطلاب المستوى الثالث بكلية علوم التمريض.
3. توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين تقويم الطالب لجودة أداء عضو هيئة التدريس والتحصيل الأكاديمي لطلاب المستوى الرابع بكلية علوم التمريض جامعة الخرطوم.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم جودة أداء عضو هيئة التدريس بكلية علوم التمريض جامعة الخرطوم تعزى لمتغير المستوى الدراسي.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم جودة أداء عضو هيئة التدريس بكلية علوم التمريض جامعة الخرطوم تعزى لمتغير النوع.

منهجية الدراسة:

تم تعيين المنهج الوصفي الإرتباطي كما تم تعيين بعض برامج كلية علوم التمريض بجامعة الخرطوم وهي (تمريض الأطفال, الحمل والرعاية التمريضية, التمريض الباطني2, التمريض الجراحي2). تتحدد الدراسة بمتغيرين هما تقويم جودة أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطالب التحصيل الأكاديمي للطالب.

أداة الدراسة:

تم جمع البيانات عن طريق الإستبانة والتي إشتملت على خمسة أبعاد وهي (الخطة التدريسية, إمكانيات عضؤ هيئة التدريس, العلاقة بين عضوء هيئة التدريس والطلبة, برنامج التدريب العملي ومصادر التعلم, تقويم أداء الطلاب) وكان مجموع فقرات الإستبانة 35 فقرة . وإستخدمت مقياس ليكيرت لقياس كل فقرة من فقرات الإستبيان حيث أعطيت كل فقرة درجة كلية مقدارها خمس درجات تدرجت من خمس درجات (موافق بشدة) إلى درجة واحدة (لا أوافق بشدة).

مجتمع الدراسة:

إستهدفت الدراسة جميع طلبة المستويين الثاث والرابع بكلية علوم التمريض, جامعة الخرطوم البالغ عددهم 274 طالب (150 طالب من طلاب المستوى الثالث ,124 طالب من طلاب المستوى الرابع) وتم إستبعاد الطلبة الممتحنين من الخارج. شملت الدراسة 16 عضو هيئة تدريس من حملة الماجستير والدكتوراة بكلية علوم التمريض ,جامعة الخرطوم وهم الذين يقومون بتدريس البرامج المختارة للدراسة.

في خطة للتقويم للعام 2014 تم تطبيق الإستبانة على أفراد العينة ثم إدخال البيانات وتحليلها بإستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية الإصدار الثامن عشر.

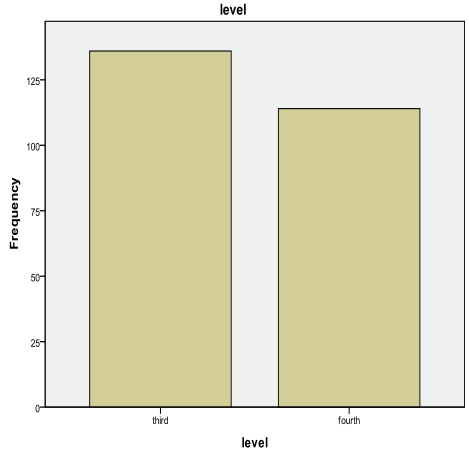
النتائج: تم جمع وتحليل البيات لتقييم أثر تقويم جودة أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطالب على التحصيل الأكاديمي للطالب.

وصف أفراد عينة الدراسة:

جدول(1) : عدد طلبة المستوى الثالث والرابع

المستوى الدراسي	التكرار	النسبة
الثالث	136	54.4
الرابع	114	45.6

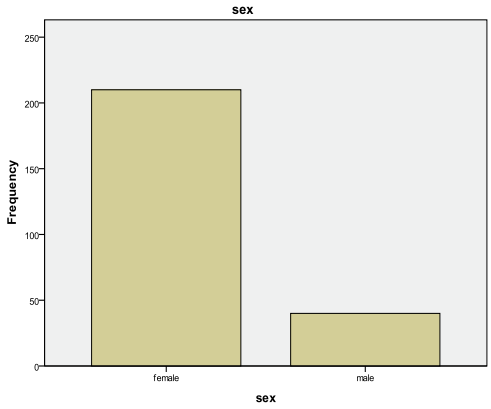
شكل (1): عدد طلبة المستوى الثالث والرابع



جدول (2) يوضح توزيع نوع الطلبة

النوع	التكرار	النسبة
زكور	40	16.0
إناث	210	84.0

شكل (2) يوضح توزيع نوع الطلبة



القسم الأول: الدلالة الإحصائية لتقويم جودة أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطالب

جدول (3): نتائج إختبار (ت) لعينة واحدة للتحقيق في الدلالة الإحصائية لتقويم جودة أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطالب.

التقويم	العدد	المتوسط	الإنحراف المعياري	قيمة ت
التمريض الباطني 2	136	143.1724	12.42239	35.836
التمريض الجراحي 2	136	136.8772	14.91762	24.920
الحمل والرعاية التمريضية	114	129.5048	21.32165	12.271
تمريض الأطفال	114	138.0836	16.45294	21.469

الوسط الفرضي 105 . وقيمة (ت) عند مستوى الدلالة (0.001) ودرجة حرية (113).

القسم الثاني: الفروق في تقويم جودة أداء عضو هيئة التدريس

جدول (4): نتائج إختبار (ت) لعينتين للفروق بين إستجابات أفراد عينة الدراسة في تقويم جودة أداء عضو هيئة التدريس تعزى لمتغير المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	العدد	درجة الحرية	المتوسط	الإنحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثالث	136	248	280.0379	25.77969	3.575	0.001
الرابع	114	214	266.8949	32.33484	3.505	0.001

يتضح من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم جودة أداء عضو هيئة التدريس بكلية علوم التمريض جامعة الخرطوم تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

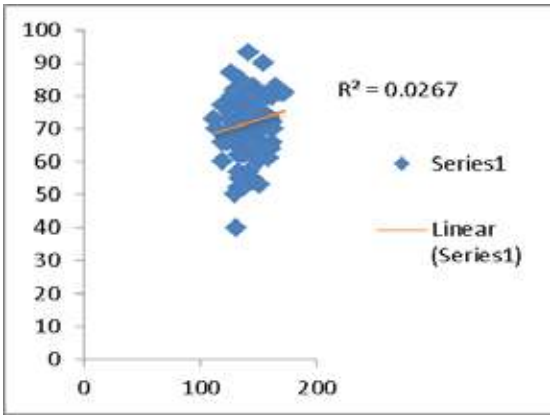
جدول (5): نتائج إختبار (ت) لعينتين للفروق بين إستجابات أفراد عينة الدراسة في تقويم جودة أداء عضو هيئة التدريس تعزى لمتغير النوع

النوع	العدد	درجة الحرية	المتوسط	الإنحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور	40	56	278.2663	28.41877	-1.017-	0.326
إناث	210	248	273.2406	29.85071	-.983-	0.314

يتضح من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم جودة أداء عضو هيئة التدريس بكلية علوم التمريض جامعة الخرطوم تعزى لمتغير النوع.

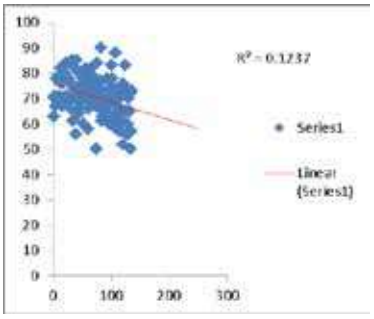
القسم الثالث: العلاقة الإرتباطية بين تقويم الطالب لجودة أداء عضو هيئة التدريس والتحصيل الأكاديمي للطالب

شكل (3) العلاقة الإرتباطية بين تقويم الطالب لجودة أداء عضو هيئة التدريس والتحصيل الأكاديمي للطالب في مادة التمريض الباطني2



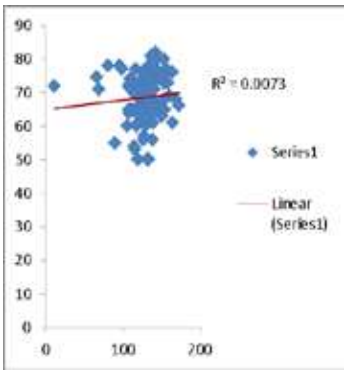
البيانات في الشكل (3) تعكس قيمة معامل بيرسون للإرتباط عند مستوى الدلالة 057. وهي أكبر من (0.05) مما يدل على عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين تقويم الطالب لجودة أداء أعضاء هيئة التدريس والتحصيل الأكاديمي للطالب في مادة التمريض الباطني 2 .

شكل (4) العلاقة الإرتباطية بين تقويم الطالب لجودة أداء عضو هيئة التدريس والتحصيل الأكاديمي للطالب في مادة التمريض الجراحي2



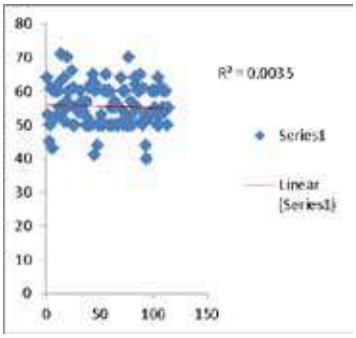
البيانات في الشكل (4) تعكس قيمة معامل بيرسون للإرتباط عند مستوى الدلالة 084. وهي أكبر من قيمة (0.05) مما يدل على عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين تقويم الطالب لجودة أداء أعضاء هيئة التدريس والتحصيل الأكاديمي للطالب في مادة التمريض الجراحي 2 .

شكل (5) العلاقة الإرتباطية بين تقويم الطالب لجودة أداء عضو هيئة التدريس والتحصيل الأكاديمي للطالب في مادة الحمل والرعاية التمريضية



البيانات في الشكل (5) تعكس قيمة معامل بيرسون للإرتباط عند مستوى الدلالة 366. وهي أكبر من قيمة (0.05) مما يدل على عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين تقويم الطالب لجودة أداء أعضاء هيئة التدريس والتحصيل الأكاديمي للطالب في مادة الحمل والرعاية التمريضية .

شكل (6) العلاقة الإرتباطية بين تقويم الطالب لجودة أداء عضو هيئة التدريس والتحصيل الأكاديمي للطالب في مادة تمريض الأطفال



البيانات في الشكل (6) تعكس قيمة معامل بيرسون للإرتباط عند مستوى الدلالة 005. وهي مساوية لقيمة (.005) مما يدل على وجود علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين تقويم الطالب لجودة أداء أعضاء هيئة التدريس والتحصيل الأكاديمي للطالب في مادة تمريض الأطفال .

المناقشة

تم إختيار طلبة المستويين الثالث والرابع حيث أن طلبة المستويات المتقدمة يتميزون عن طلبة المستويات الدنيا بموضوعيةعالية في التقويم.

شملت العينة 250 من طلبة المستويين الثالث والرابع بدلا عن 272 وذلك بعد إستبعاد الطلبة الممتحنين من الخارج وإستبعاد الإستبانات التالفة.

وصف أفراد عينة الدراسة:

فيما يتعلق بالمستوى الدراسي فإن 136 من أفراد العينة من طلبة المستوى الثالث يشكل نسبة (54.4%) و 114 من طلبة المستوى الثالث بنسبة (45.6%). أما فيما يتعلق بالنوع فإن أغلبية أفراد العينة من الإناث بنسبة (84.0%) أما الزكور يشكلون نسبة (16.0%) من أفراد عينة الدراسة.

الدلالة الإحصائية لتقويم جودة أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطالب:

بالمقارنة مع الوسط الفرضي (105) فإن المتوسط أعلى من الوسط الفرضي مما يعني أن السمة العامة للتقويم لجميع أساتذة برامج الدراسة (التمريض الباطني2, التمريض الجراحي 2, الحمل والرعاية التمريضية, تمريض الأطفال) عالية. حيث حصل أساتذة مادة التمريض الباطني 2 على أعلى تقويم (143.1724) يليهم أساتذة مادة تمريض الأطفال (138.0836) ثم أساتذة مادة التمريض الجراحي 2 (136.8772) ثم أساتذة الحمل والرعاية التمريضية (129.5048). يستدل من هذه النتيجة أن عضو هيئة التدريس في الجامعة يقوم بأداء عمله الوظيفي بكفاءة عالية. وهذه النتيجة تتعارض مع دراسة أحمد إبراهيم (2012) حيث توصل إلى عدم رضاء الطلاب عن مصادر التعليم والتعلم والمعينات بنسبة متدنية كذلك توصل إلى عدم رضاء الطلاب عن الأداء وطريقة التدريس والمقررات, وأمن الأساتذة بأن الضعف في الأداء أحيانا يكون مرتبط بعوامل لا ترتبط بهم كما أن بعض الأساتذة يرون أن الطلاب يبالغون في الحكم .

الفروق في تقويم الطالب لجودة أداء عضو هيئة التدريس:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم جودة أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطالب بكلية علوم التمريض جامعة الخرطوم تعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح طلاب المستوى

الثالث. إذ تميز طلبة المستوى الثالث بموضوعية عالية في التقويم وجاء تقويمهم لجودة أداء عضو هيئة التدريس بمصداقية عاليه. في المقابل لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم جودة أداء عضو هيئة التدريس بكلية علوم التمريض جامعة الخرطوم تعزى لمتغير النوع وتعلل الباحثه هذه النتيجة بأن معظم المحاضرين هم الذين يدرسوا الطلاب والطالبات في نفس الزمان والمكان . وهذه النتيجة تتعارض مع دراسة محمود داؤود (2010) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع لصالح مجموعه الطلاب.

العلاقة الإرتباطية بين تقويم الطالب لجودة أداء عضو هيئة التدريس والتحصيل الأكاديمي للطالب:

بالنسبة لبرامج الدراسة التمريض الباطني2, التمريض الجراحي 2, الحمل والرعاية التمريضية لاتوجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين تقويم الطالب لجودة أداء أعضاء هيئة التدريس والتحصيل الأكاديمي للطالب وترى الباحثة أن التحصيل الأكاديمي يتأثر بعدة عوامل منها عوامل شخصية, عوامل تربوية, عوامل إجتماعية وإقتصادية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة فؤاد علي العاجز(2002) حيث توصل إلى أن العوامل الإجتماعية والإقتصادية أكثر تأثيرا في تدني المعدلات التراكمية للطلاب والطالبات, تليها العوامل الشخصية وأخيرا العوامل التربوية.

في المقابل توجد علاقة إرتباطية موجبة قوية ذات دلالةإحصائية أظهرت أثر تقويم الطالب لجودة أداء أعضاء هيئة التدريس لمادة تمريض الأطفال والتحصيل الأكاديمي للطلبة في مادة تمريض الأطفال.وتتفق هذه النتيجة مع دراسة باولسين ,Paulsen ,M B) (2002 حيث توصل إلى أن تقديرات الطلبة في تقييم التدريس الفعال كانت مرتبطة بمعدلات الطلبة في الإختبارات ولم تكن مرتبطة بفعالية التدريس.

الخلاصة: في الختام هذه الدراسة تبين الأثر الإيجابي لتقويم جودة أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطالب على التحصيل الأكاديمي للطالب في مادة تمريض الأطفال بينما لا يوجد تأثير لتقويم جودة أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطالب على التحصيل الأكاديمي للطالب في مادة التمريض الباطني2, التمريض الجراحي 2, الحمل والرعاية التمريضية.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الداسة الحالية تتقدم الباحثة ببعض التوصيات والمقترحات وهي على النحو التالي:

1. أهمية إشراك الطلبة في عملية تقويم عضو هيئة التدريس.
2. إجراء المزيد من البحوث حول تقويم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدرس بإستخدام أساليب تقويم مختلفة.
3. إجراء المزيد من البحوث حول أثر تقويم جودة أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطالب على التحصيل الأكاديمي للطالب.
4. دراسة العوامل التي تؤثر على تقويم جودة أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطالب.
5. تزويد أعضاء هيئة التدريس بالتغذية الراجعة , لتعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف لديهم.
6. نشر ثقافة تقويم جودة أداء عضو هيئة التدريس.
7. توعية الطلبة بأهمية وجدية عملية للتقويم.

المصادر والمراجع:

1. أحمد إبراهيم أحمد (2012) . *دراسة تقويمية لأداء الأستاذ الجامعي والمادة التدريسية من وجهة نظر الطالب الجامعي.* المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي, ص757-768.
2. إبراهيم سالم وشحتة عبد المولى.(2007). دراسة تأثير بعض المتغيرات في تقييم طلبة الجامعة لأداء عضو هيئة التدريس. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية)*, 8(1) ص97-176.
3. المركز الوطني لضمان جودة وإعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية,(2010) . *دليل ضمان جودة وإعتماد مؤسسات التعليم العالي.* ليبيا. المركز الوطني لضمان جودة وإعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية.
4. حاتم جاسم عزيز. (2012) . تقويم أداء أعضاء هيأة التدريس في الجامعة من وجهة نظر الطلبة (دراسة ميدانية في جامعة ديالى). *مجلة الفتح* (50) ص 103-123.
5. رجاء أبو علام, (2001). *القياس والتقويم التربوي والنفسي. القاهرة: دار الفكر العربي.*
6. صلاح الدين علام. (2006). *القياس والتقويم التربوي والنفسي.* القاهرة: دار الفكر العربي.
7. عبد الرزاق شنين الجنابي (2009) .*تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة وانعكاساته في جودة التعليم العالي.* جامعة الكوفة: مؤتمر الجودة في جامعة الكوفة.
8. فؤاد علي العاجز. (2002). العوامل المؤثرة في تدني المعدلات التراكمية لدى بعض طلبة الكليات الإنسانية بالجامعة الإسلامية بغزة .*مجلة الجامعة الإسلامية*,10 (1) ص 1-32.

9. محمد صاري. (2005). التقويم وأثره في تحسين أداء الأستاذ الجامعي. *مجلة المخبر, أبحاث في اللغة والأدب الجزائري*, 2(1) ص 64-80.
10. محمود داؤود. (2010). *تقويم كفايات تدريسي كلية التربية الرياضية جامعه بابل وفق منظور إدارة ألجوده من وجهة نظر طلبتهم*. جامعة بابل كلية التربية الرياضية: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
11. Paulsen, M.B. (2002). Evaluating teaching Performance. New Directions Institutional Research, N.114 Wiky Periodicals in C.
12. Seldin, P. (1989): Using student feedback to improve teaching, new directions for teaching and learning. The Department Chair Person's Role in Enhancing College Teaching. No.37, PP. 89-97
13. Tang, T.L. (1997): Teaching evaluation at a public institution of higher education: Factors related to the overall teaching effectiveness, Public Personal Management, Vol. 26, No. 3, pp. 379-389.

مرفق (1)

إستبانة تقويم جودة أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطالب الجامعي

عزيزي الطالب:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان (أثر تقويم جودة أداء أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطالب الجامعي على التحصيل الأكاديمي للطالب).

بين يديك الإستبانة الخاصة بتقويم جودة أداء أعضاء هيئة التدريس ,أرجو التكرم بالأطلاع على محاور الإستبانة والإجابة على جميع الفقرات بكل دقة وموضوعية وذلك بوضع علامة (√) داخل المربع للإجابة التي تراها مناسبة.علما بأن إجابتك ستعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي. لكم فايق الشكر والتقدير ,,,,

- **(أوافق بشدة)** تعني أن العبارة صحيحة دائماً أو في أغلب الأحيان ، و أن المطلوب تمت تأديته على أكمل وجه.
- **(أوافق)** تعني أن العبارة صحيحة غالباً أو في أغلب الأحيان، و أن المطلوب تمت تأديته بشكل جيد.
- **(محايد)** تعني أن المطلوب تمت تأديته بشكل متوسط.
- **(لا أوافق)** تعني أن المطلوب تمت تأديته بشكل ضعيف أو لم يؤد في معظم الأحيان.
- **(لا أوافق بشدة)** تعني أن المطلوب تمت تأديته بشكل سيء جدا، أو لم يؤد أصلاً، أو نادراً ما تمت تأديته.

الرقم الجامعي: ----------

المستوى الدراسي:----------

المقرر الدراسي:----------

إسم الأستاذ:----------

الرقم	الخطة التدريسية :	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لاأوافق بشدة
1	تم تعريفي بأهداف المقرر الدراسي في بداية الفصل الدراسي .					
2	قام أستاذي بشرح أساليب التقييم المختلفة وتوزيع الدرجات في بداية الفصل الدراسي.					
3	تم إعلان مواعيد الإمتحانات في بداية الفصل الدراسي.					
4	تبدأ المحاضرات وتنتهي حسب التقويم الدراسي					
5	تم إعلامي بالانشطة المصاحبة للمقرر في بداية العام الدراسي.					
	إمكانيات عضوْ هيئة التدريس	**أوافق بشدة**	**أوافق**	**محايد**	**لا أوافق**	**لاأوافق بشدة**

6	يلتزم أستاذ المادة بمواعيد محاضراته					
7	أحرص على حضور المحاضرات في بداية الزمن المحدد					
8	يستعمل الأستاذ التقنيات التعليمية الحديثة مثل Multimedia projector					
9	يعرض الاستاذ المادة العلمية في المحاضرات بشكل واضح.					
10	يتمكن من عرض المادة العلمية بتسلسل منطقي.					
11	ينوع الأستاذ من أساليب تدريسه					
12	صوت أستاذ المادة واضح ومسموع					
13	يستخدم لغة واضحة ومفهومة.					
14	أستطيع إستيعاب المحاضرة بدرجة كبيرة لانها تعرض بطريقة جذابة ومشوقة					
15	يعطي أستاذ المادة أمثلة توضيحية أثناء المحاضرات					
16	يراعي أستاذ المقرر أن يشارك الطلبة أثناء المحاضرة.					
17	يوزع الأستاذ وقت المحاضرة بشكل فعال					
18	الطلبة منضبطون أثناء المحاضرة					
	العلاقة بين عضوء هيئة التريس والطلبة	**أوافق بشدة**	**أوافق**	**محايد**	**لا أوافق**	**لاأوافق بشدة**
19	يوجد دعم أكاديمي للطلبة خارج نطاق المحاضرات					
20	يحفز الطلبة للإطلاع على مراجع المادة المختلفة.					
21	ينمي عند الطلبة إتجاهات.					
22	ينمي عند الطلبة عادات وأخلاق حميدة.					
23	يراعي الجانب الإنساني في التعامل مع الطلبة.					
	برنامج التدريب العملي و مصادر التعلم	**أوافق بشدة**	**أوافق**	**محايد**	**لا أوافق**	**لاأوافق بشدة**
24	تم إعلامي بخطة برنامج التدريب العملي					
25	التطبيق العملي مرتبط بأهداف ومحتوى المادة.					
26	يوجد نظام متابعة أثناء التطبيق العملي.					
27	تم التدريب العملي بإستخدام قوائم تقييم (log book, check list)					
28	يدفع عضو هيئة التدريس من الاستفادة من المكتبة بتحديد بعض المراجع للرجوع إليها					
29	يشجع عضو هيئة التدريس طلابه للاستفادة من المكتبة الالكترونية					
	تقويم أداء الطلاب	**أوافق بشدة**	**أوافق**	**محايد**	**لا أوافق**	**لاأوافق بشدة**
30	ينوع في أساليب تقويم أداء الطلبة.					
31	أساليب تقويم أداء الطلبة ملاءمة لمحتوى المقرر.					
32	يحرص أستاذ المقرر علي تدريب الطلبة علي نماذج للاختبارات في المقرر لتأهيلهم لاختبارات نهاية الفصل الدراسي.					
33	يوزع الأنشطة والواجبات بشكل منتظم علي مدار الفصل الدراسي.					
34	يناقش عضو هيئة التدريس نتائج اختباراته مع الطلاب					
35	محتوى الإمتحانات متوافق مع المقرر الدراسي.					

أي تعليق :

تجربة جامعة الجوف فى تطبيق إدارة الجودة الشاملة

د. جابر بن منيزل الرويلى
عميد
عمادة الجودة والاعتماد الأكاديمى
جامعة الجوف - المملكة العربية السعودية
jmalruwaili@ju.edu.sa

د. نجلاء بنت محمد المطيرى
وكيلة
عمادة الجودة والاعتمادالأكاديمى
جامعة الجوف - المملكة العربية السعودية
nmmtaree@ju.edu.sa

د. لمياء بنت توفيق عبد الحميد
عضو هيئة تدريس
عمادة الجودة والاعتماد الأكاديمى
جامعة الجوف - المملكة العربية السعودية
Lamia.aabd@ju.edu.sa

الملخص:

تعد جامعة الجوف من الجامعات الناشئة فى المملكة العربية السعودية .ولتعزيز التوجه نحو إدارة الجودة الشاملة تم إنشاء وكالة الجامعة للتطوير والجودة وعمادة الجودة والاعتماد الأكاديمى بالإضافة إلى تشكيل وحدات الجودة في الكليات والعمادات المساندة وحتى الإدارات العامة. وتهدف هذه الدراسة إلى عرض ما تم إنجازه فى مجال إدارة ضمان الجودة من خطوات ومنها الإعداد للتقويم الذاتى الأولى للجامعة وتصميم رؤية ورسالة وأهدافعمادة الجودة والاعتماد الأكاديمى وتحويل الأهداف إلى مشاريع تطويرية سيتم عرضها فى هذه الدراسة.

الكلمات المفتاحية :*الجامعات الناشئة ,جامعة الجوف , ضمان الجودة، الاعتماد الأكاديمي.*

المقدمة:

خلال العشر سنوات الماضية تقريباً تغيرت اللغة المتداولة في التعليم العالي السعودي بشكل كبير. فعبارة "الاعتماد الأكاديمي" كان من الصعوبة ان تسمع بها أو تقرأها قبل هذه الفترة. بل أن كلمة "الاعتماد" لوحدها قليلاً ماتستخدم في الدوائر الحكومية الرسمية السعودية بشكل عام. في الفترة الحالية، فترة الطفرة الكمية في عدد الجامعات السعودية عبارات مثل "ثقافة الجودة"، "ضمان الجودة" و "الاعتماد الأكاديمي" و "الدراسة الذاتية"اصبحت تشكل جزء من الحديث والنقاش اليومي في قاعات وممرات الحرم الجامعي. لم تكن هذه العبارات محل التشاور من ناحية الأخذ بها أو تركها أو كانت وليدة الصدفة في وجودها بل هي نتيجة حتمية مركزية لمتطلبات الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) بعد انشائها بناءً على الموافقة الملكية الكريمة رقم 7/ب/6024 بتاريخ 1424/2/9هـ والمبنية على قرار مجلس التعليم العالي رقم 1424/28/3هـ في جلسته الثامنة والعشرين المنعقدة بتاريخ 1424/1/15هـ.يؤكد العضاضي [5] حرفياً أن الدول العربية ومنها السعودية قامت بإنشاء "منظمات للإشراف على الجامعات لمساعدتها بل ارغامها على تطبيق مفاهيم الجودة الشاملة". تتمتع الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الإكاديمي بالشخصية المعنوية والاستقلال الإداري والمالي تحت إشراف مجلس التعليم العالي وهي السلطة المسئولة عن شؤون الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي فوق الثانوي عدا التعليم العسكري.

الهدف من الدارسة والمنهجية البحثية

يتمثل الهدف الأساسي لهذه الدراسة، في طرح تجربة جامعة الجوف في الاستجابة لمتطلبات الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي لبناء نظام داخلي للجودة والاعتماد الأكاديمي وذلك بإلقاء المزيد من الضوء على الممارسة العملية لإدارة الجودة الشاملة في جامعة الجوفك إحدى الجامعات الناشئة بالمملكةا لعربية السعودية فيتأسيس وكالة الجامعة للتطوير والجودة بالجامعة وكذلك عرض المراحل المختلفة التي قامتبهاالوكالة وعمادة الجودة والاعتماد الأكاديمى منذ تأسيسها من ممارسات في سبيل سعيها للحصول على الاعتماد الأكاديمي المبني على التطويرالمستمر. وتجدر الإشارة إلى أن المنهج الذي تم استخدامه في هذه الدراسة هو المسح المكتبي والمنهج الاستنباطي من الدراسات والبحوث العلمية بالإضافة إلى الخبرة العملية الميدانية للباحثين ولمدة عامين جامعيين من عملية تأسيس نظام داخلي للجودة بالجامعة ومحور أساس بحكم طبيعة عمل الباحثين في عمادة الجودة والاعتماد الأكاديمي.

أنظمة الاعتماد الأكاديمي العالمية والهيئة الوطنية السعودية

قام الباحثون بمراجعة ودراسة أنظمة الاعتماد الأكاديمي في بعض دول العالم المتقدم ممثلة في كل من: المملكة المتحدة، اليابان والولايات المتحدة الأمريكية للوقوف على التباين والتقاطع مع نظام الهيئة الوطنية السعودية (جدول رقم 1).

جدول (1) مقارنة بين أنظمة الاعتماد الأكاديمى فى بعض دول العالم المتقدم مع نظام الهيئة لوطنية السعودية[1] ،[9] ، [10]

وجه المقارنة	المملكة العربية السعودية	الولايات المتحدة الأمريكية	اليابان	المملكة المتحدة
هيئة الإعتماد	الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمى (NCAAA)	مجلس اعتماد التعليم العالى (CHEA) Council for Higher Education Accreditation	هيئة اعتماد الجامعاتاليابانية Japanese- University Accreditation Agency(JUAA)	مجلس الاعتماد البريطانى British Accreditation council (BAC)
معاييرالإعتماد	تم استخدام (11) معايير الاعتماد الجامعات	تم استخدام (8) معايير الاعتماد الجامعات	تم استخدام (12) معايير الاعتماد الجامعات	تم استخدام (7) معايير الاعتماد الجامعات
أنواع الإعتماد	1- اعتماد مؤسسى 2- اعتماد برامجى	1-اعتماد مؤسسى 2- اعتماد برامجى 3 - اعتماد مهنى	1- اعتماد مؤسسى	1- اعتماد مؤسسى 2-اعتماد برامجى
مدة الإعتماد	5 سنوات	5 سنوات	لا تحدد الهيئة مدة معينة لسريان مفعول اعتمادها.	6 سنوات

في وثائق الهيئة الوطنية السعودية هناك تأكيد أن الهيئة السعودية اعدت معايير مقبولة للجميع تتعلق بالممارسة الجيدة على أساس أفضل وأحدث ماوصل إليه العالم في الاعتماد الأكاديمي. ما ينبغي ذكره وتوضيحه هو خصوصية نظام الاعتماد الأكاديمي في السعودية بالرغم من الاستناد على الممارسات والتجارب العالمية لكن الهيئةخرجت بنموذج سعودي للاعتماد يتعامل مع شطر الطالبات باستقلالية تامة في المباني عن شطر الطلاب مع الحرص على أهمية المشاركة في اتخاذ القرار بين الشطرين وتعزيز التواصل الفعال من خلال الوسائل التقنية الحديثة.

لذلك من الأهمية في هذه الدراسة استعراض نظام الهيئة الوطنية السعودية بشكل أكثر تفصيلاً لفهم السياق التنظيمي بشكل أعمق ومدى تأثيرة في مسيرة جامعة الجوف نحو بناء نظام داخلي لضمان الجودة.

تم إنشاء الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بناءً على الموافقة السامية الكريمة رقم 7/ب/6024 بتاريخ 1424/2/9هـ على قرار مجلس التعليم العالي رقم 1424/28/3هـ في جلسته الثامنة والعشرين المنعقدة بتاريخ 1424/1/15هـ. تتمتع هذه الهيئة بالشخصية المعنوية والاستقلال الإداري والمالي تحت إشراف مجلس التعليم العالي وهي السلطة المسئولة عن شؤون الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي فوق الثانوي عدا التعليم العسكري لإمكانية الارتقاء بجودة التعليم العالى الخاص والحكومى وضمان الوضوح والشفافية، وتوفير معايير مقننة للأداء الأكاديمى

الرؤية:

أن تكون الهيئة إحدى الهيئات الرائدة والمتميزة محلياً وعالمياً في مجال التقويم والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي.

الرسالة:

أن تساهم الهيئة في ضبط جودة التعليم العالي لضمان كفاءة مخرجاته لمقابلة متطلبات سوق العمل.[11]

معاييرضمانالجودة والاعتمادالأكاديمي[3]

1. الرسالة والغايات والأهداف
2. السلطات والإدارة
3. إدارة ضمان الجودة وتحسينها
4. التعلم والتعليم
5. إدارة شؤون الطلبة والخدمات المساندة
6. مصادر التعلم
7. المرافق والتجهيزات
8. التخطيط والإدارة المالية
9. عمليات التوظيف
10. البحث العلمى
11. علاقات المؤسسة التعليمية بالمجتمع

إجراءات إعتماد الكليات والجامعات الخاصة والعامة القائمة :

1. تتقدم الجامعات والكليات القائمة حالياً بطلب لإجراء تقييم ذاتى أولى وإعداد خطة إستراتيجية لتطوير الجودة كخطوة مبدئية لتنفيذ متطلبات النظام الجديد لضمان الجودة، والتعامل مع أى مشكلات تظهر خلال التقييم الذاتى الأولى .
2. وسوف تجرى المراجعات كخطوة أولى نحو الاعتماد المؤسسي ثم بعد ذلك تأتي مراجعات اعتماد البرامج، ولكن بالنسبة لمؤسسة صغيرة يمكن إجراء الاعتماد المؤسسي أو البرامجى بشكل متزامن.
3. ولن يتم إجراء مراجعات الاعتماد قبل تخرج الدفعة الأولى من الطلاب من البرنامج أو المؤسسة المعنية.
4. بعد منح الاعتماد الكامل، سيكون هناك مزيد من عمليات التقويم حتى يتسنى تجديد اعتماد المؤسسة وبرامجها كل خمس سنوات.
5. أما بالنسبة لمؤسسات القطاع الخاص التي حصلت على ترخيص باعتبارها جامعة، فسوف يتم منح الاعتماد الأولي على أساس متطلبات الكلية، ولكن من المتوقع أن تلبي

المؤسسات احتياجات الجامعة في أقرب وقت ممكن وفي موعد لا يتجاوز دورة عمليات التقويم الخمسية.

وفيما يلى إستعراض لتجارب بعض الجامعات فى المملكة العربية السعودية فى تطبيق إدارة الجودة الشاملة ، وسوف يتم استعراض أربعة جامعات: جامعتين عريقتين من حيث تاريخ التأسيس وجامعتين ناشئتين للوقوف على الممارسات والتمايز والتقارب بين رحلة هذه الجامعات نحو انشاء نظام داخلي للجودة :

تجربة جامعة الملك عبد العزيز : (6)

أنشئت جامعة الملك عبد العزيز عام 1967 م فى المنطقة الغربية للمملكة ، وتحتل المكانة الأولى بين جامعات المملكة على مستوى العلوم والتكنولوجيا من حيث عدد الكليات العلمية المتخصصة، إضافة إلى عدد الأقسام العلمية فيها يعادل نصف إجمالى عدد الأقسام العلمية فى جامعات المملكة، أما برامج بعض كلياتها فتأتى فى المرتبة الأولى فى جامعات المملكة، والعالم العربى مثل البرامج التخصصية لكلية علوم البحار، وكلية علوم الأرض وكلية الأرض وزراعة المناطق الجافة .

محاور التطوير بجامعة الملك عبد العزيز :

اشتملت الخطة الإستراتيجية للجامعة على عدة محاور للتطوير وهى:

- التميز الأكاديمى من خلال التقويم الذاتى والاعتماد الأكاديمى
- تحسين كفاءة القطاعات الإدارية والتنظيمية من خلال التقويم المستمر والشامل لتطبيق الجودة الشاملة .
- التكامل والشراكة مع المجتمع والقطاعات التجارية والصناعية الخاصة .
- الاستثمار الأمثل للموارد البشرية والبنية التحتية من خلال التعليم الإلكترونى والبرامج المتخصصة .
- البحث العلمى المتميز.

الإنجازات فى مجال تجويد العملية التعليمية بجامعة الملك عبد العزيز :

1. إنشاء وكالة الجامعة للتطوير، مهمتها توجيه جهود الجامعة نحو عمل مؤسسى قائم على تخطيط إستراتيجى طويل الأجل.
2. إعداد الإجراءات الرئيسية بالتقويم الذاتى والاعتماد الأكاديمى.
3. إعداد معايير وتعليمات ملف المادة بالجامعة وتطبيقه .
4. تنظيم وتنفيذ برنامج تدريب (300) عضو هيئة تدريس بالجامعة على تطبيق ملف المادة الدراسية .
5. الاعتماد الأكاديمى المكافئ من منظمة ABET ( ) الأمريكية لإثنى عشر برنامجاً هندسياً .
6. التقويم الأكاديمى لجميع برامج كلية طب الأسنان.
7. الإعداد والإشراف على برنامج التقويم المؤسسى التجريبى .
8. تنفيذ عدد من ورش العمل بالتعاون مع الهيئة الوطنية للتقويم والإعتماد الأكاديمى .
9. اشاعة ثقافة الجودة بين العنصر البشرى بالجامعة من خلال الندوات والمحاضرات والدورات التدريبية.
10. تنظيم وتنفيذ عدد من الدورات حسب احتياجات أعضاء هيئة التدريس والإداريين.

وقد تبع كل ذلك تقويم أكاديمى عالمى لبرامجها من هيئة (ABET)، وكانت النتيجة إيجابية، وقد أشادت الهيئة بالكفاءة العلمية والبحثية لأعضاء هيئة التدريس بكلية الهندسة، إضافة إلى الإشادة بنهج الكلية فى إستقطاب النوعية الجيدة من الطلاب، وقد حصلت الكلية على التقويم الأكاديمى لبرامجها فى نوفمبر 2003م. أما كلية طب الأسنان فقد سعت إلى تقويم برامجها الأكاديمية والعلمية وفق معايير منظمة (DENTED)، وقد حصلت على التقويم البرامجى وأصبحت الكلية الوحيدة خارج الإتحاد الأوروبى التى تم تقويم برامجها بنجاح .

تجربة جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية فى مجال توكيد الجودة (7)

تأسست إدارة الجودة والإعتماد الأكاديمى فى العام الجامعى1426/ 1427 هـ بالقرار الإدارى رقم (76) فى 1427/2/4 هـ لتأمين خدمات ضمان جودة المستقبل ومتكاملة للتعليم العالى فى جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية فى الجانبين الأكاديمى والمؤسسى، وقد قامت الإدارة منذ إنشائها بتحقيق العديد من الأنشطة التى تساهم فى بناء نظام الجودة فى الجامعة ومن ذلك:

أولاً : فى مجال إنشاء نظام داخلى لتوكيد الجودة فى الجامعة :

1. تم إعداد رسالة الإدارة وأهدافها ومهامها ونشرها والتعريف بها.
2. تم إنشاء وحدات لتقويم الجودة فى كل الوحدات التعليمية والعمادات المساندة والإدارات العامة وحددت لها المهام وشكلت مجالسها وتم تشكيل أعضائها .
3. استكمال الهيكل التنظيمى للإدارة .

ثانياً : فى مجال نشر الوعى بثقافة الجودة فى الجامعة :

تم عقد العديد من اللقاءات، وإعداد نشرات، ومحاضرات بهدف نشر ثقافة الجودة والإعتماد فى التعليم الجامعى وأهمية تطبيق نظم الجودة فى الجامعة، وإنشاء موقع لإدارة الجودة والإعتماد الأكاديمى على موقع الجامعة يتوفر فيه الكثير من المعلومات وبعض الروابط الإلكترونية المفيدة .

ثالثاً : فى مجال تدريب أعضاء هيئة التدريس :

ساهمت الإدارة ومن خلال أعضائها فى المشاركة وحضور العديد من المؤتمرات والندوات والدورات التدريبية وقد استفاد من هذه البرامج والدورات التدريبية ما يقارب 220 عضو هيئة تدريس فى

الجامعة، هذا فضلاً عن برامج التميز والإبداع التى تقدمها الجامعة لأعضاء هيئة التدريس والتى فى معظمها تصب فى تحسين جودة الأداء، كما قام أعضاء الإدارة بزيارة للجامعات الإسترالية مع وفد من الهيئة الوطنية للتقويم والإعتماد الأكاديمى 6-1427/7/15 هـ، وزيارة لوكالة ضمان الجودة وبعض البريطانية 10/28-11/9/ 1427 هـ .

رابعاً : إجراء تقويم ذاتى أولى شامل لكل انشطة وبرامج الجامعة:

وذلك بهدف التعرف على جوانب القوة للمحافظة عليها وتعزيزيها والتعرف على جوانب الضعف لتحسينها وتطويرها وإعداد خطة إستراتيجية للتطوير والتحسين.وقد كانت عملية التقويم شاملة لكل برامج وخدمات وإدارات وأنشطة الجامعة المختلفة وفق الأحد عشر معياراً التى أعدتها الهيئة الوطنية للتقويم والإعتماد الأكاديمى، وقد عملت إدارة الجودة على تكوين فريق عمل يتألف من ثلاث وعشرين لجنة، وعضوية تسعين عضواً من أعضاء هيئة التدريس والإداريين.

خامساً : الخطة الإستراتيجية لإدارة الجودة والإعتماد الأكاديمى فى الجامعة للفترة 1428 – 1432 هـ :

الهدف الأول: تنفيذ المزيد من برامج وورش التدريب والإستمرار فى نشر ثقافة الجودة فى الجامعة .

الهدف الثانى : التقويم المستمر للأداء فى كافة الجوانب ومتابعة عمليات تحسين الجودة .

الهدف الثالث : الحصول على الإعتماد المؤسسى، والإعتماد البرامجى من الهيئة الوطنية للتقويم والإعتماد الأكاديمى، ومن بعض هيئات الأعتماد العالمية .

سادساً : الخطة الإستراتيجية لتحسين الجودة فى الجامعة :

بناءاً على نتائج التقويم الذاتى الذي أجرته الجامعة وتحليل جوانب القوة وجوانب الضعف والفرص فقد تم وضع خطة استراتيجية لتحسين الجودة فى الجامعة ، وقد كان التركيز على تحسين الجودة فى مجالات التعلم والتعليم والبحث العلمى ومصادر التعلم وخدمة المجتمع ،وقد اشتملت الخطة على عدد من الأهداف الإستراتيجية مع تحديد آليات التنفيذ ومؤشرات الأداء .

تجربة جامعة نجران فى تطبيق إدارة الجودة الشاملة (4)

تعد جامعة نجران من الجامعات الناشئة فى المملكة العربية السعودية، ولكن ذلك لم يثنها عن إنشاء وكالة للجامعة للتطوير والجودة وقد قامت الوكالة بإجراء الدراسة التحليلية للوضع الراهن للجامعة عن طريق إجراء التقويم الذاتى الأولى الذى اشتمل على التقويم الذاتى المؤسسى والتقويم الذاتى البرامجى ومن ثم تم إعداد الخطة الإستراتيجية لإدارة ضمان الجودة بالجامعة .

وقد تم ربط نتائج إجراء الدراسة التحليلية للوضع الراهن لوكالة التطوير والجودة بالغايات الإستراتيجية للوكالة، ومن ثم تحديد الأهداف الإستراتيجية للوكالة، حيث إنبثق منها ثلاثة عشر مشروعاً تطويرياً لتحقيق هذه الأهداف من خلال الأخذ فى الإعتبار خطة التنمية الوطنية للمملكة العربية السعودية ومتطلبات الهيئة الوطنية للتقويم والإعتماد وهذه المشروعات هى:

1. تصميم الهيكل التنظيمى لوكالة الجامعة للتطوير والجودة
2. ترسيخ مبادئ الجودة فى كل وحدات الجامعة وفقاً للقيم الإسلامية والمتطلبات الوطنية .
3. عمل تحليل بيئى SWOT Analysis للوحدات الأكاديمية والإدارية على مستوى الجامعة وبرامجها الأكاديمية المختلفة.
4. تصميم الخطة الإستراتيجية للجامعة .
5. تطوير الهيكل التنظيمى للجامعة لتحقيق الرؤية والرسالة والغايات والأهداف الإستراتيجية للجامعة .
6. تقديم الدعم لتصميم الخطة الإستراتيجية لكليات وعمادات الجامعة .
7. إنشاء مركز لتنمية وتطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس ومن فى حكمهم والجهاز الإدارى بالجامعة .
8. تدريب وتأهيل عضوات فرق الجودة بالأقسام النسائية بالجامعة .
9. إنشاء نظام داخلى فعال للجودة داخل كليات الجامعة
10. إنشاء نظام داخلى فعال للجودة داخل الوحدات الإدارية بالإدارات الرئيسية والعمادات المختلفة بإدارة الجامعة .
11. تطوير قنوات الإتصال بين جميع وحدات الجودة فى الكليات بأقسام الرجال والنساء والإدارات الرئيسية والعمادات بإدارة الجامعة وربطهم جميعاً بوكالة الجامعة للتطوير والجودة.
12. توطيد الشراكة المحلية والإقليمية والدولية بين وكالة الجامعة للتطوير والجودة ونظائرها والهيئات ذات الصلة فى مجال التطوير والجودة .
13. دعم وتطوير مراكز البحوث العلمية بالجامعة للوصول إلى مرحلة التمويل الذاتى.

وخلصت التجربة فى مرحلتها الحالية إلى مجموعة من التوصيات تتمثل فيما يلى :

- ضرورة الإستمرار فى دعم كافة أنشطة ثقافة الجودة بكافة بكافة الوحدات الأكاديمية والإدارية.
- إنشاء أنظمة للمتابعة الداخلية وفق نماذج ورقية وإلكترونية معتمدة .
- إنشاء إدارة معنية بتحليل وإدارة المخاطر لضمان تنفيذ المشروعات التطويرية.

- ضرورة التواصل مع خبرات دولية من مدارس أكاديمية دولية وفق برنامج الإستقطاب لدعم عمليات تطوير المناهج وتحسين جودة الأداء بالبرامج .
- التواصل مع مؤسسات المجتمع وفق لجان إستشارية مهنية وأكاديمية من خارج المؤسسة لدعم عمليات التواصل مع مؤسسات المجتمع وأرباب العمل .
- التوسع المشروط فى عمليات الإعتماد الكاديمى الدولى من هيئات عالمية معتمدة دعماً لسمعة المؤسسة وتحسين عمليات التطوير والجودة بالبرامج الأكاديمية .
- دعم وحدة القياس والتقويم ببرامج متخصصة فى عمليات رصد وتتبع مؤشرات جودة الأداء.

تجربة جامعة حائل [8]:

تعتبر جامعة حائل من الجامعات الناشئة وقد أخذت عمادة التطوير والجودة على عاتقها تطبيق معايير الجود والإعتماد الأكاديمى الخاصة بالهيئة الوطنية للتقويم والإعتماد الأكاديمى وذلك عن طريق إتباع الخطوات التالية:

1- عقد العديد من الورش والدورات التدريبية .

2- زيارات لجميع كليات الجامعة فى الفترة 15 / 11 – 15/ 12/ 2012 لتقديم الدعم الفنى ودراسة مدى تحقيق الكليات لمتطلبات عمادة الجودة والإعتماد الأكاديمى وهى (الرؤية والرسالة- الوصف الوظيفى- الهيكل التنظيمى- توصيف البرامج والمقررات- خطة عمل للتقييم الذاتى) وقد وجد ان جميع الكليات حققت المتطلبات بنسبة 90% ماعد كليتى الهندسة والمجتمع.

وبناء على هذه النتائج وضعت عمادة الجودة والتطوير مجموعة من الأهداف الاستراتيجية تهدف إلى تحقيقها وهى:

1. رسم الاستراتيجيات المستقبلية اللازمة لرفع مهارات منسوبي الجامعة لتحقيق التميز والابتكار في مجال التعليموالتدريس والبحث العلمي.
2. تطوير الجوانب التنظيمية في إدارة الجامعة.
3. المساهمة في وضع وتنفيذ الخطة الاستراتيجية للجامعة.
4. تقييم احتياجات التدريب والتطوير الوظيفي للعاملين في القطاعين العام والخاص داخل المجتمع.
5. قياس وتقييم أداء جميع عناصر نظام العمل في الجامعة.
6. تطبيق نظام ضمان الجودة والاعتماد على جميع مكونات الجهاز الإداري والأكاديمي داخل الجامعة.
7. المساهمة في تطويرالمهارات الإدارية والقيادية للقيادات الأكاديمية والإدارية فى الجامعة حتى يتمكنوا من تغييرالأهداف بنجاح.
8. العمل على تنمية الموارد البشرية فى كل من القطاعين العام والخاص عن طريق مساهمة الجامعة فى خدمة المجتمع مما ينعكس على زيادة مصادر الدخل للجامعة.

من هذه التجارب يتبين أن الجامعات العريقة والناشئة لديها التجهيزات المادية لنظام الجودة الداخلي من إنشاء مراكز ووحدات في قطاعات الجامعات المختلفة.

ويوضح الجدول التالي التشابه الكبير بين الجامعات السعودية في الرحلة نحو الجودة مع بعض الاختلافات البسيطة منها على سبيل المثال لا الحصر: الاصطلاحات والمسميّات المستخدمة وهنا فرصة للباحثين العرب خاصة المتخصصين في العلوم الاجتماعية لدراسة أسباب النزعة نحو توحيد الهويات الجامعية السعودية من خلال استنساخ التجارب والأفكار بدون مواءمة للظروف المحلية في حال الجامعات الناشئة.

جدول (2) مقارنة بين تجارب بعض الجامعات فى المملكة

جامعة الملك عبد العزيز	جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية	جامعة نجران	جامعة حائل	جامعة الجوف
1. إنشاء وكالة الجامعة للتطوير. 2. إعداد الإجراءات الرئيسية بالتقويم الذاتى والإعتماد الأكاديمى. 3. إعداد معايير وتعليمات ملف المادة بالجامعة وتطبيقه . 4. تنظيم وتنفيذ برنامج تدريب (300) عضو هيئة تدريس بالجامعة. 5. الإعتماد الأكاديمى المكافئ من منظمة (ABET) الأمريكية لإثنى عشر برنامجاً هندسياً . 1- التقويم الأكاديمى لجميع برامج كلية طب الأسنان. 2- الإعداد والإشراف على برنامج التقويم المؤسسى التجريبى . 3- تنفيذ عدد من ورشات العمل بالتعاون مع الهيئة الوطنية للتقويم والإعتماد الأكاديمى . 6. نشر ثقافة الجودة بين العنصر البشرى بالجامعة	1. انشاء وكالة الجامعة للتخطيط والتطوير والجودة 2. إنشاء نظام داخلى لتوكيد الجودة فى الجامعة 3. نشر الوعى بثقافة الجودة فى الجامعة 4. تدريب أعضاء هيئة التدريس 5. إجراء التقويم ذاتى أولى شامل لكل انشطة وبرامج الجامعة : 6. الخطة الإستراتيجية لإدارة الجودة والإعتماد الأكاديمى فى الجامعة للفترة 1428 – 1432 هـ 7. الخطة الإستراتيجية لتحسين الجودة فى الجامعة	1. تصميم الهيكل التنظيمى لوكالة الجامعة للتطوير والجودة 2. ترسيخ مبادئ الجودة فى كل وحدات الجامعة وفقاً للقيم الإسلامية والمتطلبات الوطنية. 3. عمل تحليل بيئى SWOT Analysis للوحدات الأكاديمية والإدارية على مستوى الجامعة وبرامجها الأكاديمية المختلفة . 4. تصميم الخطة الإستراتيجية للجامعة . 5. تطوير الهيكل التنظيمى للجامعة لتحقيق الرؤية والرسالة والغايات والأهداف الإستراتيجية للجامعة . 6. تقديم الدعم لتصميم الخطة الإستراتيجية لكليات وعمادات الجامعة . 7. إنشاء مركز لتنمية وتطوير	1. انشاء وكالة الجامعة للتطوير الأكاديمى وخدمة المجتمع 2. العديد من الورش والدورات التدريبية. 3. زيارات لجميع كليات الجامعة فى الفترة 15 / 11 – 15 / 12 / 2012 لتقديم الدعم الفنى ودراسة مدى تحقيق الكليات لمتطلبات عمادة الجودة والإعتماد الأكاديمى	1. وكالة الجامعة للتطويروالجودة 2. اجراء التقويم الذاتى الأولى (الدراسة الذاتية) لجامعة الجوف 3. دعم نظم الجودة الداخلية بالجامعة 4. دورات تدريبية لتطوير المهارات لأعضاء هيئة التدريس والإداريين 5. زيارات لجميع كليات الجامعة لتقديم الدعم الفنى ودراسة مدى تحقيق الكليات لمتطلبات عمادة الجودة والإعتماد الأكاديمى مرتين كل فصل دراسى

		قدرات أعضاء هيئة التدريس ومن فى حكمهم والجهاز الإدارى بالجامعة . 8. تدريب وتأهيل عضوات فرق الجودة بالأقسام النسائية بالجامعة. 9. إنشاء نظام داخلى فعال للجودة داخل كليات الجامعة المختلفة والوحدات الإدارية بالإدارات الرئيسية والعمادات المختلفة بإدارة الجامعة. 10. تطوير قنوات الإتصال بين جميع وحدات الجودة فى الكليات بأقساماالرجال والنساء والإدارات الرئيسية والعمادات بإدارةالجامعة وربطهم جميعاً بوكالة الجامعة للتطوير والجودة		

في الفقرة التالية سوف نتحدث بشكل مفصل عن تجربة جامعة الجوف ومدى الاستفادة من رحلة الجامعات الأخرى نحو إدارة الجودة الشاملة.

تجربة جامعة الجوف

استفادت جامعة الجوف من تجارب الجامعات السابقة وبدأت بخطوات سريعة نحو الإعتماد الأكاديمى، حيث بدأت عمليات ضمان الجودة في الجامعة مراحلها الأولى منذ إنشاء الجامعة وبناءً على توجيه وزارة التعليم العالي, حيث تم تشكيل لجنة للجودة والاعتماد الأكاديمي، ثم تطورت عمليات التحسين وضمان الجودة بجامعة الجوف بإنشاء وحدة مركزية للجودة والاعتماد الأكاديمي بالجامعة في بداية عام 1430هـ, وتم تشكيل لجنة دائمة للجودة والاعتماد الأكاديمي ولجان فرعية بالكليات وعملت الوحدة على إرساء مبادئ النظام الداخلي لضمان الجودة بالكليات وعقدت عدد من حلقات النقاش والندوات وورش العمل لنشر ثقافة الجودة بكليات الجامعة المختلفة. وقامت وحدة الجودة والاعتماد الاكاديمى– في ذلك الوقت–بعد إعداد رؤيتها ورسالتها وأهدافها بعقد عدد من ورش العمل واللقاءات والاستبيانات التي خلصت لإعداد رؤية ورسالة وأهداف جامعة الجوف لتتوافق مع المعايير والمتطلبات الوطنية وتم اعتمادها من قبل مجلس الجامعة في شهر 7 من عام 1430 هـ.

وتمت موافقة مجلس التعليم العالي على إنشاء عمادة للجودة والاعتماد الأكاديمي بجامعة الجوف وتوجت بالموافقة السامية لخادم الحرمين الشريفين رئيس مجلس الوزراء ورئيس مجلس التعليم العالي – حفظه الله – أوائل عام 1431 هـ، ويولى مدير الجامعة أولوية خاصة لدعم عمليات الجودة تمهيدا للاعتماد الاكاديمى من قبل الهيئة الوطنية للتقويم والإعتماد الأكاديمى.

وافق مجلس التعليم العالي فى جلسته السادسة والخمسين على إنشاء عمادة للجودة والاعتماد الاكاديمي بجامعة الجوف وفى جلسته الثانية والسبعين وافق مجلس التعليم العالي على انشاء وكالة جامعة الجوف للتطوير والجودة.[2]

رؤية عمادة الجودة والاعتماد الاكاديمى

أن تكون جهة مرجعية متميزة ورائدة في مجال ضمان جودة وتطوير التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية، تقدم الدعم الفني للجامعة لتهيئة كلياتها للتقدم للحصول على الاعتماد البرامجي والمؤسسي.

رسالة عمادة الجودة والاعتماد الاكاديمى

نشر فكر الجودة بجامعة الجوف ودعم الدراسات الذاتية بكلياتها وتطوير نظام داخلي للمراجعة والتقييم الذاتي بناء على آليات تقويم معترف بها وطنيا وعالميا بما يلبى توقعات مختلف أنواع المستفيدين من الجامعة لاكتساب ثقة المجتمع في خريجي الجامعة من خلال إطار عمل يتسم بالشفافية.

أهداف عمادة الجودة والاعتماد الاكاديمى

دعم القدرات الذاتية للكليات على مباشرة التقويم الذاتي طبقا للمعايير الوطنية والعالمية.

مساندة ودعم عملية ضمان الجودة بما يتماشى مع المتطلبات الداخلية للكليات.

التعاون على المستويين الوطني والدولي مع الهيئات المماثلة

مهام عمادة الجودة والاعتماد الاكاديمى

نشر الوعي بين أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالجامعة والطلاب بفكر الجودة ومفهوم الجودة الشاملة وأهمية تطبيق نظام ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي.

- اقتراح السياسة العامة لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي لكليات جامعة الجوف ووحداتها المختلفة.
- تدعيم إنشاء لجان ضمان الجودة بجميع كليات جامعة الجوف والإشراف على هذه اللجان فنيا وتقديم المشورة لإجراء الدراسات الخاصة بإنشاء النظم الداخلية لتوكيد الجودة، وتجميع نتائج هذه الدراسات وتحليلها، وبيان السلبيات والإيجابيات، وتقديم التوصيات بشأن اقتراحات تطوير أداء لجان الجودة المختلفة بالجامعة كخطوة أساسية للحصول على الاعتماد الذي يعزز جودة التعليم في الجامعة.

- وضع النظم والمعايير والنماذج المختلفة التي تستخدم لتقييم أنشطة الجامعة المختلفة، وتقييم أداء الكليات بجانبيها الأكاديمي والإداري لبناء أنظمة الجودة الداخلية المتوافقة مع متطلبات الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.
- •اقتراح نظام ومعايير للجوائز والحوافز للأداء المتميز في المجال التعليمي والبحثي وخدمة المجتمع، وكذلك في المجالات الإدارية المختلفة في إطار تنافسي على مستوى الجامعة، وعلى مستوى الكليات والوحدات الإدارية.
- •تقديم الدعم الفنى للمؤسسات والمراكز العلمية والتعليمية في المنطقة وخارجها بمجال وضع وتنفيذ نظم تقييم الأداء وضمان الجودة.
- نشر الوعي بين أعضاء هيئة التدريس والمجتمع العلمي والمحلي وأصحاب العلاقة (Stakeholders) بأن البرامج التعليمية المختلفة التي تقدمها جامعة الجوف تتوافق وتتطابق مع المعايير الوطنية والإقليمية والعالمية.
- إنشاء قاعدة بيانات للمقررات الدراسية والبرامج الأكاديمية والدرجات العلمية التي تمنحها جامعة الجوف، وذلك لاستكمال ومتابعة منظومة التطوير ولخدمة أعضاء هيئة التدريس والطلاب والعملية التعليمية.
- التنسيق مع الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في هذا الشأن.

محاور خطة العمل بعمادة الجودة والاعتماد الاكاديمي للعام الجامعي 1434/ 1435 :

تضمنت خطة العمل بعمادة الجودة والاعتماد الاكاديمي للعام الجامعي 1434/ 1435 هـ خمس محاور اساسية وهى :

- محور الاعتماد الاكاديمي
- محور اعداد الخطة الاستراتيجية
- محور تطوير التعليم الجامعى
- محور الارشاد الاكاديمي والطلابي
- محور استقطاب المتميزين من اعضاء هيئة التدريس

وقد شارك العديد من القيادات الاكاديمية واعضاء هيئة التدريس فى هذه الفعاليات والتى بلغت اجمالا 44 فعالية بحضور 1089 من شطر الطلاب و542 من شطر الطالبات فى الفصل الدراسى الاول والثانى.

بالنسبة لمحور الجودة والاعتماد الاكاديمى ومحور تطوير التعليم الجامعى فقد اقامت العمادة عدد 13 ندوة ولقاء لمنسوبي الجامعة شطر الطلاب والطالبات بكل من سكاكا وطبرجل والقريات كما قدمت ندوة عن معايير الايزو لعمادة شؤون الطلاب.

وبدأت عمادة الجودة والاعتماد الاكاديمى فى نشر ثقافة الجودة بين منسوبى جامعة الجوف وتهيئة اعضاء هيئة التدريس للخطوت الاولى من اعمال الجودة الشاملة

كما قامت عمادة الجودة والاعتماد الاكاديمي فى اطار نشر ثقافة الجودة لمنسوبى جامعة الجوف باصدار عدد من المطويات

ثم قامت عمادة الجودة والإعتماد الأكاديمى بعدة خطوات نحو الإعتماد الأكاديمى وهى :

التقويم الذاتى الأولى (الدراسة الذاتية) لجامعة الجوف:

تعد الدراسة الذاتية لمستوى الجودة القائم في أنشطة وبرامج الجامعة نقطة الانطلاق الأولى في عملية التخطيط الاستراتيجي لضمان الجودة وتحسينها، وهو يركز على تحديد جوانب القوة التي ينبغي المحافظة عليها وتطويرها، وجوانب الضعف التي ينبغي التخلص منها وتعديلها بصورة موضوعية ومبنية على الشواهد والبراهين الحقيقية وليس على مجرد الانطباعات أو المعلومات غير الدقيقة، وتكمن أهمية الدراسة الذاتية الأولية لمستوى الجودة في أنها ضرورية من أجل وضع خطط تحسين الجودة في الجامعة بناء على اسس موضوعية، ولتحديد الأولويات التي ينبغي للجامعة التركيز عليها وفق جدول زمني محدد يأخذ بعين الاعتبار كافة العوامل المؤثرة مثل الموارد البشرية والمادية المتاحة.

والدراسة الذاتية– حسب وثائق الهيئة الوطنية– هي عملية يقوم بها فريق من الجامعة ويشاركه منسوبيها مستخدمين في ذلك مقاييس الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي الخاصة بالاعتماد المؤسسي والبرامجي.

وتبدأ عملية الدراسة الذاتية في الجامعة بإعلام جميع المسؤولين والعاملين في الجامعة بعملية الدراسة الذاتية وحثهم على التعاون والدقة في تنفيذ الإجراءات المطلوبة منهم والإسهام في نجاح هذا العمل، والتأكيد على أن الهدف من عملية الدراسة الذاتية هو تقديم أساس موضوعي وحقيقي تنطلق منه الجامعة في وضع استراتيجياتها وخططها المستقبلية لتحسين الجودة، وسوف تتم عمليات التقويم وفقاً للمعايير الأحد عشر التي حددتها الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي كمعايير لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي المؤسسي والبرامجي.

وفي ضوء الدعم المقدم من القيادة العليا بالجامعة قامتعمادة الجودة والاعتماد الاكاديمي بالإعداد للدراسة الذاتية من خلال نشر ثقافة الجودة وتنمية مهارات وقدرات أعضاء هيئة التدريس استعداداً للبدء في الدراسة الذاتية على أساس سليم يعكس الوضع الراهن في الجامعة بصورة صحيحة تؤسس لخطة تطويرية واقعية تنهض بالجامعة وتؤهلها للحصول على الاعتماد المؤسسي والبرامجي.

يكمن الهدف الرئيس فى تقديم أساس موضوعي حقيقي تنطلق منه الجامعة في وضع استراتيجياتها وخططها المستقبلية لتحسين الجودة والحصول على الاعتماد المؤسسي والبرامجي، يتفرع من هذا الهدف عدة أهداف تفصيلية وهى:

- رصد الواقع الحالي لكافة إدارات ووحدات الجامعة وبعض البرامج الاكاديمية المختارة والأكثر جاهزية للحصول على الاعتماد.
- تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف لكافة إدارات ووحدات الجامعة وبعض البرامج الأكاديمية الأكثر جاهزية للحصول على الاعتماد.
- التعرف على أولويات التحسين.
- اعداد خطط التحسين المستمر.
- الدقة في تنفيذ خطط المتابعة.

مراحل الدراسة الذاتية للجامعة

أولاً: الاستعداد للقيام بعملية الدراسة الذاتية

بعد اعتماد معالى مدير الجامعة الموقر لمقترح المشروع تم الإعلان الرسمي عن بدء فعاليات الدراسة الذاتية، وتشكيل اللجنة الرئيسية واللجان الفرعية للتقويم وقد بلغ عدد اللجان (10 لجان) وعدد أعضاء هيئة التدريس فى هذه اللجان 119 عضواً، مع تحديد مهام عمل اللجان لكل مجالات العمل.

وتم مراعاة أن يكون باللجان ممثلين من الوحدات الأكاديمية والإدارية بالجامعة، مع مراعاة العمل على مشاركة منسوبى الجامعة، والتأكيد على أن تتم عملية التقويم وفق معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

كما يتم تدريب أعضاء اللجان على أعمال التقويم كلاً حسب المعايير المكلف بها، مع اعتماد الخطط والآليات التي تم وضعها.

ثانياً: تنفيذ الدراسة الذاتية

يتم بدء هذه المرحلة بالتركيز على استكمال تدريب أعضاء اللجان على أعمال التقويم، واستيفاء المقاييس وجمع الأدلة والشواهد، كما يتم خلال هذه المرحلة تحليل البيانات واستخلاص النتائج، وذلك باستخدام مقاييس التقويم للهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد مع مشاركة المسؤولين ومنسوبي الجامعة في مختلف إجراءات الدراسة الذاتية الأولي.

ثالثاً: إعداد التقارير النهائية للدراسة الذاتية

عند إعداد التقرير يراعى أن يتضمن موجزاً تنفيذياً وأن يقدم وصفاً للخطوات التي تم اتباعها وعرضاً للنتائج التي تم التوصّل إليها وفق الممارسات والمقاييس الخاصة بالهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي يحتوى على نقاط القوة ونقاط الضعف ويقدم ملخص عن البراهين والأدلة التي تدعم النتائج، مع إرفاق جميع تقارير فرق العمل، كما يتم ايضاً إعداد ثمانية تقارير للتقويم الذاتي البرامجي لبرامج مختارة من ثمانية كليات بالجامعة وهى البرامج الأكثر جاهزية لاستيفاء المعايير والتأهل للحصول على الاعتماد البرامجي من بين البرامج الأخرى.

دعم نظم الجودة الداخلية بالجامعة :

يكمن الهدف الرئيس فى دعم نظم الجودة بالجامعة وتأهيلها للاعتماد، ويتفرع من هذا الهدف عدة أهداف وهى:

1. استكمال نظام فعال ومتكامل لإدارة الجودة بالكليات والقطاعات المختلفة بالجامعة
2. توصيف المقررات والبرامج وفق معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد.
3. ترسيخ ممارسات الجودة في جميع ألانشطة لخدمة العملية التعليمية، وخدمة المجتمع.
4. المساهمة في إعداد كوادر قادرة على تلبية متطلبات سوق العمل.
5. تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلاب
6. اعداد آليه للتعامل مع شكاوي للطلاب
7. وضع معايير لأساليب التقييم
8. التوسع في طرق التعلم الذاتي
9. تطبيق معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد
10. وضع آليه لمتابعة سير العملية التعليمية ومدى استفادة الطلاب
11. اعداد خطط بحثية للأقسام الأكاديمية موثقة ومعتمدة
12. تفعيل مشاركة الكليات وأعضاء هيئة التدريس في خدمة المجتمع

مراحل العمل :

المرحلة الأولى الكليات 1435- 1436هـ

المرحلة الثانية العمادات والادارات 1436- 1437هـ

المستفيدين :

على المستوى الداخلى:

طلاب الجامعة فى مرحلة البكالوريوس، ومرحلة الدراسات العليا، وبتحسن مستواهم سوف ينعكس ذلك على البيئة والمجتمع، كما تعطى فرصة اكبر للخريج للعمل والمنافسة وفق معايير الجودة، لأنه من خلال ذلك يعد الخريج معتمد سواء على المستوى الوطني أو العربى أو العالمى. أعضاء هيئة التدريس، الموظفون الإداريون والفنيون.

على المستوى الخارجى:

توجد العديد من الهيئات والمؤسسات المجتمعية التى سوف تستفيد من المشروع بطريقة غير مباشرة، منها على سبيل المثال لا

الحصر: وزارة التربية والتعليم بجميع مراحلها الدراسية بدء من مرحلة رياض الأطفال حتى المرحلة الثانوية.وزارة التعليم العالى.

ضبط الجودة والمتابعة

- يتم ضبط جودة المشروع بشكل دقيق عن طريق الالتزام بالإجراءات المحددة .
- يتم عمل متابعة دقيقة وشاملة لجميع أنشطة المشروع بشكل مستمر من قبل عمادة الجودة والاعتماد الاكاديمي، مع تحديد النقاط الايجابية والسلبية وإجراء بعض التعديلات التى قد يحتاجها العمل.
- اجراء المراجعات الداخلية والخارجية.
- تشكل لجان متابعة ودعم فنى للكليات من قبل عمادة الجودة والاعتماد الاكاديمي خلال فترة تنفيذ المشروع.
- يتم إعداد تقارير المتابعة الشهرية من قبل فريق الإدارة ومن ثم ترفع الى عمادة الجودة والاعتماد الاكاديمي، و يتم مراجعتها لمعرفة مدى الالتزام بتطبيق الخطط الموضوعة، علاوة على ذلك يتم عقد اجتماع كل أسبوعين لفريق المتابعة لتسهيل الإجراءات والمراجعة الدقيقة، وتقديم تقرير شهرى عن مدى الوحدات يرسل إلى عمادة الجودة والاعتماد بالجامعة.

وتتشكل لجان مشروع دعم نظم الجودة الداخلية بالجامعة من اللجان التالية: اللجنة الرئيسة– اللجنة الاعلامية– لجنة المتابعة والدعم والتقييم.

دورات تدريبية لتطوير المهارات لأعضاء هيئة التدريس والإداريين:

تقدم عمادة الجودة العديد من الدورات والورش والحلقات التدريبية لتطوير مهارات كل من أعضاء هيئة التدريس والقيادات الإدارية والإداريين ووتطوير مهارات الجودة والإعتماد الأكاديمى لأعضاء هيئة التدريس وتطوير مهارات الإرشاد الأكاديمى والطلابى بواقع 44 دورة تدريبية على مدار 95 يوم تدريبى بـ 475 ساعة تدريبية خلال العام الدرا سى 1435 / 1436 هـ

مما سبق يتضح أن أن إجراء التقويم الذاتى الأولى تقوم به معظم الجامعات فى المملكة العربية السعودية وعلى سبيل المثال لا الحصر جامعة نجران و جامعة الملك عبد العزيزوجامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية أما عن دعم نظم الجودة فنجد ان هذه التجربة تتطبق فى جامعة نجران وجامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية وبالنسبة للدورات التدريبية لتطوير المهارات لأعضاء هيئة التدريس والإداريين فهى فى معظم الجامعات السعودية وعن زيارات الدعم الفنى لكليات الجامعة فى فى جامعة حائل.

المراجع :

1- جامعة الباحة (25-1429/10/27 هـ)، ورقة بحثية مقدمة من الى الملتقى الأول لمسئولي الجودة في الجامعات السعودية، الجودة مسؤولية الجميع، الذى تنظمه جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، *أسس بناء الجودة في إدارة التعليم العالي*– الرياض.

2- جامعة الجوف، وكالة الجامعة للتطوير والجودة، عمادة الجودة والإعتماد الأكاديمى، (1434-1435 هـ) *التقرير السنوى لعمادة الجودة والأعتماد الأكاديمى لجامعة الجوف*.

3- الهيئة الوطنية للتقويم والإعتماد الأكاديمى، (1433 هـ) *دليل معايير ضمان الجودة والإعتماد الأكاديمى لمؤسسات التعليم العالى*، المملكة العربية السعودية

4- المالكى، سعيد بن على، د. الشهرى، محمد بن على، (2012)، *تجربة جامعة نجران فى تطبيق إدارة الجودة الشاملة*، المؤتمر العربى الدولى الثانى لضمان جودة التعليم العالى، ص (769 -777)

5- العضاضى، سعيد بن على، (2012)، *معوقات إدارة الجودة الشاملة فى مؤسسات التعليم العالى دراسة ميدانية*، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالى، العدد (9)، ص (70)

6- العيسى، عبد الرحمن بن محمد وسحاب ،سالم بن أحمد (2008 م): "*تجربة جامعة الملك عبد العزيز فى الإعتماد والجودة*" ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العربى الأول حول جودة الجامعات ومتطلبات الترخيص والإعتماد المنعقدة بجامعة الشارقة، دولة الإمارات العربية، 2008، ص (403)

7- الغامدى، صالح بن على، *تجربة جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية فى مجال توكيد الجودة*، 1429 هـ، ص (1-29)

8- Ibrahim S. Al-AodahHany R. Alalfy, and Emad A. Shalaby, (2012), *Green journal of Educational Research,Role of Development and Accreditation Deanship for Qualification of Hail Faculties*, Saudi Arabia for Local Accreditation, pp(123-133)9-CHEA: *Accreditation and Recognition in The united States*, Washinton DC. August 2003.pp1-2

9- www.qaa.ac.uk (9-2014)

10- http://ncaaa.org.sa(9-2014)

تعزيز ثقافة ضمان الجودة في كليات العلوم التطبيقية في سلطنة عمان: المعوقات والحلول

الدكتور محمد بن علي بن مسعود العوفي
أستاذ مساعد بقسم المتطلبات العامة– كلية العلوم التطبيقية بصحار
وزارة التعليم العالي– سلطنة عمان
alofi.soh@cas.edu.om
ouf7m@hotmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع تعزيز ثقافة ضمان الجودة في كليات العلوم التطبيقية في سلطنة عمان من خلال الكشف عن أهم المعوقات التي تعترض عملية التعزيز، وأهم السبل الكفيلة بزيادة فاعليتها من أجل رفع الوعي لدى منتسبي هذه الكليات بأهمية تطبيق مشروع ضمان الجودة فيها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق الأهداف التي تسعى إليها، وذلك باستطلاع آراء الميدان حول هذا الموضوع، وتحليل نتائج الدراسات السابقة وأهم توصياتها، والاستفادة من خبرة الباحث النظرية والميدانية في هذا المجال.

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج مهمة تناولت أهم الأساسيات التي يجب تضمينها في ثقافة ضمان الجودة، وأنسب الأساليب والطرق الكفيلة بتعزيز هذه الثقافة، وأكثر المعوقات اعتراضا لعملية تعزيز ثقافة ضمان الجودة في كليات العلوم التطبيقية، وأهم الأمور المقترحة التي يمكن أن تزيد من فاعلية عملية تعزيزها لتحقيق أهداف مشروع ضمان الجودة في هذه الكليات. وقدمت الدراسة جملة من التوصيات والمقترحات التي من شأنها أن تساعد الإدارات العليا والمعنيين بهذا المشروع في كليات العلوم التطبيقية في دعم مسيرة تطبيقه من خلال تعزيز الثقافة التي تتضمن مفهوم ضمان الجودة وحيثياته التفصيلية.

الكلمات المفتاحية: *الجودة، ثقافة الجودة، ضمان الجودة، ثقافة ضمان الجودة، التعليم العالي، كليات العلوم التطبيقية، سلطنة عمان.*

المقدمة:

يشغل تطبيق مشروع ضمان الجودة في التعليم العالي اهتمام أغلب مؤسسات التعليم العالي في الوقت الحاضر؛ بهدف تحسين جودة جميع الخدمات التعليمية في مختلف المجالات من أجل الوصول إلى مستوى عالٍ من فاعلية الأداء المؤسسي، ومطابقة المعايير الدولية المعتمدة للحصول على الاعتراف والاعتماد الأكاديمي؛ "الأمر الذي أدى بمجمله إلى زيادة الوعي نحو ضمان الجودة والاعتماد، وأضحى وضع آليات لمراقبة وضمان الجودة ومتابعة مخرجات عملية التعلم والتعليم أساسا في العمل التعليمي...".[1]

وتدرك كليات العلوم التطبيقية – باعتبارها إحدى مؤسسات التعليم العالي في سلطنة عمان– أهمية تطبيق مشروع ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي الذي تشرف عليه الهيئة العمانية للاعتماد الأكاديمي (مجلس الاعتماد الأكاديمي سابقا) منذ العام 2001م، حيث تتطلب هذه الأهمية ضرورة خلق مناخ تنظيمي موائم وثقافة داعمة تعزز عملية تطبيق هذا المشروع، وتزيد من وعي جميع منتسبي هذه الكليات بأهمية ضمان الجودة في التحسين المستمر لجودة الخدمات التعليمية المقدمة، والسير قدما على طريق الاعتماد الأكاديمي التي تطمح إليه أية مؤسسة تعليمية.

ومن هنا جاءت فكرة الدراسة الحالية للكشف عن واقع تعزيز ثقافة ضمان الجودة في كليات العلوم التطبيقية باعتبار هذه الثقافة من أهم العوامل التي تدعم تطبيق هذا المشروع، وتعمل على تحقيق أهدافه من خلال زيادة الوعي لدى كل الأفراد داخل الحرم الجامعي، وحتى المعنيين من الأفراد والمؤسسات في المجتمع المحيط به، ويمكن اعتبار هذه الدراسة رائدة في تناول هذا المجال لعدم الحصول على دراسة تركز على ثقافة ضمان الجودة كموضوع مستقل لاسيما في مؤسسات التعليم العالي في سلطنة عمان، وهذا ما يعطي الدراسة الحالية أهمية خاصة في سبيل الوصول إلى نتائج وتوصيات تدعم جهود كليات العلوم التطبيقية بشكل خاص، ومؤسسات التعليم العالي في السلطنة وغيرها من الدول العربية بشكل عام في تطبيق مشروع ضمان الجودة، وتساعد إداراتها العليا في تحقيق أهداف المشروع المنشودة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تتمثل مشكلة الدراسة في الكشف عن الواقع الحالي لمستوى تعزيز ثقافة ضمان الجودة في كليات العلوم التطبيقية في سلطنة عمان من خلال التعرف إلى المعوقات التي تعترض عملية تعزيز هذه الثقافة في البيئة الجامعية لهذه الكليات، واقتراح الإجراءات المناسبة في سبيل رفع كفاءة عملية التفعيل، وزيادة الوعي بين أفراد المجتمع الجامعي حول ثقافة ضمان الجودة في هذه الكليات. وتسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق أهدافها من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما الأساسيات التي ينبغي أن تتضمنها ثقافة ضمان الجودة في كليات العلوم التطبيقية في سلطنة عمان؟
2. ما الأساليب الأكثر فاعلية في تعزيز ثقافة ضمان الجودة في كليات العلوم التطبيقية في سلطنة عمان؟
3. ما المعوقات التي تعترض تعزيز ثقافة ضمان الجودة في كليات العلوم التطبيقية في سلطنة عمان؟
4. ما الإجراءات المقترحة لزيادة فاعلية تعزيز ثقافة ضمان الجودة في كليات العلوم التطبيقية في سلطنة عمان؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف إلى الأساسيات التي يجب أن يتضمنها مفهوم ثقافة ضمان الجودة في كليات العلوم التطبيقية في سلطنة عمان.
2. اكتشاف الطرق والأساليب المناسبة في تعزيز ثقافة ضمان الجودة في كليات العلوم التطبيقية في سلطنة عمان.
3. الكشف عن المعوقات التي تعترض تعزيز ثقافة ضمان الجودة في كليات العلوم التطبيقية في سلطنة عمان.
4. اقتراح مجموعة من الإجراءات المناسبة لزيادة فاعلية تعزيز ثقافة ضمان الجودة في كليات العلوم التطبيقية في سلطنة عمان.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تساعد الساسة وأصحاب القرار في كليات العلوم التطبيقية في سلطنة عمان في الكشف عن الواقع الفعلي لمستوى تعزيز ثقافة ضمان الجودة في هذه الكليات من أجل خلق بيئة جامعية مناسبة تدعم تطبيق مشروع ضمان الجودة وما يتطلبه من زيادة الوعي بين جميع أفراد المجتمع الجامعي، وتتمثل أهميتها أيضا في تحديد الطرق والأساليب الأكثر فاعلية في عملية تعزيز ثقافة ضمان الجودة في كليات العلوم التطبيقية في سبيل توجيه اهتمام المعنيين في هذه الكليات نحو استيعاب الفئات المستهدفة من خلال اتباع الأساليب المناسبة في الخطط المستقبلية وأطرها التنفيذية التي تسعى إلى تحقيق أهداف تطبيق مشروع ضمان الجودة في الكليات. كما تستمد الدراسة الحالية أهميتها من خلال الإجراءات المقترحة التي سيتم التوصل لها بناء على آراء المختصين في هذا المجال وتوصياتهم حسب ما يعايشونه من ظروف واقعية في الميدان يمكن أن تساهم بصورة أكبر فاعلية في ترقية الواقع الفعلي لتعزيز ثقافة ضمان الجودة في كليات العلوم التطبيقية، وتعتبر الدراسة مهمة كونها دراسة رائدة في تناول هذا المجال– في حدود علم الباحث– حيث ستفيد مؤسسات التعليم العالي في السلطنة وغيرها من الدول العربية في اتخاذ التدابير المناسبة لتعزيز ثقافة ضمان الجودة في البيئة الجامعية في ضوء نتائجها وتوصياتها.

مصطلحات الدراسة:

ضمان الجودة في التعليم العالي: "مجموعة الأنشطة الموجهة نحو تفحص المؤسسة الأكاديمية أو البرنامج الأكاديمي لقياس مدى الالتزام بالمعايير المسطرة، والتأكد من قدرة مؤسسة التعليم العالي على التحسين المستمر بناء على نتائج تقييمها الذاتي لأدائها بهدف توفير الثقة لزبائنها بجودة ما تقدمه لهم من خدمات".[9]

ثقافة ضمان الجودة في التعليم العالي: ذلك النسق من القيم والأعراف والعادات والإجراءات التي تكوّن المناخ التنظيمي لمؤسسة التعليم العالي، وتوجّه اهتمامات وأنماط سلوك منتسبيها من الأفراد والوحدات المختلفة بما تمليه عليهم المبادئ النظرية والتطبيقية لضمان الجودة في تلك المؤسسة، والمشاركة في تطوير جودة الأداء على المستويين الفردي والجماعي من أجل الإسهام في تحقيق أهداف ضمان جودة الخدمات التي تقدمها المؤسسة طبقا للمعايير المعتمدة.

كليات العلوم التطبيقية: هي كليات جامعية تتبع المديرية العامة لكليات العلوم التطبيقية بوزارة التعليم العالي في سلطنة عمان، وعددها ست كليات موزعة في مناطق: الرستاق، وصحار، وصور، وصلالة، وعبري، ونزوى، وتبلغ مدة الدراسة الجامعية في هذه الكليات خمس سنوات بواقع سنة أولى تأسيسية في اللغة الإنجليزية، وأربع سنوات للحصول على درجة البكالوريوس في برامج: الهندسة، وتقنية المعلومات، وإدارة الأعمال الدولية، ودراسات الاتصال، والتصميم.

حدود الدراسة:

الحدود المجالية: اقتصرت هذه الدراسة على تناول تعزيز موضوع ثقافة ضمان الجودة في كليات العلوم التطبيقية في سلطنة عمان بالبحث والتحليل بهدف الكشف عن أهم معوقاته والإجراءات المقترحة لزيادة فاعليته.

الحدود المكانية: ركزت الدراسة الحالية على كليات العلوم التطبيقية في سلطنة عمان باعتبارها المكان المستهدف لموضوع الدراسة، وهو تعزيز ثقافة ضمان الجودة.

الحدود الزمانية: جرى تطبيق الدراسة الحالية في شهريْ أكتوبر ونوفمبر في الفصل الأول من العام الدراسي 2015/2014م.

منهج الدراسة:

ستسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق أهدافها باستخدام المنهج الوصفي التحليلي كونه أحد مناهج البحث المستخدمة، وذلك من خلال الرجوع إلى الأدب التربوي المتعلق بمفاهيم: الجودة، وثقافة الجودة، وضمان الجودة، وثقافة ضمان الجودة في التعليم العالي،

وتحليل الدراسات ذات العلاقة للاستفادة من نتائجها وتوصياتها في المجال الذي يخص موضوع الدراسة الحالية، وكذلك استطلاع آراء الميدان التربوي من خلال استقراء ملاحظات ومقترحات بعض منسقي عموم ضمان الجودة ورؤساء أقسام ضمان الجودة في بعض كليات العلوم التطبيقية في سلطنة عمان حول القضايا المتعلقة بتعزيز ثقافة ضمان الجودة في هذه الكليات، والاستفادة من خبرة الباحث النظرية والعملية في مجال ضمان الجودة في واحدة من هذه الكليات. وستسعى الدراسة الحالية إلى الاستفادة من هذا المنهج في تحليل الواقع الفعلي لتعزيز ثقافة ضمان الجودة في الكليات، ورصد أهم النتائج ومناقشتها في ضوء نتائج الدراسات السابقة؛ للكشف عن الإشكالات المرتبطة بهذا الواقع وتفسير الأسباب المؤدية إليها، وتقديم البدائل المقترحة في ضوء إشكالات الواقع بهدف التغلب على المعوقات التي تعترض عملية تعزيز ثقافة ضمان الجودة في كليات العلوم التطبيقية، ووضع مجموعة من التوصيات التي يمكن أن تزيد من فاعلية هذا التعزيز وتحقق أهدافه في ظل التطبيق الحالي لمشروع ضمان الجودة في هذه الكليات.

الإطار النظري:

أولا: مفهوم الجودة، وضمان الجودة في التعليم العالي:

ارتبط مفهوم الجودة منذ بدء استخدامه بمجالات الصناعة وإدارة الأعمال والشركات في سبيل تحقيق أقصى درجات الإتقان في الأداء المؤسسي بما يعود بالنفع على المردود الربحي والاقتصادي للمنظمة، وتركز الجودة كمفهوم على تجويد العمل وما يتطلبه من عمليات ومهارات تساعد في تحقيق أهداف المؤسسة المختلفة. "ويحظى مفهوم الجودة باهتمام كثير من المؤسسات الصناعية والخدمية والتعليمية على حدٍّ سواء، إذ تعد الجودة عاملا مهما في تحقيق التنافسية. فمعظم تلك المؤسسات تعمل في بيئة تنافسية تتسم بالديناميكية والاضطراب، مما يحتم عليها الاهتمام بعنصر الجودة في المقام الأول...".[3]

وتُعنى الجودة بكل ما يتعلق بتجويد أداء المؤسسات وتطويره طبقا لمعايير معينة، وفي ضوء الإمكانات المادية والبشرية المتاحة بما يكفل للمؤسسة استيعاب المستجدات المحلية والعالمية بشكل يحقق متطلبات المستفيدين من جهة، ويخدم أغراض المؤسسة المختلفة. ويعرّف قرم (2008) الجودة كمصلح في العلوم الإدارية بأنها "عبارة عن درجة الالتزام بالمعايير العالمية والإجراءات التي تؤدي إلى مخرجات وخدمات تحقق متطلبات الأداء الجيد، وبمعنى آخر هي الوفاء بمتطلبات المستفيد، والجودة الفعلية هي الجودة في الكوادر البشرية لأنها من أهم عوامل التفوق، إضافة للأنظمة والتعليمات بعيدا عن المجاملات والمحسوبيات في التعيينات والترقيات والمهمات".[12]

ويتعلق مفهوم الجودة في التعليم العالي بجميع مكونات العملية التعليمية مادية كانت أو بشرية من خلال اتباع منهجية علمية واضحة المعالم، ومرتبطة بالاستراتيجية العامة للمؤسسة التعليمية من أجل استيعاب هذه المكونات بطريقة تلتزم بالمعايير المحددة أثناء تنفيذ عمل هذه المؤسسة، وتحقق في نفس الوقت أهدافها المختلفة، وفي مقدمتها تقديم خدمة تعليمية ممتازة لكل من له علاقة بهذه الخدمة، وأولهم الطالب الجامعي.

لقد ظهر نظام ضمان الجودة في التعليم العالي بسبب مناداة كثير من الساسة وأصحاب القرار التربوي على المستوى العالمي بضرورة تحسين جودة الخدمة التعليمية المقدمة، وإرضاء المستفيد الأكبر منها (وهو الطالب الجامعي) حتى يمكن الاستفادة من تطبيقات ضمان الجودة في المؤسسات الخدمية والشركات الصناعية التي أثبتت إلى حدٍّ كبير كفاءتها وفاعليتها، وترجمتها إلى واقع إيجابي في مؤسسات التعليم العالي لتحسين جودة المخرجات التعليمية، وطبقا لذلك فقد تم تأسيس هيئات ومراكز عالمية للاهتمام بتطبيق مشروع ضمان الجودة في التعليم العالي على المستوى الدولي، وهيئات ووحدات وطنية في مؤسسات التعليم العالي على المستوى العربي بهدف رعاية هذا المشروع وتحقيق أقصى الاستفادة منه في تحسين خدمات التعليم الجامعي العربي.

ويركز مفهوم ضمان الجودة بشكل عام على "العملية التي يتم من خلالها وضع خطة محددة ومنتظمة لمنع حدوث أية مشكلات في جودة المنتج أو الخدمة، وتشتمل الخطة على: تحديد مواصفات المنتج أو الخدمة، والمراقبة المستمرة، والمراجعة، والتوثيق".[4] أما مفهوم ضمان الجودة في التعليم العالي فيشير إلى "مجموعة الأنشطة الموجهة نحو تفحص المؤسسة الأكاديمية أو البرنامج الأكاديمي لقياس مدى الالتزام بالمعايير المسطرة، والتأكد من قدرة مؤسسة التعليم العالي على التحسين المستمر بناء على نتائج تقييمها الذاتي لأدائها بهدف توفير الثقة لزبائنها بجودة ما تقدمه لهم من خدمات".[9]

ويرى الدليمي والسامرائي (2011) أن أي نموذج لضمان الجودة في مؤسسة التعليم العالي يحتاج إلى توفر العناصر التالية:

1. وجود رؤية ورسالة واستراتيجية للجامعة أو الكلية تهدف إلى ضمان الجودة.
2. قيادة فاعلة وخطط لتطوير هذه القيادات.
3. توفير برامج وسياسات لتطوير العاملين وكل العناصر البشرية في المنظمة.
4. قاعدة معلومات منظومية شاملة للجودة تنظمها مجموعة متكاملة من مؤشرات الأداء.

5. نظام إداري وبناء تنظيمي وتصميم وظيفي يعظّم الفعالية في أداء العمل وبكفاءة.
6. اعتماد إجراءات واضحة تؤدي إلى تحسين الجودة وقياس الأداء بدقة.[8]

ويشير منصوري إلى أن التحديات التي تعترض برامج تطبيق نظام الجودة في الجامعات العربية يمكن أن تتمثل فيما يلي:

- المواءمة بين التسارع والتباطؤ في تطبيق نظام الجودة.
- تغليب المعايير الكمية على حساب المعايير النوعية.
- قصور وظيفة البحث العلمي في الجامعة العربية.
- تحدي مجتمع المعلومات والتطور التكنولوجي.
- المركزية وضعف الاستقلالية في إدارة الجامعات العربية.
- صعوبات وتحديات التوسع الكمي في الجامعات العربية.[13]

ثانيا: تطبيق مشروع ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في سلطنة عمان:

خطا قطاع التعليم العالي في سلطنة عمان خطوات كبيرة منذ منتصف الثمانينيات وبداية التسعينيات من القرن المنصرم نتيجة للاهتمام الكبير الذي أولاه سلطان البلاد قابوس بن سعيد، وتوجهات حكومة السلطنة الرشيدة من أجل إعداد القوى البشرية المؤهلة التي تحتاجها شتى فروع التنمية الشاملة في البلاد، وشهد قطاع التعليم العالي افتتاح أول جامعة حكومية، وهي جامعة السلطان قابوس في 1986م، بالإضافة إلى التركيز على التعليم العالي الخاص بافتتاح أول كلية خاصة في 1993م، وفي العصر الحالي هناك ما يزيد على 60 جامعة وكلية حكومية وخاصة في سلطنة عمان تطرح برامج التعليم العالي في تخصصات متعددة تخدم سوق العمل المحلي والخارجي.

ومنذ نشأة قطاع التعليم العالي في السلطنة والحكومة الرشيدة ممثلة في وزارة التعليم العالي تحرص أشد الحرص على تفعيل عمليات التقييم والرقابة والضبط من بداية العمل الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي للحفاظ على سمعتها العلمية وتحسين مخرجاتها وتحقيق أهداف التنمية. وفي العام 2001م صدر المرسوم السلطاني رقم (2001/74) بإنشاء مجلس الاعتماد الأكاديمي ليقوم بمسؤولية وضع وتنفيذ نظام اعتماد مؤسسات التعليم العالي وبرامجها الأكاديمية في سلطنة عمان، وتم تغيير مسمى مجلس الاعتماد في عام 2010م ليصبح تحت مسمى الهيئة العامة للاعتماد الأكاديمي بالمرسوم السلطاني رقم (2010/54)، وتعتبر الهيئة عضوا في الشبكة الدولية لهيئات ضمان الجودة في التعليم العالي، بالإضافة إلى عضويتها في الشبكة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي.[14]

لقد أوضح المرسوم السلطاني المتعلق بإنشاء الهيئة العامة للاعتماد الأكاديمي أنها هيئة مستقلة تُعنى بكل ما له علاقة بتنظيم جودة التعليم العالي بالسلطنة من أجل المحافظة على المستوى الذي يطابق المعايير الدولية وتشجيع مؤسسات التعليم العالي على تحسين جودتها الداخلية، ومن اختصاصات الهيئة التي تم تحديدها في المرسوم، ما يلي:

1. تدقيق جودة مؤسسات التعليم العالي.
2. اعتماد مؤسسات التعليم العالي وفقا للمعايير المقررة في هذا الشأن.
3. اعتماد برامج التعليم العالي وفقا للمعايير المقررة في هذا الشأن، والاعتراف بالبرامج الأكاديمية الأجنبية المطروحة في السلطنة.
4. تطوير الإطار الوطني للمؤهلات العلمية وتحديثه بالتنسيق مع وزارة التعليم العالي والجهات المعنية الأخرى.[15]

وتقوم الهيئة العامة للاعتماد الأكاديمي بجهود كبيرة في سبيل تهيئة المناخ الموائم لتطبيق مشروع ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في السلطنة، ومن أهم إنجازاتها الملحوظة في هذا المجال: وضع نظام وطني لإدارة الجودة في التعليم العالي في السلطنة الذي يتضمن الإطار الوطني للمؤهلات العلمية في السلطنة، وإطار التصنيف المعياري للتعليم في السلطنة، وإطار تصنيف مؤسسات التعليم العالي، والترخيص المؤسسي بإشراف وزارة التعليم العالي، وتدقيق جودة مؤسسات التعليم العالي كمرحلة أولى من الاعتماد المؤسسي، والتقويم مقابل المعايير كمرحلة ثانية من الاعتماد المؤسسي، وترخيص البرامج الأكاديمية بإشراف وزارة التعليم العالي، ومعايير البرامج الأكاديمية، واعتماد البرامج الأكاديمية الوطنية والاعتراف بالبرامج الأجنبية، ونظام الاعتراض والتظلم.[15]

ويهدف مشروع ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في السلطنة إلى التحقق من تطبيق الجودة في الخدمات التعليمية المقدمة، وتحسين جودة الأداء المؤسسي في ضوء المعايير التي تم وضعها واعتمادها في وثيقة متطلبات نظام ضمان الجودة في التعليم العالي في سلطنة عمان، ويتكون اعتماد مؤسسات التعليم العالي وبرامجها الأكاديمية من مرحلتين: مرحلة تدقيق الجودة والتي تم البدء بها في عام 2008م بقيام المؤسسة بتقييم ذاتي للجودة، وتقديم تقرير بالنتائج المتمخضة عن هذا التقييم للهيئة العامة للاعتماد الأكاديمي مشفوعا بزيارة تقييمية بعد قراءة التقرير المرفوع من قبل لجنة خارجية تشكّلها الهيئة، والتي سيتم الانتهاء منها تقريبا في العام الحالي، ومن ثم ستأتي المرحلة الثانية: مرحلة التقويم مقابل المعايير المعتمدة، والتي سيتم تنفيذها في المستقبل القريب بهدف اعتماد المؤسسة في حالة استيفاء متطلبات الجودة

المؤسسية ونظام ضمان الجودة طبقا للمعايير التم اعتمادها من قبل الهيئة.

ويستند تطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي بمستوييْه (المؤسسي والبرامجي) على استخدام بعض التقنيات: كتدقيق الجودة، وتقييم أو تقويم الجودة، والاعتماد. وكغيرها من الهيئات المسؤولة عن ضمان الجودة في العالم، واجهت الهيئة العمانية للاعتماد الأكاديمي تحديا بخصوص اختيار نظام ضمان الجودة المناسب للبيئة العمانية، وعموما فإن قرار الاختيار تضمّن عوامل عدّة، كحجم نظام التعليم العالي، ومستوى تعقيده، وحالة نضجه.[16]

وتركّز عملية تدقيق الجودة على تقييم عمل مؤسسة التعليم العالي من خلال التحقق من تحقيقها المستوى المطلوب للجودة في عدد من المجالات والأنشطة ضمن نطاق تدقيق الجودة التابع لنظام ضمان الجودة، والذي وضعت بنوده الهيئة العامة للاعتماد الأكاديمي، ويشمل هذا النطاق المجالات التالية:

1. الحوكمة والإدارة.
2. تعلم الطلاب من خلال برامج المقررات الدراسية.
3. تعلم الطلاب من خلال البرامج البحثية.
4. بحوث الموظفين والاستشارة المهنية.
5. المشاركة الصناعية والمجتمعية.
6. الخدمات الأكاديمية المساندة.
7. الطلاب والخدمات المساندة لهم.
8. الموظفين والخدمات المساندة لهم.
9. التسهيلات وخدمات الدعم العام.[17]

ثالثا: أهمية ثقافة ضمان الجودة لدعم مشروع ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في سلطنة عمان:

لابد لنجاح أي مشروع –مهما كان نوعه– من تهيئة المناخ التنظيمي الموائم لزيادة وعي أفراد المؤسسة بمضامينه المختلفة لتحقيق أهدافه المنشودة، وتعتبر الثقافة العامل الأهم في هذا المناخ من أجل ربط الأفراد ربطا مباشرا بالمشروع واعتباره كنمط من أنماط التعامل اليومي مع مجالات الحياة المختلفة. "لقد أكد مؤسسو علم الجودة (ديمنغ وكروسبي) في مؤلفاتهم على أهمية بناء ثقافة الجودة كشرط مسبق لابد منه، كي تنجح المؤسسات في مساعيها لتحسين الجودة. ويعتبر بناء ثقافة الجودة الملائمة للمؤسسة أمرا حيويا لتطورها".[10]

ويشير مفهوم الثقافة في معناه العام إلى كل القيم، والقواعد، والأعراف، والمبادئ، وأنماط السلوك والتعامل مع معطيات الحياة في إطار معين كمجتمع أو منظمة، أما ثقافة الجودة فيقصد بها باختصار "كل القيم والأعراف والإجراءات والتوقعات التي تعزز الجودة في المؤسسة، وتسعى إلى تحسينها باستمرار".[11] كما يمكن تعريف ثقافة الجودة بأنها "تكوين مستوى عالٍ من آليات تقييم الجودة الداخلية لمؤسسات التعليم العالي والتطبيق المستمر للنتائج".[6]

ويمكن في ضوء التعاريف السابقة للثقافة وثقافة الجودة أن نعرّف ثقافة ضمان الجودة في التعليم العالي بأنها: "ذلك النسق من القيم والأعراف والعادات والإجراءات التي تكوّن المناخ التنظيمي لمؤسسة التعليم العالي، وتوجّه اهتمامات وأنماط سلوك منتسبيها من الأفراد والوحدات المختلفة بما تمليه عليهم المبادئ النظرية والتطبيقية لضمان الجودة في تلك المؤسسة، والمشاركة في تطوير جودة الأداء على المستويين الفردي والجماعي من أجل الإسهام في تحقيق أهداف ضمان جودة الخدمات التي تقدمها المؤسسة طبقا للمعايير المعتمدة".

ويشير فلاته (1430) إلى أن أهمية نشر وتعزيز ثقافة الجودة يمكن أن تتضح في النقاط التالية:

- ❖ إنها مطلب من متطلبات العصر الحديث (عصر العولمة)، كما أنها مبدأ من مبادئ ديننا الإسلامي الحنيف.
- ❖تسهم في تعديل وتطوير اللوائح والأنظمة التي تحكم سير العمل في المؤسسة بما يواكب المتغيرات المعاصرة.
- ❖إنها تسهم في رفع مستوى الوعي لدى منتسبي المؤسسة حول فلسفة الجودة، وأهميتها، وأهدافها ومضامينها، وآليات تطبيقها.
- ❖إنها تسهم في حث المنتسبين على تحسين أدائهم الوظيفي بما يؤدي إلى تطوير الخدمات التي تقدمها المؤسسة للمجتمع.
- ❖إنها تسهم في الحد من مقاومة التغيير والتطوير في المؤسسة.[11]

وبناء على ذلك، فإن تعزيز ثقافة الجودة وضمان الجودة يعدّ عاملا رئيسا في رفع كفاءة وفاعلية تطبيق مشروع ضمان الجودة في جميع مؤسسات التعليم العالي، حيث ينبغي أن تقوم الإدارة العليا لمؤسسة التعليم العالي بإنشاء وحدة أو هيئة تابعة لها للقيام بمسؤولية تطبيق مشروع ضمان الجودة ورعايته، والتنسيق المباشر معها من أجل نشر ثقافة ضمان الجودة ودعمها بشتى الوسائل الممكنة بين جميع أفراد المؤسسة في الدوائر المحتلفة سواء كانوا إداريين، أو أكاديميين، أو فنيين، أو طلاب، أو غيرهم، وأن تشمل هذه الثقافة كل ما له علاقة بمشروع ضمان الجودة من أهداف، وخطط، واستراتيجيات، وبرامج، وأنشطة، وفعاليات مختلفة.

وفي هذا الصدد وعلى سبيل المثال، يشير رقاد، وياسين (2012) في التصور المقترح لتطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم الجزائرية إلى اقتراح عدد من الإجراءات، ومنها إنشاء خلية ضمان الجودة على مستوى الكلية بحيث تكلّف بأداء مجموعة من المهمات التي تعزز من ثقافة ضمان الجودة بالجامعة وترفع من وعي المنتسبين بأهميتها، ومن أهمها: توجيه ومتابعة عملية تطبيق

معايير ضمان جودة التعليم العالي، ونشر ثقافة ضمان جودة التعليم العالي والاعتماد والترويج لها على مستوى الكلية، وإعداد مجلة دولية متعلقة بضمان جودة التعليم العالي تسمح لمختلف الباحثين بتقديم إسهاماتهم في هذا المجال، والتنسيق والتعاون مع سوق العمل في مجال تبادل المعرفة والخبرات.[9]

وأما فيما يتعلق بأهمية تعزيز ثقافة الجودة وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في سلطنة عمان، فإن الهيئة العامة للاعتماد الأكاديمي تقوم بدور كبير في هذا المجال، ولعل إنجازات الهيئة على الصعيدين المحلي والخارجي فيما يخص تطبيق مشروع ضمان الجودة أكبر دليل على تعزيز هذه الثقافة في تلك المؤسسات، وتعريف المجتمعيْن المحلي والخارجي بحيثيات هذا المشروع وآليات تنفيذه. ومن إنجازات الهيئة ذات العلاقة بهذا المجال: التعاون مع هيئات وشبكات ضمان الجودة، فقد حرصت الهيئة على تقوية أواصر التعاون مع هذه الهيئات والشبكات في التعليم العالي، المحلية منها، والإقليمية، والدولية، والمشاركة في بعض فعالياتها بهدف نشر ثقافة الجودة وترسيخها لدى قطاع التعليم العالي في السلطنة، وتعريف المجتمع الإقليمي والدولي بأنشطة الهيئة وفعالياتها المختلفة، وتبادل الخبرات والتعرف على آخر المستجدات في مجال ضمان الجودة والاعتماد.[15]

ويبقى الدور الأكبر في تعزيز ثقافة ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في سلطنة عمان على تلك المؤسسات نفسها من خلال تهيئة البيئة المناسبة لخلق مناخ تنظيمي يدعم ثقافة الجودة وضمان الجودة لدى جميع أفراد المجتمع الجامعي دون استثناء، ويزيد من مستوى وعيهم بأهمية مشروع ضمان الجودة كعامل رئيس في سبيل تحسين الخدمات المقدمة للعاملين في المؤسسة وللمستفيدين منها، وهذه المسؤولية ينبغي أن تتبناها وتقوم بها الإدارة العليا للمؤسسة بالتعاون مع الجهات المعنية داخل المؤسسة كمنسق عام ضمان الجودة، ورئيس قسم ضمان الجودة وغيرها، وخارج المؤسسة كالهيئة العامة للاعتماد الأكاديمي، والشبكة العمانية للجودة وغيرها.

الدراسات السابقة:

دراسة بروش، وبركان (2012):[2] وركزت الدراسة على إبراز أهمية الجودة وضمان الجودة في التعليم العالي بالجزائر من خلال تحليل الاجراءات المتخذة من قبل وزارة التعليم العالي من أجل تطبيق مشروع ضمان الجودة في المؤسسات الجامعية في الجزائر، والتعرف على أهم المعوقات التي تعترض طريق هذا التطبيق وطرح الآفاق المستقبلية التي تعمل على ترقيته. وأكدت الدراسة غياب ثقافة الجودة في التعليم العالي الجزائري مع عدم اعتبار عنصر الجودة هدفا معلنا في سياسة الجامعة حيث لم يكن مؤشرا لقياس فعالية المؤسسة الجامعية. كما أوصت الدراسة بضرورة تكثيف الجهود في مجال الاتصال الفاعل والمشاركة الحقيقية للتعريف بالمشروع مع إبراز ضرورته المصيرية للتعليم العالي في الجزائر بين كل الأطراف المعنية سواء كانت داخلية (كالأساتذة والطلاب، والإداريين)، أو خارجية (كالمستخدمين، وأولياء الأمور، والمجتمع المدني).

دراسة الحولي (2012):[6] وهدفت إلى التعرف على مفهوم ضمان الجودة في التعليم الجامعي وآليات تطبيقه في الجامعات العربية، واقترحت الدراسة مجموعة من الآليات التي يفترض تطبيقها لتطبيق أو تفعيل ضمان الجودة في الجامعات العربية، ومن أهمها: تشكيل وحدة أو دائرة لضمان الجودة في كل جامعة أو مؤسسة تعليم عالي عربية على أن يكون من مهامها إقرار السياسات العامة لنشر ثقافة الجودة بالجامعة ونقل التجارب الرائدة المحلية والعالمية، والشروع في نشر ثقافة الجودة النظرية والتطبيقية ودعمها من خلال اتباع خطة مدروسة داخل الجامعة بين الأكاديميين، والإداريين، والطلاب، وغيرهم، وخارجها في المجتمع المحلي.

دراسة الخرابشة (2012):[7] وركزت على الكشف عن المعايير المطلوب تحقيقها في كليات التربية في الجامعات الأردنية والعمل على توفير شروطها ومتطلباتها من أجل تحقيق الاعتماد الأكاديمي وضمان الوصول إلى مستوى مقبول من ضمان الجودة في مخرجات هذه الكليات، وأشارت الدراسة إلى أن من مقومات نجاح تطبيق إدارة الجودة والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي الأردنية، تعزيز ثقافة الجودة والاعتماد الأكاديمي بين كوادر مؤسسات التعليم العالي، وذلك من خلال نشر الوعي المجتمعي بقيمة الجودة والسعي نحو تحقيقها لرفع مستوى الأداء. كما أوصت الدراسة بأمور تدعم مسيرة ضمان الجودة والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي الأردنية، ومنها ما يركز على تعزيز ثقافة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي من خلال ضرورة إصدار هيئة الاعتماد أدلة ونشرات تعريفية تتعلق بكل ما هو جديد في مجال الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة عالميا وعربيا ومحليا، وإصدار مجلة علمية محكمة تشجع البحوث والدراسات في ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، وتوزيعها على مؤسسات التعليم العالي الأردنية، والعربية والعالمية بهدف تبادل الخبرات والمستجدات في هذا المجال.

دراسة حمزة (2011):[5] وهدفت إلى تحليل تجربة نظام التعليم العالي في الجمهورية اليمنية في ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي من خلال عدة محاور، من أهمها واقع ثقافة الجودة في التعليم العالي اليمني ومؤشرات النمو لجودة الأداء الجامعي حيث يعكس في مضمونه الأنشطة والجهود التي تقوم بها الدولة والمؤسسات الأكاديمية لنشر ثقافة الجودة ورفع درجة الوعي بأهمية تطبيق

إجراءات تحسين جودة الأداء الجامعي. وتوصلت الدراسة إلى أن واقع التعليم العالي في الجمهورية اليمنية الذي تعكسه الجهود المتواصلة التي تبذلها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وخبرات وتجارب المنظمات الدولية المختلفة يؤكد عدم انتشار ثقافة الجودة وضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بالشكل المطلوب، وهذا الوضع يتطلب أولوية التركيز على أهمية نشر الوعي بين مسؤولي الجامعات، وأعضاء هيئة التدريس، والإداريين بمفاهيم الجودة ومعاييرها.

تعقيب على الدراسات السابقة:

بالنظر إلى الدراسات السابقة وأهدافها التي سعت إلى تحقيقها يتضح للباحث ما يلي:

- لم تتعرض جميع الدراسات إلى دراسة موضوع ثقافة ضمان الجودة بصورة مستقلة، وإنما أشارت إليه من خلال نتائجها أو توصياتها في ضوء دراسة واقع ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي العربية.
- أشارت الدراسات بصفة عامة إلى ضعف مستوى ثقافة الجودة في مؤسسات التعليم العالي العربية كما في دراسة بروش، وبركان (2012)، وضعف الوعي لدى منتسبي تلك المؤسسات بأهمية تطبيق ضمان الجودة كما في دراسة حمزة (2011).
- أوصت الدراسات بضرورة الاهتمام بنشر وتعزيز ثقافة الجودة وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي العربية، ورفع مستوى الوعي لدى منتسبيها حول أهمية تطبيق ضمان الجودة فيها كما في دراستي: (الحولي، 2012)، و (الخرابشة، 2012).
- تم إجراء الدراسات السابقة في مؤسسات التعليم العالي في بيئات عربية مختلفة، حيث تم إجراء دراسة بروش، وبركان (2012) في الجزائر، ودراسة الخرابشة (2012) في الأردن، أما دراسة حمزة فقد أُجريت في اليمن. وهذا التنوع في البيئات التي أُجريت فيها الدراسات السابقة سوف يثري مناقشة نتائج الدراسة الحالية وتفسيرها في ضوء الواقع العربي بخصوص ثقافة ضمان الجودة في التعليم العالي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يمكن توضيح نتائج الدراسة ومناقشتها من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة، وبلورتها في المحاور التالية:

1. الأساسيات التي ينبغي أن تتضمنها ثقافة ضمان الجودة في كليات العلوم التطبيقية في سلطنة عمان:

ينبغي على كليات العلوم التطبيقية ممثلة في الإدارة العليا والجهات المعنية بضمان الجودة أن تقوم بإطلاع جميع الأفراد المنتسبين من إداريين، وأكاديميين، وفنيين، وطلاب، وغيرهم على المفاهيم، والمبادئ، والقيم، والإجراءات التي يتضمنها مشروع ضمان الجودة في التعليم العالي العماني، ويمكن أن تتضمن ثقافة ضمان الجودة في هذه الكليات ما يلي:

- ✓ الخطوط العريضة والتفاصيل الرئيسة للخطة الاستراتيجية للكلية بشأن تطبيق مشروع ضمان الجودة.
- ✓ رؤية الكلية، ورسالتها، وأهدافها المختلفة فيما يخص تطبيق مشروع ضمان الجودة.
- ✓ البنود الرئيسة والفرعية لنطاق تدقيق الجودة، والتقويم مقابل المعايير المعتمدة.
- ✓ ما تم إنجازه من أهداف وخطط، وما تم تنفيذه من أنشطة وفعاليات ضمن مشروع ضمان الجودة.
- ✓ النتائج والتوصيات المتمخضة عن المؤتمرات المقامة محليا ودوليا في مجال ضمان الجودة في التعليم العالي.
- ✓ نتائج التقييم الذاتي للمؤسسة، ونتائج تقارير لجان التقييم الخارجي وملاحظاتها ومقترحاتها في تدقيق الجودة.
- ✓ المستجدات في مجال ضمان الجودة في التعليم العالي على المستويات الثلاثة: المحلي، والإقليمي، والعالمي.

وتؤكد الدراسات السابقة نتائج الدراسة الحالية فيما يخص بعض الأساسيات التي يفترض أن تتضمنها ثقافة ضمان الجودة في كليات العلوم التطبيقية، حيث أكدت دراسة بروش، وبركان (2012) ضرورة تبني الجامعات الجزائرية ثقافة تهدف إلى التعريف بمشروع الجودة وضمان الجودة، وأشارت دراسة الخرابشة (2012) إلى وجوب تضمين ثقافة ضمان الجودة الجديد في مجال الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في كليات التربية بالجامعات الأردنية، في حين ركزت دراسة حمزة (2011) على ضرورة رفع وعي منتسبي الجامعات اليمنية حول مفاهيم الجودة ومعاييرها.

2. الأساليب الأكثر فاعلية في تعزيز ثقافة ضمان الجودة في كليات العلوم التطبيقية في سلطنة عمان:

على كليات العلوم التطبيقية إدارة ولجان متخصصة في ضمان الجودة، ومسؤولة عن التخطيط للأنشطة والفعاليات المتعلقة بضمان الجودة وتنفيذها في الحرم الجامعي أن تتبنى استخدام الأساليب والطرق الأكثر فاعلية وتأثيرا في رفع وزيادة الوعي لدى منتسبيها كل في موقعه بشأن المواضيع المرتبطة بمشروع ضمان الجودة، ويمكن أن تشتمل هذه الأساليب على ما يلي:

- ✓ إقامة المحاضرات التوعوية في الكلية لكل منتسبيها حول حيثيات مشروع ضمان الجودة ومتعلقاته المختلفة.
- ✓ نشر الملصقات التثقيفية واللوحات الإعلانية حول مبادئ ضمان الجودة ومفاهيمه المختلفة.

- ✓ تنفيذ ورش العمل التدريبية حول تطبيق مشروع ضمان الجودة للهيئات: الإدارية، والأكاديمية، والأكاديمية المساندة.
- ✓ إنشاء رابط خاص بكل ما يتعلق بضمان الجودة على الموقع الالكتروني للكلية على أن يكون متاحا لكل منتسبيها.
- ✓ إصدار مجلة أو دورية علمية (فصلية) باللغتين تتابع كل ما هو جديد ومفيد في عالم ضمان الجودة في التعليم العالي.
- ✓ استخدام أدوات التواصل الاجتماعي المختلفة، والبريد الالكتروني، والرسائل النصية وغيرها لموافاة منتسبي الكلية بمعلومات وأخبار متعلقة بضمان الجودة.
- ✓ إقامة مسابقات تثقيفية بين الطلاب تشجع على زيادة الوعي لديهم بمشروع ضمان الجودة .

وتوافقت نتائج بعض الدراسات السابقة مع نتائج الدراسة الحالية فيما يخص الأساليب الواجب اتباعها لتعزيز ثقافة ضمان الجودة في كليات العلوم التطبيقية، حيث أشارت دراسة بروش، وبركان (2012) إلى التركيز على الاتصال الفاعل والمشاركة الحقيقية للتعريف بالمشروع، وأكدت دراسة الخرابشة (2012) ضرورة تعزيز ثقافة ضمان الجودة من خلال إصدار أدلة ونشرات تعريفية حول ضمان الجودة، وإصدار مجلة علمية محكمة لتشجيع الدراسات والبحوث في هذا المجال.

3. المعوقات التي تعترض تعزيز ثقافة ضمان الجودة في كليات العلوم التطبيقية في سلطنة عمان:

تتمثل أهم المعوقات التي تعترض مشروع ضمان الجودة في كليات العلوم التطبيقية في الأمور التالية:

- ✓ ضعف الرغبة وقلة الدافعية لدى بعض المنتسبين في الاطلاع على مستجدات ضمان الجودة، والتواصل مع الجهات المعنية.
- ✓ عزوف بعض المنتسبين من طلاب وأعضاء عن حضور الأنشطة والفعاليات المختلفة حول ضمان الجودة.
- ✓ عدم وجود خطة واضحة وفاعلة لنشر ثقافة ضمان الجودة في هذه الكليات.
- ✓ عدم وجود مؤشر دقيق لقياس مدى فاعلية الأداء في نشر ثقافة ضمان الجودة في هذه الكليات.
- ✓ ندرة وجود الخبراء والاختصاصيين المؤهلين في مجال ضمان الجودة، وقلة خبرة أعضاء قسم ضمان الجودة.
- ✓ قلة الدعم المالي الذي يمكن أن يوجّه لتنفيذ الأنشطة والفعاليات الداعمة لتعزيز ثقافة ضمان الجودة.
- ✓ قلة الزيارات الدورية من قبل المعنيين بالمديرية العامة لكليات العلوم التطبيقية لمتابعة أعمال ضمان الجودة في الكليات.
- ✓ عدم تفعيل قسم ضمان الجودة، واعتباره قسما إداريا يختص بمتابعة سير العمل الإداري في الكليات.
- ✓ معاناة بعض أعضاء اللجان الفرعية في ضمان الجودة من عائق اللغة الإنجليزية في التواصل مع الآخرين، وفي التعامل مع الوثائق المكتوبة باللغة الإنجليزية.

وتؤكد أغلب الدراسات السابقة ضعف مستوى ثقافة ضمان الجودة لدى منتسبي الكليات والجامعات المستهدفة، وقلة وعيهم بأهمية ضمان الجودة ومفاهيم الجودة دون إبراز العوامل التي أدت إلى المستوى الضعيف لهذه الثقافة إلا أن دراسة بروش، وبركان (2012) أشارت إلى أن سبب ضعف مستوى ثقافة ضمان الجودة في الجامعات الجزائرية يتمثل في عدم اعتبار الجودة هدفا معلنا في سياسة الجامعة حيث لم يكن مؤشرا لقياس فعالية المؤسسة الجامعية.

4. الإجراءات المقترحة لتعزيز ضمان ثقافة ضمان الجودة في كليات العلوم التطبيقية في سلطنة عمان:

- ✓ إعداد خطة واضحة المعالم ضمن الخطة الاستراتيجية للكلية بشأن نشر ثقافة ضمان الجودة ودعمها بين منتسبيها.
- ✓ بناء قنوات اتصال فاعلة بشتى الوسائل الممكنة والمتاحة من أجل نشر ثقافة ضمان الجودة بين منتسبي الكلية.
- ✓ ضرورة تبني الإدارة العليا للكلية عملية تعزيز ثقافة ضمان الجودة، وتوفير مختلف أنواع الدعم من أجل زيادة فاعليته.
- ✓ توفير الخبراء والاختصاصين المؤهلين في ضمان الجودة في قسم ضمان الجودة بالكلية.
- ✓ تمكين قسم ضمان الجودة في الكلية ومتابعته في ممارسة الصلاحيات التي يفترض أن يقوم بها في مجال تعزيز ثقافة ضمان الجودة بين منتسبي الكلية.
- ✓ التنويع في استخدام الأساليب التي تهدف إلى نشر الوعي وثقافة ضمان الجودة بين كافة أفراد الحرم الجامعي.
- ✓ زيادة عدد الورش التدريبية التي تقام من أجل نشر الوعي وتعزيز ثقافة ضمان الجودة في الكليات، وإشراك مختلف شرائح الكلية فيها.
- ✓ تفعيل دور اللجان الفرعية في ضمان الجودة في اتخاذ الإجراءات التي من شأنها أن تعزز ثقافة ضمان الجودة في الكليات.
- ✓ مناقشة المواضيع المتعلقة بنشر ثقافة ضمان الجودة في الاجتماعات الدورية لمجلس الكلية واللقاءات الدورية للجان الفرعية في ضمان الجودة.
- ✓ إتاحة الفرصة لموظفي قسم ضمان الجودة والمعنيين بالكلية لإجراء الزيارات التبادلية مع المؤسسات المتخصصة في ضمان الجودة محليا ودوليا.

وتوصي الدراسات السابقة بضرورة الاهتمام الكبير بدعم ثقافة ضمان الجودة ونشر الوعي لدى منتسبي الكليات والجامعات المستهدفة بأهمية ضمان الجودة ومفاهيم الجودة ومعاييرها المختلفة، وهذا ما تؤكده الدراسة الحالية من خلال الإجراءات المقترحة التي يجب الأخذ بها من أجل تعزيز ثقافة ضمان الجودة في كليات العلوم التطبيقية في سلطنة عمان.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية بخصوص تعزيز ثقافة ضمان الجودة في كليات العلوم التطبيقية في سلطنة عمان؛ فإن الباحث يوصي بما يلي:

1. ضرورة التنسيق والتعاون بين كليات العلوم التطبيقية والمديرية العامة للكليات بوزارة التعليم العالي لوضع خطة علمية وأهداف واضحة بشأن موضوع تعزيز ثقافة ضمان الجودة، وإدراجها ضمن الخطة الإستراتيجية لكل كلية.
2. بناء قنوات تواصل وتعاون مستمرين بين كليات العلوم التطبيقية والهيئة العامة للاعتماد الاكاديمي لبحث سبل تعزيز ثقافة ضمان الجودة في هذه الكليات، ورفع الوعي بأهمية المشروع لدى منتسبيها.
3. ضرورة توفير كليات العلوم التطبيقية مساحة كافية للحوار العلمي البنّاء وتبادل الآراء مع منتسبيها حول أهمية تطبيق مشروع ضمان الجودة ومردوده الإيجابي على تحسين جودة الخدمات التي تقدمها هذه الكليات.
4. تشجيع كليات العلوم التطبيقية أصحاب الأفكار الإبداعية والمبادرات الرائدة من جميع منتسبيها حول إجراءات تطوير الواقع الجامعي بما يخدم تحقيق أهداف مشروع ضمان الجودة في الكليات.
5. فتح كليات العلوم التطبيقية قنوات تواصل وحوار علميْن مع مؤسسات المجتمع المحلي لتبادل الآراء ووجهات النظر بشأن رفع الوعي لدى الأفراد المنتسبين والمعنيين في المجتمع حول أهمية تطبيق ضمان الجودة في الكليات.
6. تكثيف إقامة الأنشطة والفعاليات المتنوعة داخل الحرم الجامعي والتي تستهدف مشاركة جميع الأفراد المنتسبين للكلية لخدمة زيادة الوعي والتثقيف لديهم بأهمية ضمان الجودة في تحسين العمل وتطوير الخدمات في الكليات.
7. تفعيل دور أقسام ضمان الجودة في الكليات، وتأهيل الأعضاء العاملين وتدريبهم في هذا المجال، ورفد الأقسام بالخبراء المختصين في المجال لخدمة عملية تعزيز ثقافة ضمان الجودة بين منتسبي هذه الكليات.

مقترحات الدراسة:

للارتقاء بدراسة الموضوع الحالي وتناوله بالبحث والتحليل من زوايا مختلفة، يقترح الباحث ما يلي:

1. إجراء دراسات ميدانية متعمقة تستهدف أغلب الفئات المنتسبة للكليات بهدف الوقوف على مستوى ثقافة ضمان الجودة فيها وسبل تعزيزه في كليات العلوم التطبيقية.
2. إجراء دراسات مسحية على عينة عشوائية من مؤسسات التعليم العالي الحكومية والخاصة في السلطنة بهدف الوقوف على واقع ثقافة ضمان الجودة فيها، والمقارنة بينها فيما يخص الإجراءات المتخذة في هذا المجال.
3. إجراء دراسات مقارنة بين السلطنة وغيرها من الدول العربية فيما يخص الواقع الفعلي لمستوى ثقافة ضمان الجودة وسبل تعزيزه في مؤسسات التعليم العالي.

المراجع:

أولا: المراجع العربية:

1. أبو غزاله، طلال (2012). *رسالة رئيس ومؤسس المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم*. المؤتمر السنوي الرابع للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم "آليات التوافق والمعايير المشتركة لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم"، جمهورية مصر العربية، 4. متوفر على:
   http://www.tagiuni.com/UploadFiles/TEMP/AROQA2012Proceedings.pdf
2. بروش، زين الدين، وبركان، يوسف (2012). *مشروع تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر: الواقع والآفاق*. المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، مملكة البحرين، 807-814. متوفر على: http://www
   http://se.uofk.edu/multisites/UofK_se/images/stories/se/papers/65.pdf
3. الجنزوري، فريحة مفتاح (2011). *مفهوم الجودة ومعايير ضبطها في التعليم العالي بليبيا وكلية التربية المرج أنموذجا*. ورقة مقدمة للمؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي (10-2011/5/12م)، المملكة الأردنية الهاشمية. متوفر على:
   http://www.alazhar.edu.ps/Planning/Planning%20Academic%20quality2013/images/lib-arb/34.pdf
4. حفصاوي، يوسف، وبن غالية، محمد، وبوجلطية، ناصر (2013). *ضمان الجودة في التعليم العالي في ظل تحديات العولمة ومتطلباتها*. المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، المملكة الأردنية الهاشمية، 15-24.

متوفر على:
http://www.iacqa.org/index.php?option=com_content&view=article&id=158

5. حمزة، أسوان عبدالله (2011). *تجربة التعليم العالي في الجمهورية اليمنية في ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي*. ورقة مقدمة للمؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي (10-2011/5/12م)، المملكة الأردنية الهاشمية. متوفر على:
http://www.alazhar.edu.ps/Planning/Planning%20Academic%20quality2013/images/lib-arb/108.pdf
6. الحولي، عليان عبدالله (2012). *ضمان الجودة في الجامعات العربية: المفهوم وآليات التطبيق*. المؤتمر السنوي الرابع للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم "آليات التوافق والمعايير المشتركة لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم"، جمهورية مصر العربية، 204-214. متوفر على:
http://www.tagiuni.com/UploadFiles/TEMP/AROQA2012Proceedings.pdf
7. الخرابشة، عمر محمد عبدالله (2012). *تجربة المملكة الأردنية الهاشمية في ضمان الجودة ومعايير الاعتماد الأكاديمي في الكليات التربوية*. المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، مملكة البحرين، 589-612. متوفر على:
http://se.uofk.edu/multisites/UofK_se/images/stories/se/papers/49.pdf
8. الدليمي، جمال داود سلمان، والسامرائي، عمار عصام (2011). *التحديات التي تواجه متطلبات الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم الجامعي في الجامعات الخاصة*. ورقة مقدمة للمؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي، المملكة الأردنية الهاشمية (10-2011/5/12م). متوفر على:
http://www.alazhar.edu.ps/Planning/Planning%20Academic%20quality2013/images/lib-arb/148.pdf
9. رقاد، صليحة، وياسين، لعكيكزة (2012). *ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي: تصور مقترح لتطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية*. الملتقى الدولي الثاني حول ضمان الجودة في التعليم العالي "تجارب ميدانية ومؤشرات حسن الأداء والاستشراف"، جمهورية الجزائر، 89-107. متوفر على:
http://194.214.98.212/tethys/fr/Colloque_skikda_2013/ouvrage%20AQ%20partie%20en%20Arabe.doc
10. شعبة الجودة والتوكيد النوعي في شركة سعد العامة (2009). *البنى الداعمة للجودة*. ثقافة الجودة (3)، 1-8. متوفر على:
http://saad.imariskan.gov.iq/arabic/jawda3.pdf
11. فلاته، إبراهيم محمود حسين (1430). *خطة مقترحة لنشر ثقافة الجودة في المؤسسات المعنية بالتدريب الأمني*. ورقة عمل مقدمة إلى ندوة الأمن مسؤولية الجميع في دورتها السنوية الثانية "الجودة في التدريب الأمني"، (4-1430/3/6هـ)، المملكة العربية السعودية. متوفر على:
https://uqu.edu.sa/.../9.doc
12. قرم، عبدالغني يوسف (2008). *الجودة بين الحاضر والمستقبل*. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 1(2)، 94-117. متوفر على:
http://www.ust.edu/uaqe/count/2008/2/4.pdf
13. منصوري، كمال محمد (2012). *تحديات وفرص تطبيق نظام ضمان الجودة في الجامعات العربية*. المؤتمر السنوي الرابع للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم "آليات التوافق والمعايير المشتركة لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم"، جمهورية مصر العربية، 61-70. متوفر على:
http://www.tagiuni.com/UploadFiles/TEMP/AROQA2012Proceedings.pdf
14. الهيئة العمانية للاعتماد الأكاديمي (2014). *أنشطة الهيئة العمانية للاعتماد الأكاديمي*. متوفر على:
http://www.oaaa.gov.om/ar/Activity.aspx
15. الهيئة العمانية للاعتماد الأكاديمي (23 يوليو 2014). *المستقبل الأفضل يبدأ بجودة التعليم*. مؤسسة عُمان للصحافة والنشر. متوفر على:
http://sooman.hostkda.com/images/oaaa.pdf

ثانيا: المراجع الأجنبية:

16. Goodliffe, T., & Razvi, S. (2008). Quality audits in Oman: Potential drivers of change. Oman National Quality Conference 'Quality Management & Enhancement in Higher Education', Oman, (131-138).
17. Oman Accreditation Council. (2008). Quality audit manual: Institutional accreditation: Stage 1. Oman Accreditation Council, Muscat, Oman.

تحسين النتاج التعليمي في الجامعات التكنولوجية العراقية

مهندسة باسمة محمد عباس
الجامعة التكنولوجية
قسم الهندسة الميكانيكية
basima.muhammed62@gamil.com

أ.م.د. منى صباح قاسم
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
مكتب المفتش العام
munahdr@yahoo.com

مهندس محمد رائد احمد
الجامعة التكنولوجية
قسم الهندسة الميكانيكية
muhammedraed1990@gmail.com

الملخص:

بعد التطورات المتسارعة لدول العالم المتقدمة باتت الحاجة ماسة لتوجيه الاهتمام بالجودة وفي كل المجالات خاصة في مجال التعليم سواء الأولي أو العالي، حيث شهد التعليم العالي في الربع الأخير من القرن الماضي تحولا جذريا في طرائق التدريس وأنماط التعلم ومجالاتها لتلقي على عاتق المؤسسة الجامعية مسؤولية مواكبة العالم وتجاوز الواقع لتحقيق الطموح في ذلك. كما وان الدراسة في الجامعات والجامعات التكنولوجية على وجه الخصوص تهدف إلى إعداد خريجين ملمين بالأساليب العلمية الحديثة في حقل الاختصاص وقادرين على تحويل المعطيات العلمية النظرية إلى واقع عملي عبر الإلمام بالمبادئ والأسس لذلك الاختصاص ليكسبه المهارة والمعرفة العلمية للانفتاح على مختلف الحقول العلمية والعملية الأخرى، فالبرنامج التعليمي في الجامعات التكنولوجية زاخر بتنوع أساليبه مما ينمي داخل شخصية الطالب الإدراك المعرفي والحس الهندسي والتحليل العلمي لمختلف الأمور لأنه يتعايش مع الواقع العملي جنبا إلى جنب دراسته النظرية مما يفتح له أفاق جديدة في صقل هذه الشخصية وتحسين مستواه المهاراتي عن طريق مخرجات التعليم والتعلم والتي هي : المعرفة والفهم و المهارات الذهنية والتخصصية والحياتية وقد تناول هذا البحث جانبا من مدخلات البرنامج التعليمي الذي هو الطلبة سواء الطلبة الجدد أو المستمرين بالدراسة أو الطلبة الخريجين وبيان الانعكاسات الايجابية لمعايير الجودة على العملية التعليمية ومحصلاتها وبيان إلى أي حد تساهم جودة الطالب خاصة الخريج على إعطاء مؤشر على تحسين جودة العملية التعليمية. كما ويهدف البحث إلى إبراز أهمية تنويع طرائق التدريس وأنماط التعلم في تحسين جودة الطالب وبدوره تحسين البرنامج التعليمي، وتناولت الدراسة محورين أساسيين: الجانب النظري والجانب التطبيقي. حيث تطرقت في الجانب الأول إلى الدراسات السابقة مفهوم الجودة ومداخلها ونتاج العملية التعليمية وجودة التعليم والجامعة التكنولوجية ومكونات البرنامج التعليمي ومستويات المعرفة والطالب الجامعي من منظور الجودة، اعتمدت منهجية البحث الوصف والتحليل في معالجة المشكلة حيث كانت عينة البحث (400) طالب التي تم انجاز الجانب التطبيقي فيها على طلبة قسم الهندسة الميكانيكية في الجامعة التكنولوجية العراقية الذي يحوي أربع تخصصات هندسية هي (هندسة الميكانيك العام- هندسة التكييف والتجميد- هندسة الطائرات- هندسة السيارات) قد اختير منها اختصاص ميكانيك عام ولشعبة واحدة فقط بحدود (30) طالب من الذين نجحوا من الدور الأول ولثلاثة سنوات متعاقبة تضمنت المدى الذي تتراوح فيه معدلات الطلبة المختارة للعمل في جميع المقررات الدراسية للمراحل الأربعة حيث نوقشت مخططاتها للوقوف على الأسباب المؤدية لذلك للمرحلة الأولى والثانية والثالثة والرابعة وكما وتتبعت الدراسة عينة أخرى من (10) طلاب لملاحظة تغيير مدى معدلاتها منذ المرحلة الأولى إلى التخرج لتسليط الضوء على مدى فاعلية الوسائل المستخدمة في تحسين مستوى الطالب ورصد النتائج الايجابية لبرنامج التوعية التي مارسها القسم منذ ثلاثة سنوات على طلبته منذ استقبالهم إلى وصولهم إلى المرحلة الرابعة عن طريق عروض توضيحية لبعض مفاهيم الجودة ومسيرتها في القسم وأنماط تعلم حديثة مثل الخرائط الذهنية والقراءة السريعة وبعض المهارات للتنمية الذاتية والتحفيز للتعليم المستمر مدى الحياة كي يترك اثر واضح في فاعلية تعلم الطلبة ويساهم في تحسين جودة البرنامج التعليمي .

الكلمات المفتاحية: *جودة الطالب الجامعي/ جودة التعليم/ العملية التعليمية/ الطلبة في البرنامج التعليمي.*

1- مقدمة

بعد التزايد الهائل في أعداد الطلبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي في مختلف أنحاء العالم وخاصة في الدول النامية عام 1980 تقريبا، وحدوث تنوع كبير في أهداف التعليم العالي ومجالاته وبرامجه وأنماطه، في وقت شحت فيه الموارد المالية لمؤسساته بشكل عام، قد أثار مخاوف المسئولين عن التعليم العالي وعن المؤسسات المجتمعية والاقتصادية المختلفة من حدوث تدهور في المستويات التعليمية إذا لم يحصل تركيز شديد على كفالة النوعية الجيدة وضبطها مما استدعى ضرورة تطبيق الجودة على مؤسسات التعليم العالي والجامعات (سوسن،2014).

2- مشكلة البحث :

تكمن المشكلة في تدني مستوى طلبة التعليم العالي وضعف أدائهم في المراحل التعليمية كأثر من آثار قدم طرائق التدريس وأنماط

التعلم في مراحل سبقت المرحلة الجامعية وخلال المرحلة الجامعية أيضا، كون الطالب متلقي محدود المشاركة سواء في الجامعة أو المجتمع لا يعي مسؤوليته،لذا تهدف الدراسة إلى تغيير دور الطالب من متلقي ومشارك (مشاركة محدودة) ومحدودية دوره هذا تتلخص في حفظ المعلومات الواردة في المقررات والمحاضرات المعتمدة وتخزينها في الذاكرة واستدعائها وقت الامتحان، إلى مشارك فاعل وخلاق، يناقش ويحاور- يعرض أفكار بحرية- ينتقد أفكار قائمة- يعرض أفكار بديلة- قادر على التفاعل مع تكنولوجيا العصر- قادر على استخدام الحاسوب بمهارة فائقة- يجيد اللغات الأجنبية ويوظفها- يكتسب مهارات التفكير والإبداع، ومن طالب لا يعي المسؤولية الملقاة على عاتقه غالى طالب يعرف موقعه من العملية التعليمية وما يحيط به من أمور مجتمعية (بلقاسم، 2008).

3- أهداف البحث:

تتضح أهداف البحث في ما يلي:

- تحسين مستوى طالب الهندسة التكنولوجي والوصول به للمستوى الذي يرضي المستفيد (أرباب سوق العمل، أولياء أمور الطلبة، المجتمع العراقي).
- الارتقاء بمستوى الطلاب في جميع الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية والروحية مما يوجد زيادة الوعي والانتماء للجامعة والإقبال على المعرفة والفهم واكتساب المهارات.
- خلق انسجام بين مستويات المجتمع الجامعي المختلفة (هيئة التدريس والإدارة الجامعية وأولياء الأمور والطلاب) (سوسن، 2014).

4- أهمية البحث :

إن تقدم الأمم مرهون بما تملكه من معرفة وتقانة متقدمة وثروة بشرية متعلمة قادرة على الإبداع والإنتاج والمنافسة وتحقيق أفضل المعدلات في مجال التنمية البشرية والاستثمار الايجابي للثروات الطبيعية، ومن هذا المنطلق أصبح القطاع التربوي والتعليمي احد المرتكزات الرئيسية في تطوير المجتمع مما جعل توجه الاهتمام لعملية تطوير التعليم وتحسينه كبيرا إلى جانب الجودة مما جعلها متطلب العصر باعتبارها إحدى الركائز للنموذج الإداري الناجحة الذي ظهر لمسايرة المتغيرات الدولية والمحلية ومحاولة التكييف معها.

تتضح أهمية البحث من خلال ما يلي:

- إبراز أهمية الوسائل الحديثة في رفع جودة الطالب كمدخل للبرنامج التعليمي ونتاج العملية التعليمية.
- مدى التأثير البالغ لجودة الطالب الخريج في نهضة المجتمع وتنميه الشاملة.
- مدى فائدة التغذية الراجعة للطالب الخريج في رفد العملية التعليمية وتحسين البرنامج التعليمي.
- التحسين المستمر طريق لضمان الجودة في التعليم العالي.

5- منهجية البحث:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في معالجة المشكلة عن طريق بيانات وأساليب تطويرية للعملية التعليمية حيث كانت عينة البحث (400) طالب التي تم انجاز الجانب التطبيقي فيها على طلبة قسم الهندسة الميكانيكية في الجامعة التكنولوجية العراقية الذي هو بمثابة كلية هندسية يحوي أربع تخصصات هندسية هي (هندسة الميكانيك العام- هندسة التكييف والتجميد- هندسة الطائرات- هندسة السيارات) حيث كل فرع بمثابة قسم هندسي قد اختير منها اختصاص ميكانيك عام ولشعبة واحدة فقط بحدود (30) طالب من الذين نجحوا من الدور الأول ولثلاثة سنوات متعاقبة تضمنت المدى الذي تتراوح فيه معدلات الطلبة المختارة للعمل في جميع المقررات الدراسية للمراحل الأربعة حيث نوقشت مخططاتها للوقوف على الأسباب المؤدية لذلك للمرحلة الأولى والثانية والثالثة والرابعة وكما وتتبعت الدراسة عينة أخرى من (10) طلاب لملاحظة تغيير مدى معدلاتها النهائية منذ المرحلة الأولى إلى التخرج.

6- الجانب النظري:

1.6- دراسات سابقة:

شهدت السنوات الأخيرة بعد عام 2003 زيادة واضحة في عدد الطلبة المقبولين في الجامعات العراقية، إن هذه الزيادة الكمية تسببت بطبيعة الحال في العديد من الاختلالات أثرت من دون شك على جوهر العملية التعليمية والمتمثل أساسا في الكيف، أو ما اصطلح على تسميته" جودة التعليم العالي (كربوش،2010)،ومع مرور الوقت وتراكم العديد من المشكلات التي أفرزها الكم الهائل من الطلبة، جعل الجامعة التكنولوجية تواجه ضرورة مواكبة التطور الهائل في مجال المعرفة، وبالتالي بقيت ليست بمستوى الطموح لتلبية حاجات المجتمع الذي يخوض تطورات سريعة في مجالات عديدة اقتصادية، سياسية، تكنولوجية...الخ. إن الظروف الحالية التي تعيشها الجامعة التكنولوجية تحتم عليها أكثر مما سبق ضرورة مواجهة التحديات ومجاراة الريتم السريع الذي يفرضه الواقع التكنولوجي الجديد، وضرورات سوق العمل العراقي بعد التغييرات التي شهدها العراق على جميع الأصعدة النفطية والزراعية والصناعية والبحثية. ومن ضمن المتطلبات الأساسية لتحسين جودة العملية التعليمية في جامعة التكنولوجية هي مخرجات العملية التعليمية والتي منها نسب النجاح السنوية ومعدلاتها، وطبق النموذج على المراحل الأربعة لقسم الهندسة الميكانيكية اختصاص ميكانيك عام في الجامعة التكنولوجية، أظهرت النتائج استجابة طلبة الجامعة

للمتطلبات الضرورية لبيان أهمية التخصص ودور الإرشاد والتوجيه في رفع نسب وتقديرات النجاح. لم تتناول الكثير من البحوث محور الطلبة بشكل خاص وإنما تم إدراجه مع باقي محاور جودة البرنامج التعليمي حيث بينت الدكتورة نعيمة محمد يحياوي (يحياوي،2009)، ان إدارة الجودة الشاملة في الجامعات العربية تمثل ضرورة فرضتها التغيرات إذ يجب عليها أن تطور مؤسستها التعليمية بالاعتماد على الجهود المشتركة لجميع الأفراد العاملين فيها والقيام بالتحسينات المستمرة التي تمكنها من تحقيق طموحات المستفيدين، هذا بالإضافة إلى اقتراح مجموعة من التوصيات لتفعيل الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية وضمان تحسين الممارسات التعليمية لزيادة كفاءتها وإتقانها وتميزها. ذكر سيلان جبران العبيدي(العبيدي، 2009) ضرورة تحديث المقررات الدراسية بصورة دورية لا تزيد على خمس سنوات بما يمكن الطلاب من اكتساب المعارف والمهارات المناسبة لاحتياجات السوق المتجددة، وتوفير التدريب المهني المناسب لأعضاء هيئة التدريس الذي يمكنهم من تطوير البرامج والمقررات الدراسية بما يلبي احتياجات سوق العمل واستحداث مكون خاص بالتدريب العملي التطبيقي في كل برنامج دراسي يربط ما يدرسه الطالب في الجامعة مع متطلبات العمل.

ضرورة قيام الجامعة بقياس رضا المستفيدين عن أداء خريجها والتقصي عن مواصفات واحتياجات سوق العمل من الخريجين مع دعم التخصصات الحديثة التي تحقق التوافق بين التعليم وحاجات المجتمع ممثلا في قطاعات الأعمال والمؤسسات الإنتاجية، و سد الفجوة بين عدد المشتغلين في الوظائف التي تحتاج لتأهيل علمي والخريجين من الجامعات، كما وأوضحت الدكتورة منى صباح (منى، 2014) محاور خطة التحسين المطلوبة لرفع مستوى أداء الطلبة في كلية الهندسة الجامعة المستنصرية وآليات تنفيذها وفق الإستراتيجية الموضوعة للكلية حيث تم اخذ عينة عشوائية لطلبة الكلية وتم استخدام مجموعة من الاستبانات للوقوف على أهم العوامل المؤثرة لرفع مستواهم العلمي وتم وضع الحلول المناسبة لمعالجة العوامل المؤثرة سلبا على مخرجات العملية التعليمية، أما د. وهاب فهد فأعتمد على الدراسة الميدانية التي تمثلت بإعداد إستبيان ضم عدد من الأسئلة وفق عينة مختارة من طلبة الأقسام العلمية في كلية الآداب في جامعة الكوفة (اللغة العربية، اللغة الإنكليزية، الجغرافيا، التاريخ، الفلسفة، المجتمع المدني) والتي بينت انه لضمان جودة التعليم العالي يجب أن نهتم بالدور المهم للطلبة لأن ذلك يساعدنا على رسم مستقبل المكان، والذي ينتمي إليه الطالب أو الطالبة، وإنّ الطلبة الذين يتخرجون من الجامعات التي تتحقق بها الجودة ومتطلباتها تتوفر لهم فرص عمل أفضل من غيرهم(الياسري،2014)، كما ركز د. حسن ألظالمي وآخرون على احد أهم مكونات نظام التعليم الجامعي "المخرجات"، وكان الهدف من ذلك هو قياس جودة مخرجات التعليم العالي وتحديد نقاط القوة والضعف فيها، حيث صممت استبانة بثمانية محاور أساسية تمثل أهم مخرجات جامعاتنا العراقية، وكانت عينة البحث مكونة من فئتين، ألفئة (أ) من داخل الجامعة والمتمثلة بعينة الكادر التدريسي لبعض الكليات في جامعات الفرات الأوسط، أما الفئة (ب) فهم من خارج الجامعة وهم مدراء ومسؤولي معظم مؤسسات سوق العمل في منطقة الفرات الأوسط، وتم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل نتائج العينة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من الاستنتاجات كان أهمها اتفاق آراء العينة على جودة بعض المخرجات وعلى العكس من ذلك في البعض الآخر، كما تبين أيضا أن هناك اختلاف في رؤى فئتي العينة في بعض جودة المخرجات أيضا(ألظالمي،2014)، تناول م. علاء وآخرون دراسة للوصول بمخرجات التعليم التقني الهندسي الى مستوى الجودة المطلوبة عن طريق تحديد معايير للجودة في هيئة التعليم التقني تشمل جميع محاور العملية التعليمية وبمحورين، المحور الأول تضمن دراسة أنظمة الاعتماد والجودة عالميًا وعربيًا وتطبيقها محليًا والتخطيط لمراحلها، أما المحور الثاني فهو تعيين مؤشرات للجودة وتخصيص المعايير اللازمة لها وإعطاء الأوزان المناسبة لها حيث بينت الدراسة أهمية أنشاء وحدة الاعتماد والنوعية لضمان الجودة في كل جامعة أو معهد يتضمن فرق عمل يقع على عاتقها تنظيم برامج تدريبية ومتخصصة للعاملين بالمؤسسة التعليمية بحيث تتضمن تلك البرامج مفهوم إدارة الجودة الشاملة وأهميتها وكيفية تنفيذ الأعمال المختلفة مع ضرورة وجود هيئة وطنية للبحث العلمي لتنسيق الجهود وتشجيع الابتكار والإبداع من خلال تنفيذ برامج خاصة (عبد الرحمن، 2011)، وقد تناول حاكم الخفاجي في دراسته تأثير تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي على جودة الخريجين لانه شريحة الطلبة التي تمثل احدى مخرجات البرنامج التعليمي(الخفاجي، 2012). كما وتطرق الدكتور زين الدين بروش في بحثه عن ضمان جودة التعليم ومدى اهميته كمدخل ومخرج للبرنامج التعليمي (بروش، 2012).

2.6- مفهوم الجودة

الجودة مفهوم متعدد الجوانب يصعب حصره في دائرة ضيقة لاشتماله على أبعاد مختلفة تتضمن مفاهيم فنية وإدارية وسلوكية واجتماعية، وعلى الرغم من التباين في مفهوم الجودة ألا انه يمكن القول بأنها تمثل الكفاءة والفاعلية وتضافر الجهود معا، وهي ما تقوم به من عمل أو فعل بإتقان لتحقيق المواصفات المطلوبة بأفضل الطرائق وبأقل جهد وتكلفة فعلا وليس قولا، إن محور مفهوم الجودة يدور في خدمة المستفيد بعيدا عن الأمور

الأخرى(السامرائي، 2012). ومن ذلك نستطيع إن نعبر عنها في ابسط صورة بأنها: استيفاء متطلبات الشيء بما يرضي المستفيد(باسمة وآخرون، 2014)، كما ولها قبول واستحسان في الديانات السماوية ووجود واعتماد في الأنظمة والتعليمات الوضعية للمؤسسات الحكومية وغير الحكومية.

3.6- مداخل الجودة :

قد حصر المتخصصون في مجال الجودة مفهوم الجودة في خمسة مداخل لتعريفها بدقة هي :

المدخل المبني على أساس التفوق – المدخل المبني على أساس المستفيد– المدخل المبني على أساس القيمة – المدخل المبني على أساس التصنيع – المدخل المبني على أساس المنتج .

4.6 – نتاج العملية التعليمية:

الطالب والطالب الخريج هو نتاج المؤسسات التعليمية والأكاديمية، والمنتج في العملية التعليمية او البرنامج التعليمي هو:

أ- الطالب والطالب الخريج : بما تعلمه من معارف وما يحمله من قيم واتجاهات وأخلاقيات مهنة وما يمتلك من مهارات.

ب- النتاج البحثي للهيئة التدريسية والعاملين في المؤسسة التعليمية بما يوفر من خدمات مجتمعية وحلول للمشكلات التي تواجه الوضع العام للبلد.

وهذا النتاج كي يسوق يجب إن يكون بجودة عالية، والوصول إلى هذا النتاج عالي الجودة هو الهدف العام لبرنامج التعليم العالي، إذ إن التعليم الجيد يحدث تغيير في سلوك الطالب وهذا التغيير يحدث ما عند الطالب من معارف وأفكار أو ما يمتلكه من مهارات وقدرات أو ما يحمله من قييم و واتجاهات أو كل ذلك لان العملية التعليمية هي إكساب معلومة أو تنمية مهارة عملية أو ذهنية أو جميعها وعلى هذا الأساس يكون هدف التعليم الجامعي تنمية فكر الطالب وجعله إنسانا منتجا أكثر مما هو مستهلكا كي يساهم ايجابيا في تنمية المجتمع. سنتطرق في هذه الدراسة إلى الطالب كونه النتاج الأهم في العملية التعليمية الذي سيساهم مستقبلا في أعمار ونهضة البلد وقيادته.

5.6- جودة التعليم :

يضم المحاور التالية:

شكل رقم (١) المحاور الرئيسية لجودة التعليم

6.6- مكونات البرنامج التعليمي:

يتكون أي برنامج بصورة عامة من:

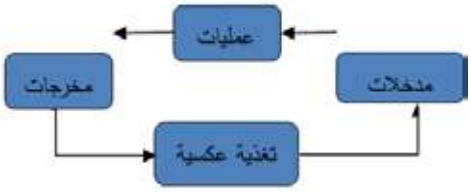
أ.

أما البرنامج التعليمي فيتكون من :

ب.

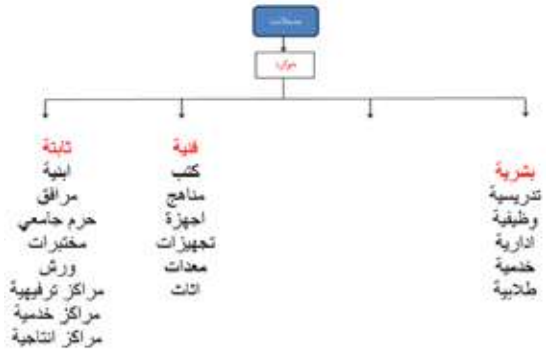
شكل رقم (٢)
أ. مكونات البرنامج ب. مكونات البرنامج التعليمي

كما ان مسؤولية النظام الجامعي في تطوير البرنامج التعليمي يكون عبارة عن :



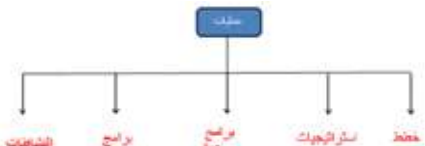
شكل رقم (٣)
مكونات برنامج النظام الجامعي

1.6.6- المدخلات:



شكل رقم (٤) مدخلات البرنامج التعليمي

2.6.6- العمليات :

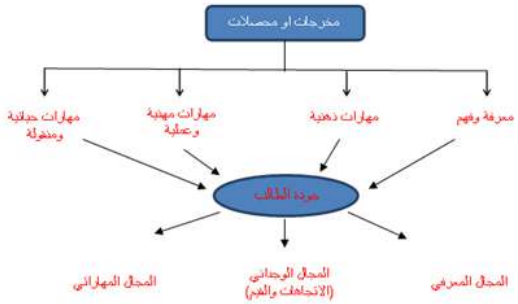


شكل رقم (٥) عمليات البرنامج التعليمي

معرفة وفهم ومهارات ذهنية وحيثية ونفسية-حركية مهنية في المجالات المعرفي،الوجداني،المهاراتي

تتضمن النشاطات والفعاليات ما يلي :
- مؤتمرات
- ندوات
- حلقات نقاشية
- ورش عمل
- دورات تدريبية
- خدمة المجتمع (باسمة، ٢٠١٤)

3.6.6- **المخرجات:**



شكل رقم (٦) مخرجات البرنامج التعليمي

تحت ما يلي:

ما تم تعلمه من قبل الطلبة- ما لديهم من اتجاهات والفنية وقيم وأخلاقيات المهنة – ما هم قادرون على القيام به من مهارات توفير خدمات مجتمعية وحلول للمشكلات العلمية والطبية والهندسية – الإنتاج البحثي للهيئة التدريسية والعاملين في الجامعة (باسمة، 2014)

7.6- **الجامعات التكنولوجية:**

هي مؤسسات تهدف إلى إجراء تغييرات كمية ونوعية في الحركة العلمية والتقنية والثقافية في العراق وتقوم بتوجيه المؤسسات العلمية والبحث لتتولى عملية خلق جيل جديد مزود بالعلم والمعرفة، لتكون هذه المؤسسات قوة فاعلة ومؤثرة في المجتمع العراقي كما وتسعى إلى تطوير العلاقات العلمية والثقافية وتوسيع العلاقات الودية في هذه المجالات مع الدول الأخرى والمنظمات العلمية والأكاديمية المختلفة في جميع أنحاء العالم من اجل تحقيق الانسجام والتكامل في مجالات العلم والمعرفة (الجامعة التكنولوجية، 2014).

8.6- **الطالب الجامعي من منظور الجودة:**

هناك الكثير من العوامل المؤثرة على المستوى العلمي للطالب الجامعي منها:

شكل رقم (٧) العوامل المؤثرة على الطالب الجامعي

7- الجانب التطبيقي:

يساعد الجانب التطبيقي على تغطية إبعاد العملية التعليمية إداريا وتربويا إلى الجانب النظري، لذا تمحورت الدراسة باتجاهين الاتجاه الأول إقامة برامج توعوية للطلبة من خلال عروض عن مفاهيم الجودة ومحاورها والسبل الحديثة لبعض أنماط التعلم، والاتجاه الثاني تحليل بيانات لدرجات الطلبة لمراحل مختلفة لثلاث سنوات لرصد التغيرات السلبية والايجابية، كذلك تتبع لمعدلات نجاح عينه من الطلبة من القبول إلى التخرج.

1.7- **البرنامج التوعوي:**

تضمن البرنامج التوعوي:

برنامج استقبال الطلبة الجدد يتضمن 3 جلسات في 3 ايام

- الجلسة الأولى : تعريف بالجامعة والقسم الهندسي والهياكل البيداغوجية وتناول 3 محاور أساسية هي المحور العلمي ومحور السلوكيات والمحور الاجتماعي
- الجلسة الثانية : تعريف بالجودة ومفاهيمها والبرنامج التعليمي ودور الطالب في ذلك
- الجلسة الثالثة : تنمية الموارد البشرية والتعرف على الخرائط الذهنية والعصف الذهني والقراءة السريعة ورسائل التنمية الذاتية

برنامج لطلبة المراحل الأخرى كما معمول في الجلسة الثانية والثالثة أنفة الذكر مضاف لها استعراض للمشاريع الأوائل لكل التخصصات والتي سجلت براءات اختراع لتنمية الحافز العلمي والمعنوي لدى الطالب.

حيث قدمت كورقة عمل لقسم الهندسة الميكانيكية وكما يلي:

العنوان: تحسين جودة الطالب في قسم الهندسة الميكانيكية، الفئة المستهدفة: طلبة قسم الهندسة الميكانيكية الجدد والمستمرين بالدراسة والخريجين

الفئة المستفيدة:

(قسم الهندسة الميكانيكية والجامعة التكنولوجية- أولياء أمور الطلبة- أرباب سوق العمل- المجتمع العراقي).

تم اخذ الشريحة: 691 طالب، منهم 150 طلبة جدد و407 مستمرين بالدراسة و134 خريجين

الأماكن والتوقيتات: قاعة المؤتمرات في قسم الهندسة الميكانيكية، عدد الايام والجلسات: 3 جلسات (جلسة في اليوم) من الساعة (9-12)

المشكلة التي سيعالجها البرنامج هو:

تغيير دور الطالب من متلقي ومحدود المشاركة إلى مشارك فاعل وخلاق

وكان الهدف العام: رفع جودة طالب الهندسة التكنولوجية الذي هو نتاج البرنامج التعليمي للمستوى الذي يؤهله في ان يكون قريب من الخريج المثالي

وتضمنت أهداف أخرى هي:

1- نشر ثقافة الجودة

2- إرضاء أرباب سوق العمل

3- تنمية الموارد البشرية للبراعم العراقية

2.7- **محاور البرنامج التوعوي :**

1.2.7- **المحور الأول - العلمي - :**

جودة البرنامج التعليمي (تعريف بالجودة ومفاهيمها).

(تعريف الطلبة لرؤية ورسالة وأهداف القسم(قسم الهندسة الميكانيكية، 2014) - حث على متابعة الدراسة وضرورة التحضير اليومي - احترام الهيئة التدريسية - الاستفادة من المكتبة المركزية وعمل هويات للاستعارة - المواظبة على الدوام وعدم الغياب - تصفح موقع القسم والإطلاع على التعليمات- الحث على الدراسة في الكتب - الحث على تقوية اللغة الانكليزية - التحذير من تكوين إحساس سلبي تجاه أي درس أو تدريسي - التحذير من الإضراب الجماعي - عدم ترويج للتدريس الخصوصي - عدم الغش - عدم التواكل على الغير في إعداد ونسخ تقارير تجارب المختبرات من بعضهم البعض - الاستفادة من الانترنت في إجراء البحوث والتقارير والتوسع في المعلومات والمحاضرات - توصيات موجزة قبل الاختبارات - توزيع دليل الطالب والتأكيد على الإطلاع على دليل القسم في موقع القسم) (دليل قسم الهندسة الميكانيكية،2014).

2.2.7- **المحور الثاني - السلوكيات - :**

حسن التعامل وتبادل الاحترام فيما بينهم تعزيز روح المواطنة والانتماء للعراق بعيدا عن إي خطاب طائفي أو مذهبي أو عنصري.

(منع التدخين والتوعية ضد المخدرات ومنع استخدام العلكة إثناء المحاضرات- تعليمات الزي الموحد الجامعي وضرورة الاحتشام وعدم التخنث- عدم انطواء البنات- إغلاق صوت الموبايل في المحاضرة- المحافظة على نظافة القسم والقاعات الدراسية وغرفة الطالبات - وباقي مرافق القسم - توعية بأنواع حاويات النفايات من الوانها - نصائح طبية وإرشادات توجيهية).

3.2.7- **المحور الثالث - الاجتماعي - :**

(التعريف بأسماء أعضاء لجنة الاستقبال وأماكن تواجدهم وإبداء المساعدة واستقبالهم في أي وقت خلال العام الدراسي - التعريف بالمرشد التربوي والأكاديمي للمرحلة الأولى وبقية المراحل الأخرى- وضع حافز نفسي للدراسة وشحن الطاقة باتجاه تحقيق الطموح- التأكيد والحرص على هوية الطالب من التلف والضياع- التحذير من قيام سفرات بدون علم القسم وموافقته- إعلان عن المشاركة في النشاطات (مخيم كشفي ،معارض الرسوم، ومهرجان شعري ،مسرحيات، أمسيات موسيقية ،فرق رياضية بكل أنواعها ،محافل قرآن كريم ،يوم الجامعة، إرشادات في التنمية البشرية معرض رسائل).

8- عينة البحث وبيانات عن معدلات النجاح:

تم اخذ عينة البحث من طلبة كلية الهندسة في الجامعة التكنولوجية في قسم الهندسة الميكانيكية تخصص ميكانيك عام لكافة المراحل ولثلاث سنوات دراسية متعاقبة (2010-2011، 2011-2012، 2012-2013) حيث بلغت أعداد الطلبة كليا ما يقارب (400) طالب في كافة المقررات الدراسية لتلك المراحل ولكل سنة دراسية حيث يتميز النظام الدراسي في العراق بكون المقررات ثابتة ولكافة الطلبة.

1.8- **تحليل النتائج:**

من خلال استخدام برنامج (Excel) تم تحليل هذه النتائج للمراحل الدراسية الأربعة لثلاث سنوات حيث تم إعطاء معيار لكل مقرر دراسي ومن خلال هذا التحليل نجد ان

نسب النجاح في الكثير من المقررات الدراسية بينت أسباب الزيادة الحاصلة في نسبة النجاح النهائية والانخفاض في البعض منها كما أعطت مؤشرا واضحا عن سبب هذا الانخفاض كما نلاحظ من شكل (9) و (11) و (13) و(15). حيث نلاحظ في الإشكال (8و10 و12 و14) انخفاض في نسب نجاح كافة المقررات الدراسية للعام 2011-2012 مع 2010-2011 وبعدها زيادة في تلك النسب للعام الدراسي 2012-2013 ذلك يعزى إلى عدة أسباب منها:

اولا: أ) تدني معدلات المتقدمين لقسم الميكانيك في تلك الفترة لكون القسم يحمل مسمى أخر هو قسم هندسة المكائن والمعدات مما يعطي طابعا ذكوريا إلى التخصص الهندسي وبذلك دفع الكثير من الإناث لإدراج هذا التخصص ضمن اختياراتهن على الرغم من امتلاكهن لمعدلات نجاح عالية ويمثلن الشريحة الأكبر وعولجت هذه المشكلة بتغيير اسم القسم الى الهندسة الميكانيكية.

ب) ميل الطلبة (الذكور والإناث) للتقديم إلى كليات تضمن وظائف للخريجين في القطاع الحكومي والأهلي منها تخصصات المجموعة الطبية وهندسة النفط وهندسة الكهرباء.

ثانيا: تم انتقال القسم إلى بناية اصغر بالإضافة إلى ضيق قاعاتها الدراسية بسبب أعمال الصيانة للبناية الأولى وبالتالي عدم توفر البيئة التعليمية المناسبة للطلبة لفترة منتضمة لمدة الدراسة البحثية هذه.

ثالثا: بدا عملية تغيير المواضيع العلمية للمقررات الدراسية وفق مقررات الجامعات العالمية الرصينة وحسب النسبة المنصوص عليها من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والبالغة 20% سنويا لكل مقرر دراسي.

رابعا: تغيير توزيع درجات على العام الدراسي من (10) درجات على الفصل الأول إلى (15) درجة

بينت الإشكال (8و 10و 12و 14) زيادة نسب نجاح المقررات الدراسية لكافة المراحل للعام الدراسي (2012-2013) مقارنة مع سنوات (2010-2-11) و (2011-2012) و لمواد الاختصاص حيث بلغت 72.4% لمادة الرياضيات في المرحلة الأول ولمادة ميكانيك الموائع (1) بنسبة 77.8% و89.6% لمادة منظومات هيدروليكية للمرحلة الثالثة و بنسبة 68% لمادة التكييف والتجميد لطلبة المرحلة الرابعة ولمشروع التخرج 74.3%. مما يبين مدى اهتمام الطلبة بمشروع التخرج وإمكانية انجاز بحوث عملية لها تطبيقات في سوق العمل بالإضافة الى رفد مختبرات الجامعة بالأجهزة المختبرية من صنع الطلبة والذي يعكس الجانب الايجابي لزيادة نسب النجاح لذلك المقرر، هذا الاهتمام سببه تشجيع القسم للطلبة في مشاريعهم واعتماد المشاريع الاولى لكل تخصص وعرضها للطلبة الجدد في العام المقبل.

من خلال النسب التي يمكن ملاحظتها في الإشكال (9و 11و13و15) أن الزيادة في النتائج النهائية عكست الجانب الايجابي للجهود المبذولة من قبل اللجان المسئولة عن استقبال الطلبة ومتابعة مستواهم الدراسي للمراحل كافة. حيث أن نسب النجاح للمرحلة الأولى للعام الدراسي 2012-2013 متوسط 45% و جيد 44% و 11% جيد جدا في حين تراوحت للسنتين الدراسيتين السابقتين مابين مقبول ومتوسط. بينما بلغت 78% لتقدير جيد و22% متوسط للمرحلة الثانية لتلك السنة وهي عكس تقديرات النجاح للعام الدراسي الذي سبقه في حين كانت تقديرات العام الدراسي 2010 -2011 هي متوسط 100%. تضمن تقديرات النجاح للمرحلة الثالثة للعام الدراسي 2012-2013 تقدير جيد جدا بمعدل 22% وهي ضعف النسبة للعام الدراسي 2011-2012 في حين لم تتضمنه تقديرات الطلبة للعام الدراسي 2010-2011. بينما تراوحت تقديرات النجاح لتلك السنة للمرحلة الرابعة ما بين متوسط وجيد و جيد جدا بنسب لم نلاحظها في تقديرات النجاح للسنوات التي سبقتها حيث تضمنت نسبة تقدير الجيد جدا 22% وهي ضعف النسبة للسنة التي سبقتها بينما كان تقدير الجيد 11% في حين نلاحظ ان السنة التي سبقته كان هناك تقدير مقبول أما تقدير المتوسط فكان تقريبا ضعف نسبة العام الذي سبقه ومساويا لنسبة تقدير النجاح للعام الدراسي 2010-2011 هذه الزيادات تعكس دور اللقاءات التعريفية والتثقيفية مع الطلبة منذ بداية العام الدراسي (2012-2013) وإثرها الكبير في حل العراقيل التي تعترضهم خلال السنوات الدراسية.

تم اخذ عينة من عشرة طلاب من شعبة (ا) لطلبة قسم الهندسة الميكانيكية تخصص ميكانيك عام، حيث ان الفرع يتألف من شعبتين لكل مرحلة، من المرحلة الأولى (2010-2011) إلى مرحلة التخرج (2013-2014) حيث تمثلت العينة بطلبة الناجحين من الدور الأول ولمعدلات نجاح مابين الجيد والمتوسط الذين يمثلون الفئة الأكثر من الطلبة الناجحين كما هو مبين في الجدول رقم (5).

من خلال تتبع المسيرة العلمية لأولئك الطلبة نلاحظ ان معدلات النجاح لهم تراوحت ما بين (57و 88)% لتلك السنوات كما نلاحظ زيادة قليلة لتلك المعدلات خلال المراحل الأربعة حيث كانت معدلات نجاحهم مابين (61) إلى (88)% للمرحلة الأولى بينما انخفضت إلى (57) إلى (82)% للمرحلة الثانية أما في المرحلة الثالثة انخفضت بشكل عام من (59) إلى (81)% والمرحلة الرابعة فبلغت من (62) إلى (85)%. ومن خلال دراسة تلك المعدلات نجد إن هناك بعض التذبذب في معدلات النجاح لأولئك الطلبة حيث لم تشهد معدلاتهم زيادة طردية على مدى سنوات الدراسة وهذا يعزى إلى عدة أسباب إضافة إلى ما ورد ذكره سابقا في أسباب انخفاض معدلات المرحلة الثانية وهي كما يلي :

- الواقع الاجتماعي للطلبة بسبب انعكاس الأوضاع السياسية في البلد سلبا على مستواهم العلمي حيث أن العديد من الطلبة هم من النازحين (هم الذين هجروا بيوتهم إلى محافظة أخرى نتيجة عمليات عسكرية) أو من المهجرين (هم الذين خرجوا من مناطق سكناهم بسبب العنف الطائفي) أو من المعيلين لعوائلهم بسبب فقدان الشخص المسؤول عن إعالتهم (الأب أو الأخ الأكبر) أو هم من أرباب الغوائل .
- عدم الاستقرار الأمني والموت الجماعي (التفجيرات التي طالت معظم مناطق بغداد) وانقطاع الطرق والاختناقات المرورية وبالتالي عدم الوصول إلى المحاضرة بالوقت المطلوب والذي اثر بشكل كبير على النفسية للطالب في مدى تقبله للمادة العلمية وعدم توفر الوقت الكافي لممارسة نشاطاته داخل الحرم الجامعي، وكذلك التدريسي وما يعانيه يوميا يشكل عائقا في إعطاء المادة العلمية بشكل يسهم في رفد الطالب بالمعلومات المعرفية في مجال الاختصاص.
- غياب الحافز لإنهاء مرحلة الدراسة الجامعية بسبب عدم توفر فرص العمل وتذبذب دور المرشد الأكاديمي والتربوي في متابعة الطالب، حيث أن هذا الدور يضعف بسبب عدم توفر الوقت لدى كل من الطالب والتدريسي للعمل بهذا المضمار ويكون التركيز في تلك الفترة لتغطية مفردات المقرر الدراسي ضمن فترة زمنية قصيرة.
- نلاحظ أن الطالب الرابع ارتفعت معدلات نجاحه بشكل واضح على مدى المراحل الأربعة والذي يمثل النموذج الأفضل للطلبة أي بنسبة 10/1 للحالة الصحيحة ومن المفترض أن

تنطبق هذه الحالة على باقي الطلبة ولكن ما ورد في آنفا من الأسباب أدت إلى وجود هذه النسبة لهذه العينة وأعطت انعكاس حقيقي لواقع مستويات الطلبة في تلك المراحل كما في الشكل (16).

9- الاستنتاجات:

1- امتلاك الجامعة التكنولوجية برنامج لتحسين جودة عمليتها التعليمية, والذي تضمن دعم القيادات العليا في الجامعة التكنولوجية وأقسامها للباحثين والعاملين في مجال الجودة.

2- اهتمام الجامعة ومتابعتها للمتطلبات الأساسية للعملية التعليمية مثل (التخطيط، التوثيق، التحديث، نظام المعلومات، خطة التحسين وخطة مراجعة النظراء) .

3- امتلاك الجامعة إلى إجراءات تنظيم عمليات ونشاطات العملية التعليمية وما ترتب عليه من تحسين أداء العملية التعليمية نفسها .

4- مؤشر على كفاءة التدريسيين وحسن أدائهم وتنوع أساليب التعليم وأنماط التعلم التي يمارسونها.

5- الطلبة عينه شبابيه سهلة التشكيل والغرس للقيم والعلوم والمهارات التخصصية وخلق الحافز المعنوي بالاهتمام والتشجيع والرعاية العلمية والتربوية.

10- التوصيات:

1- ضرورة عقد الندوات وورش العمل للطلبة لتعريفهم بأهمية وجودهم في مثل هكذا تخصصات.

2- إضافة مواضيع عن الجودة ومفاهيمها تتدرج مع مقرر ديمقراطية وحقوق الإنسان للمرحلة الأولى.

3- بيان أهمية دور طلبتنا في خدمة المجتمع من خلال إقامة المحافل والمهرجانات الأدبية والفنية والتوعوية وغيرها.

4- تفعيل دور شعبة الخريجين بشكل اكبر وبالتنسيق مع مركز الوظائف في الجامعة التكنولوجية لتشغيل خريجي الجامعة من الطلبة الأوائل والمتميزين وكما معمول به في باقي الدول العربية من خلال إيجاد آلية واضحة وحقيقة بين وزارة التعليم العالي وباقي وزارات الدولة والدوائر الغير حكومية لتعيين الخريجين مع وزارة العمل والشؤون الاجتماعية ونقابة المهندسين العراقية.

5- بيان أهمية دور المرشد الأكاديمي وفق الآلية المعمول بها في الجامعات العالمية الرصينة (15) طالب لكل مرشد لمتابعة الطالب خلال سنواته الدراسية ومحاولة حل العراقيل والمشاكل التي تعترضهم وبشكل يساعد على رفع مستوى أداءه العلمي والإنساني في المجتمع.

6- إعداد ملف خاص بالمرشد الأكاديمي لتثبيت اللقاءات مع طلبته والحلول للمشاكل والعراقيل التي تعترضهم ونسبة الحضور للمحاضرات ومؤشر السلوك لديهم وهوايتهم بالإضافة الى درجاتهم في المقررات الدراسية والتي تمثل مؤشرا لمستواهم العلمي.

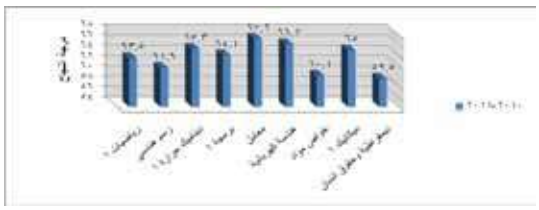
7- استمرار العمل باستبيانات رأي الطلبة بالمقررات الدراسية والتدريسيين وأرباب سوق العمل بشكل دوري للوقوف على أهم نقاط القوة والضعف التي يواجهها الطالب في تلك المقررات.

8- عمل محفل سنوي يضم الخريجين الجدد والقدامى وأرباب سوق العمل تشرف عليه الهيئة التدريسية لتوثيق أواصر التعاون ونقل الخبرات الناجحة والمتميزة

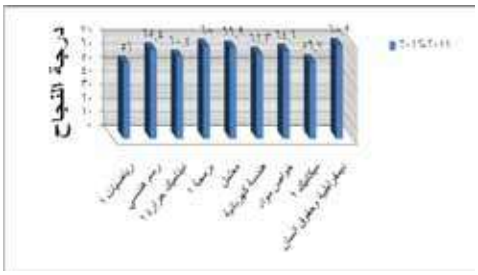
9- لجودة البرنامج التعليمي محاور عدة ليس من السهولة تغطيتها بدراسة واحدة تشمل كافة المحاور لذا يوصي الباحثون أعداد دراسات منفصلة لكل محور تغطي كل جوانبه بإسهاب للوقوف على مؤشرات حقيقة للتحسين وخلال سنوات يتم رصدها وفق الاستراتيجيات الموضوعة لكل محور.

جدول (1) معدلات النجاح السنوية للمقررات الدراسية لطلبة المرحلة الاولى في قسم الهندسة الميكانيكية اختصاص ميكانيك عام

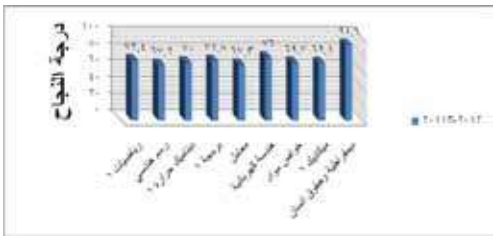
ت	المقرر الدراسي	مدى المعدل 2011-2010	مدى المعدل 2012-2011	مدى المعدل 2013-2012
1	رياضيات 1	63.5	56	72.4
2	رسم هندسي	61.6	65.4	67.2
3	ديناميك حرارة 1	65.3	60.4	70
4	برمجة 1	64.1	68	71.8
5	معامل	67.2	66.9	67.3
6	هندسة كهربائية	66.2	62.3	76
7	خواص مواد	60.1	64.6	69.7
8	ميكانيك 1	65	56.7	69.1
9	ديمقراطية وحقوق انسان	59.5	68.9	91.6



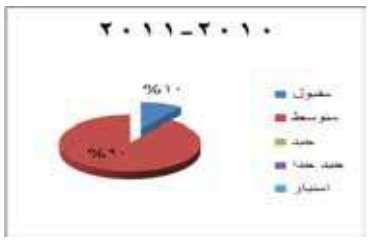
شكل (8-ا) معدلات النجاح السنوية للمقررات الدراسية لطلبة المرحلة الأولى في قسم الهندسة الميكانيكية اختصاص ميكانيك عام للعام الدراسي (2011-2010)

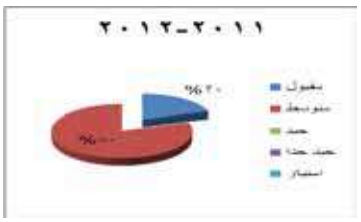


شكل (8- ب) معدلات النجاح السنوية للمقررات الدراسية لطلبة المرحلة الاولى في قسم الهندسة الميكانيكية اختصاص ميكانيك عام للعام الدراسي (2011-2012)



شكل (8- ج) معدلات النجاح السنوية للمقررات الدراسية لطلبة المرحلة الأولى في قسم الهندسة الميكانيكية اختصاص ميكانيك عام للعام الدراسي (2012-2013)

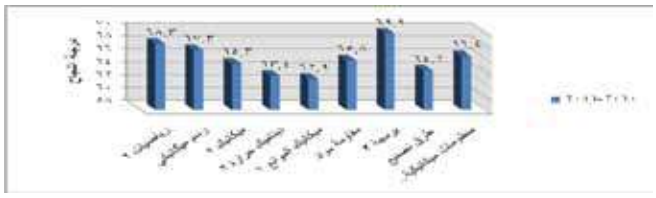




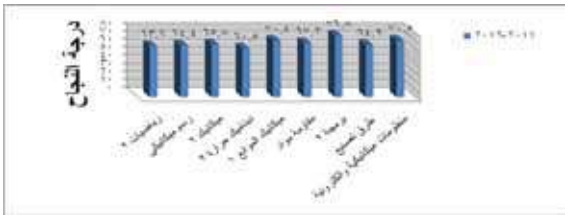
شكل (9) تقديرات النجاح النهائية لطلبة المرحلة الأولى في قسم الهندسة الميكانيكية اختصاص ميكانيك

جدول (2) المعدلات السنوية للمقررات الدراسية لطلبة المرحلة الثانية في قسم الهندسة الميكانيكية اختصاص ميكانيك عام

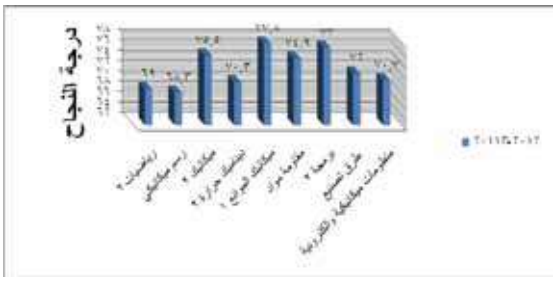
ت	المقرر الدراسي	مدى المعدل 2011-2010	مدى المعدل 2012-2011	مدى المعدل 2013-2012
1	رياضيات 2	68.3	63.6	69
2	رسم ميكانيكي	67.3	64.4	68.3
3	ميكانيك 2	65.3	65.8	75.5
4	ديناميك حرارة 2	63.4	60.5	70.3
5	ميكانيك الموائع 1	62.9	70.4	77.8
6	مقاومة مواد	65.8	67.2	74.9
7	برمجة 2	69.9	76.8	77
8	طرق تصنيع	64.2	64.9	72
9	منظومات ميكانيكية والكترونية	66.4	70.5	70.7



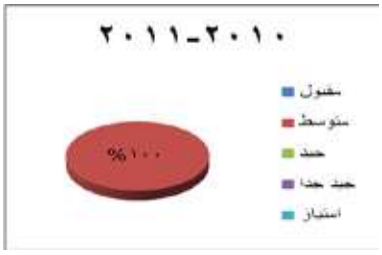
شكل (10- ا) معدلات النجاح السنوية للمقررات الدراسية لطلبة المرحلة الثانية في قسم الهندسة الميكانيكية اختصاص ميكانيك عام للعام الدراسي (2010-2011)

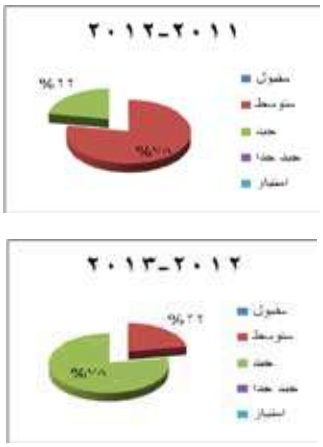


شكل (10- ب) معدلات النجاح السنوية للمقررات الدراسية لطلبة المرحلة الثانية في قسم الهندسة الميكانيكية اختصاص ميكانيك عام للعام الدراسي (2011-2012)



شكل (10- ج) معدلات النجاح السنوية للمقررات الدراسية لطلبة المرحلة الثانية في قسم الهندسة الميكانيكية اختصاص ميكانيك عام للعام الدراسي (2012-2013)

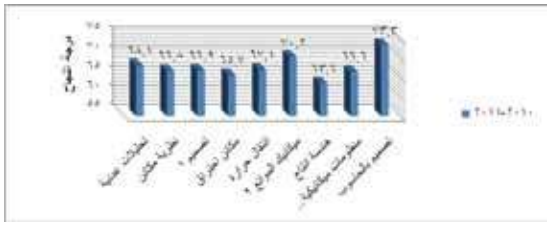




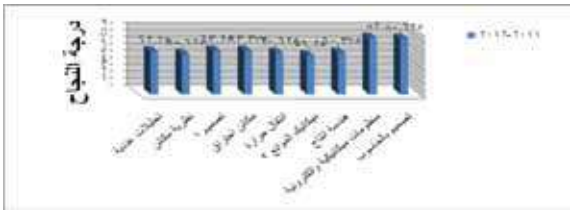
شكل (11) تقديرات النجاح النهائية لطلبة المرحلة الثانية في قسم الهندسة الميكانيكية اختصاص ميكانيك

جدول (3) المعدلات السنوية للمقررات الدراسية لطلبة المرحلة الثالثة في قسم الهندسة الميكانيكية اختصاص ميكانيك عام

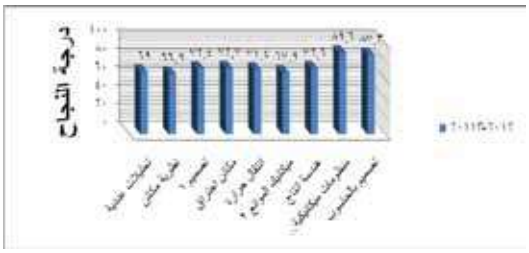
ت	المقرر الدراسي	مدى المعدل 2011-2010	مدى المعدل 2012-2011	مدى المعدل 2013-2012
1	تحليلات عددية	68.1	62.25	69
2	نظرية مكائن	66.8	58.625	66.9
3	تصميم 1	66.9	63.25	72.4
4	مكائن احتراق	65.7	63.375	72.7
5	انتقال حرارة	67.1	60.625	71.4
6	ميكانيك الموائع 2	70.2	56.25	67.9
7	هندسة انتاج	63.6	60.375	72.6
8	منظومات ميكانيكية والكترونية	66.6	82	89.6
9	تصميم بالحاسوب	73.3	80.625	87.3



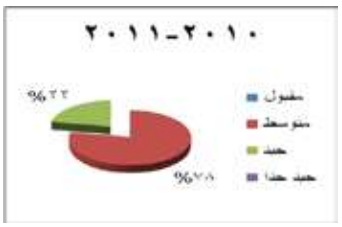
شكل (12- ا) معدلات النجاح السنوية للمقررات الدراسية لطلبة المرحلة الثالثة في قسم الهندسة الميكانيكية اختصاص ميكانيك عام للعام الدراسي (2011-2010)

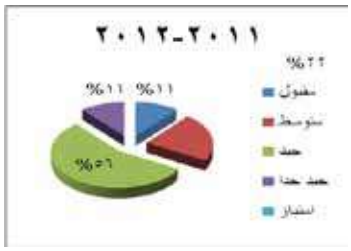


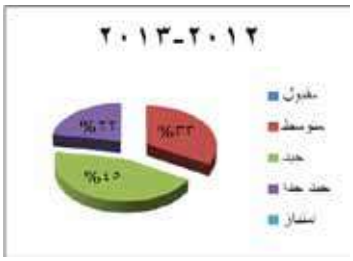
شكل (12- ب) معدلات النجاح السنوية للمقررات الدراسية لطلبة المرحلة الثالثة في قسم الهندسة الميكانيكية اختصاص ميكانيك عام للعام الدراسي (2012-2011)



شكل (12- ج) معدلات النجاح السنوية للمقررات الدراسية لطلبة المرحلة الثالثة في قسم الهندسة الميكانيكية اختصاص ميكانيك عام للعام الدراسي (2013-2012)



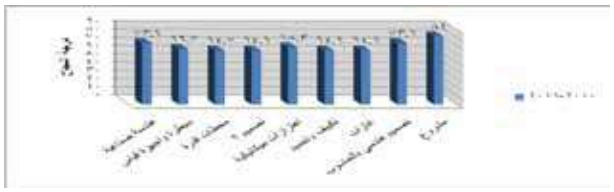




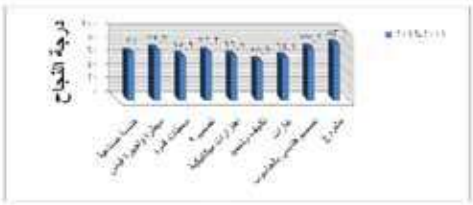
شكل (13) تقديرات النجاح النهائية لطلبة المرحلة الثالثة في قسم الهندسة الميكانيكية اختصاص ميكانيك

جدول (4) المعدلات السنوية للمقررات الدراسية لطلبة المرحلة الرابعة في قسم الهندسة الميكانيكية اختصاص ميكانيك عام

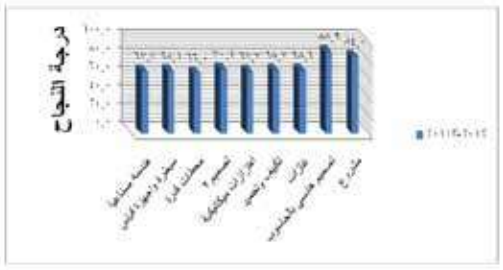
ت	المقرر الدراسي	مدى المعدل 2011-2010	مدى المعدل 2012-2011	مدى المعدل 2013-2012
1	هندسة صناعية	73.6	71	56.9
2	سيطرة واجهزة قياس	66.7	75.7	67.0
3	محطات قدرة	64.7	65.9	59.3
4	تصميم 2	64.6	72.2	61.6
5	اهتزازات ميكانيكية	68.3	66.8	62.9
6	تكييف وتجميد	64.6	58.6	68.0
7	غازات	64.6	64.1	66.0
8	تصميم هندسي بالحاسوب	73.6	77.2	75.9
9	مشروع	82	83.6	74.3



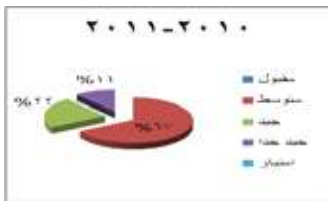
شكل (14- ا) معدلات النجاح السنوية للمقررات الدراسية لطلبة المرحلة الرابعة في قسم الهندسة الميكانيكية اختصاص ميكانيك عام للعام الدراسي (2010-2011)

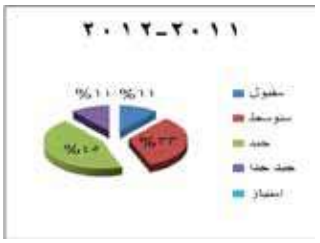


شكل (١٤- ب) معدلات النجاح السنوية للمقررات الدراسية لطلبة المرحلة الرابعة في قسم الهندسة الميكانيكية اختصاص ميكانيك عام للعام الدراسي (٢٠١١-٢٠١٢)



شكل (١٤- جـ) معدلات النجاح السنوية للمقررات الدراسية لطلبة المرحلة الرابعة في قسم الهندسة الميكانيكية اختصاص ميكانيك عام للعام الدراسي (٢٠١٢-٢٠١٣)



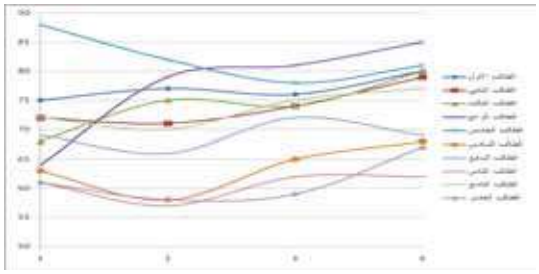


شكل (15) تقديرات النجاح النهائية لطلبة المرحلة الرابعة في قسم الهندسة الميكانيكية اختصاص ميكانيك

تتبع عشرة طلاب من المرحلة الاولى الى التخرج

اسم الطالب	معدل درجة المرحلة الاولى	عدل درجة المرحلة الثانية	عدل درجة المرحلة الثالثة	عدل درجة المرحلة الرابعة
الطالب الاول	75	77	76	80
الطالب الثاني	72	71	74	79
الطالب الثالث	68	75	74	80
الطالب الرابع	64	79	81	85
الطالب الخامس	88	82	78	81
الطالب السادس	63	58	65	68
الطالب السابع	69	66	72	69
الطالب الثامن	61	57	62	62
الطالب التاسع	72	70	75	77
الطالب العاشر	61	58	59	67

جدول (5) عينة الطلبة المتتبعة من القبول إلى التخرج



شكل (16) تقديرات النجاح لعينة الطلبة المتتبعة من القبول إلى التخرجفي قسم الهندسة الميكانيكية اختصاص ميكانيك عام

المصادر:

1- باسمة، باسمة محمد الجبوري (جودة البرنامج التعليمي، 2014)

2- بلقاسم، د. زايري بلقاسم جامعة وهران (امكانيات وتحديات تطبيق ادارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية، وقائع المؤتمر للتخطيط والتطوير البحث العلمي التطبيقي، جامعة الظهران، 2008) .

3- بروش، دكتور زين الدين بروش، الدكتور يوسف بركان، (مشروع تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي) 2010، المؤتمر العربي الثاني الدولي لضمان جودة التعليم العالي (807-814)p.

4- الجامعة التكنولوجية، (دليل الجامعة،2014)، موقع الجامعة التكنولوجية http:www.uotechnology.edu.iq .

5- الخفاجي، م.م. حاكم جبوري الخفاجي، (دور التطور التقني للارتقاء بجودة الخريجين وفقا للمعايير الدولية للاعتماد الأكاديمي) جامعة الكوفة / كلية الإدارة والاقتصاد2012، (259-268) p.

6- السامرائي، د. مهدي صالح السامرائي (تطبيقات ادارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، 2012، (97,73)p
7- سوسن، د. سوسن شاكر مجيد (الجودة والاعتماد الاكاديمي لمؤشرات التعليم العالي،2014) (92,93)p
8- العبيدي، سيلان جبران العبيدي (ضمان جودة مخرجات التعليم العالي في اطار حاجات المجتمع، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، بيروت 2010)، (7-13)p
9- عبد الرحمن، م. علاء الدين عبد الرحمن، م.م. وسام وليم سليم م.م.ابتسام فائق ناصر، 2011، (تحديد معايير الجودة في مخرجات التعليم التقني الهندسي) (6-14)p
10-كربوش، د. كربوش رمضان (ضمان جودة التعليم العالي الجزائري ، 2010، الجزائر، (2-3)p)
11-الظالمي، أ.د. محسن ألظالمي و م. احمد الإمارة و م.م. أفنان الاسدي (قياس جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر الجامعات وبعض مؤسسات سوق العمل،دراسة تحليلية في منطقة الفرات الأوسط)، جامعة الكوفة، العراق، 2012 (16-21)p
12- منى، ا.م.د. منى صباح قاسم وم.م. خولة عبد الحسين، 2014 (دور محور الطلبة في تحقيق معايير الجودة في الجامعات العراقية، مؤتمر جامعة الكوفة لضمان الجودة الخامس)، (5-8)p
13- الياسري، ا.م.د. وهاب فهد الياسري (دور الطلبة في تحقيق جودة التعليم العالي لأقسام كلية الآداب في جامعة الكوفة)، كلية الاداب جامعة الكوفة،2012 (13-17)p
14-اليحياوي، الدكتورة نعيمة محمد يحياوي (متطلبات ومعايير الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، 2009، الجزائر)، (21-25)p

تأثير تطبيق ادارة الجودة الشاملة في تحقيق الابداع
دراسة حالة في الشركة العامة للصناعات الكهربائية

يوسف نيسان الحمدان
معاون العميد للشؤون العلمية
معهد الادارة / الرصافة
الجامعة التقنية / الوسطى – بغداد
ALhamdanyousif@yahoo.com

الملخص:

يهدف البحث : اولاً لتشخيص واقع متطلبات ادارة الجودة الشاملة في الشركة العامة للصناعات الكهربائية / بغداد ومدى تأثير متطلباتها في تحقيق الابداع . وثانياً مدى فاعلية متطلبات ادارة الجودة الشاملة في تحقيق الابداع، والعمل على تعزيزها لتحسين قدرة الشركة على تنافس وجعلها مواكبة في منتجاتها لمستوى الابداع في الشركات الاخرى . وفي المنهجية استخدمت دراسة حالة في الشركة المذكورة . وكانت عينة البحث عمدية (قصدية) اذ بلغ عددها (100) منتسب، منها القيادات العليا وعددها (25) اي بنسبة (100%) وعدد (75) مهندس من مهندسي الشركة وعددهم (242) اي بنسبة (31 %) ولغرض التحليل استخدم برنامج (SPSS) لاستخراج الوسط الحسابي الموزون، ومقدار التشتت، والارتباط الخطي البسيط والانحدار الخطي المتعدد .

وكانت اهم النتائج وجود علاقة ايجابية فاعلة بين محصّلة التطبيق الصحيح لمبادئ واساليب ادارة الجودة الشاملة وتحقيق الابداع المؤسسي Organizational Innovation ، وهذا ما اكدته نتائج التحليل الاحصائي المبين في المبحث الثالث على مستوى المتغيرات الفرعية او على المستوى الاجمالي Conclusions .

بينما خلص البحث الى تقديم بعض المقترحات اللازمة على ادارة الشركة ان تتبنى اسلوب جديد في تطبيق متطلبات الجودة طالما ان البيئة الداخلية للشركة مهيأة لتطبيق هذا الاسلوب .

الكلمات المفتاحيه: *ادارة الجودة الشاملة، الابداع، الشركة العامة للصناعات الكهربائية / بغداد.*

المقدمة:

تعد المنافسة الحادة التي تشهدها الاسواق العالمية احدى التحديات التي تواجه المنظمات في مختلف القطاعات؛ لذلك تحفزت الشركات للبحث عن مزايا تنافسية جديدة تقودها الى البقاء والاستمرار في العمل وان احد هذه المزايا التنافسية هي تطبيق ادارة الجودة الشاملة، اذ بات من الضروري ان تساهم الشركات في دعم القدرات التنافسية لاداراتها وصولا لهدف تحقيق الابداع .

وأخذت الشركات تسارع في تطبيق مواصفات الجودة الشاملة والتحفيز على الابداع الذي يمثل صمام الامان للمنظمات الناجحة والحريصة على السير في خطى الريادة والتميز، وذلك من خلال اعتماد تلك المنظمات لسياسة تحفيز فعالة تؤمن اشباع حاجات العاملين المختلفة وتنمي قدراتهم الابداعية بما يحقق احتضان المبدعين فيها، والسعي لتحويلها الى واقع ملموس ورفع مستوى الابداعات التي تحققها كل شركة من هذه الشركات .

المبحث الاول

منهجية البحث

اولاً : مشكلة البحث

تتبع مشكلة البحث مما يشهده العمل الصناعي اليوم من شدة المنافسة والعمل المتسارع نحو تقديم منتجات ترضي رغبات الزبائن وأذواقهم، إلا ان الاخفاق في اتباع الاساليب الحديثة الضرورية لتحسين الانتاج سيقود الى ضرورة مراجعة الشركات لوظيفتها امام الشركات المنافسة لها.

ولأهمية هذا الموضوع فقد تم تناوله مركزاً على مشكلة تتمثل في معرفة: (هل ان تطبيق متطلبات ادارة الجودة الشاملة يؤدي الى تحقيق الابداع ؟).

واعتماداً على ذلك يمكن تشخيص مشكلة البحث في ضوء التساؤلات الآتية :-

1. هل تمتلك الشركة نظرة مستقبلية لوضع السوق المحلي والمنافسة في السوق العالمي ؟

2. وما مدى اعتماد الشركة على خطة عملية موثوقة لاستخدام متطلبات ادارة الجودة الشاملة لتحقيق الابداع بالشكل الذي يؤدي الى تقديم منتجات مبدعة تلبي رغبات الزبون ؟
3. هل تعتمد الشركة على ابداع ومهارة قوة العنصر البشري المتوفرة لديها لتطبيق متطلبات ادارة الجودة الشاملة ؟
4. هل توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين تطبيق متطلبات ادارة الجودة الشاملة وتحقيق الابداع ؟
5. هل يوجد تأثير ذو دلالة احصائية بين تطبيق ادارة الجودة الشاملة وتحقيق الابداع؟

ثانياً : اهمية البحث

تكمن اهمية البحث في الأتي : -

1. العمل على نشر ثقافة الجودة الشاملة في منظماتنا من خلال السعي لتطبيق متطلباتها .
2. تشجيع العاملين على الابداع في اداء العمل من خلال استعراض انواع الابداع ومتطلباته .
3. السعي لجعل منظماتنا ذات قدرة على المنافسة في ظل عالم اليوم الذي يتسم بالمنافسة (Competition) والتعقيد (Complexity).

ثالثاً : اهداف البحث

يهدف البحث لتحقيق الآتي : -

1. تشخيص واقع متطلبات ادارة الجودة الشاملة في الشركة وتوضيح مدى تأثير متطلباتها في تحقيق الابداع .
2. بيان مدى فاعلية متطلبات ادارة الجودة الشاملة في تحقيق الابداع والعمل على تعزيزها لتحسين قدرة الشركة على التنافس وجعل الشركة مواكبة في منتجاتها لمستوى الابداع في الشركات الاخرى.

رابعاً : فرضيات البحث

الفرضية الرئيسية الاولى :

(توجد علاقة ارتباط ذات دلالة معنوية بين تطبيق متطلبات ادارة الجودة الشاملة وتحقيق الابداع) .

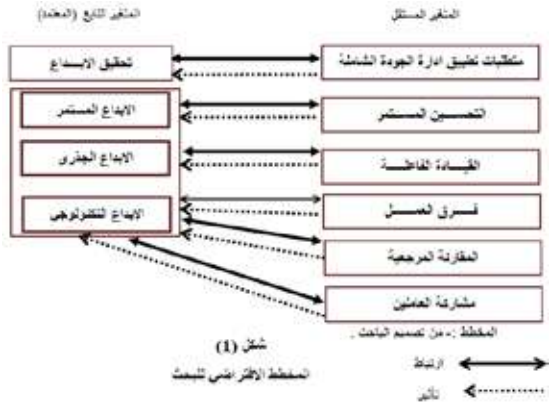
وتنبثق عن هذه الفرضية ثلاث فرضيات فرعية هي :

1. الفرضية الفرعية الأولى :
2. توجد علاقة ارتباط بين متطلبات ادارة الجودة الشاملة والإبداع المستمر .
3. الفرضية الفرعية الثانية :
4. توجد علاقة ارتباط بين متطلبات ادارة الجودة الشاملة والإبداع الجذري .
5. الفرضية الفرعية الثالثة :
6. توجد علاقة ارتباط بين متطلبات ادارة الجودة الشاملة والإبداع التكنولوجي .

الفرضية الرئيسية الثانية : (يوجد تأثير ذو دلالة معنوية بين تطبيق متطلبات ادارة الجودة الشاملة وتحقيق الإبداع وتنبثق عن هذه الفرضية ثلاث فرضيات فرعية هي :

1- الفرضية الفرعية الأولى : يوجد تأثير ذو دلالة معنوية بين تطبيق متطلبات ادارة الجودة الشاملة والإبداع المستمر .
2- الفرضية الفرعية الثانية : يوجد تأثير ذو دلالة معنوية بين تطبيق متطلبات ادارة الجودة الشاملة والإبداع الجذري .
3- الفرضية الفرعية الثالثة : يوجد تأثير ذو دلالة معنوية بين تطبيق متطلبات ادارة الجودة الشاملة والإبداع التكنولوجي .

خامساً : مخطط البحث الفرضي



المخطط : من تصميم الباحث .

شكل (1)

المخطط الإطار الفرضي للبحث

سادسا : متغيرات البحث

1. المتغير المستقل :

والذي يتمثل بتطبيق متطلبات ادارة الجودة الشاملة حيث تم تحديد خمسة متغيرات ممثلة في (التحسين المستمر، القيادة الفاعلة، فرق العمل، المقارنة المرجعية، مشاركة العاملين)

2. المتغير التابع (المعتمد) :

ويتمثل بتحقيق الابداع (innovation) الذي يضم ثلاثة انواع هي:

أ- الابداع المستمر (Continuous innovation)
ب- الابداع الجذري (Radical innovation)
ج- الابداع التكنولوجي (Technological innovation)

سابعاً : مجتمع وعينة البحث

تم اختيار الشركة العامة للصناعات الكهربائية / الوزيرية موقعاً لاجراء البحث وهي احدى تشكيلات وزارة الصناعة تأسست عام 1963 وتعتمد على التمويل الذاتي ، اذ تمتاز بأنها :-

1. توفر تشكيلة متنوعة من المنتجات الكهربائية في الاسواق العراقية .
2. استمرارها بتقديم منتجات متسمة بالتطور المستمر .
3. تضم (6) ستة مصانع لإنتاج المواد الكهربائية المختلفة .

4. عدد العاملين في الشركة يبلغ (3000) منتسب كما يوضح الجدول (1) .

5. تم اختيار عينة البحث بشكل عمدي (قصدي) بعدد (100) منتسب شملت المدراء وعدد من المهندسين.

جدول (1)

عدد واختصاصات العاملين في الشركة (عينة البحث)

نوع العمل	مدراء	مهندسين	اداريين	فنيين	الاجمالي
العدد	25	242	338	2395	3000

ثامناً : حدود البحث

1. الحدود الزمانية: للفترة من (2014/4/15) ولغاية (2014/5/26) لانجاز متطلبات الجزء الخاص بعينة البحث.
2. الحدود المكانية: تم اجراء البحث على (الشركة العامة للصناعات الكهربائية / بغداد – الوزيرية) .

تاسعاً : الوسائل الاحصائية المستخدمة في البحث

بهدف تحديد البيانات واستخراج النتائج، لأيجاد العلاقات بين متغيرات البحث واختيار فرضياته فقد تم الاستعانة ببعض الوسائل الاحصائية ممثلة في :

1. الوسط الحسابي الموزون ومقدار التشتت .
2. الارتباط الخطي البسيط: لتحديد قوة العلاقة بين متغيرات البحث.
3. الانحدار الخطي المتعدد: لبيان تأثير مجموعة من المتغيرات المستقلة في المتغير التابع (المعتمد) .

عاشراً : الدراسات السابقة

1. الدراسات العربية
2. لدراسات الاجنبية

1- **الدراسات العربية**

أ –

العنوان الدراسة	اثر ادارة النشاط الابداعي والمعرفي على اداء منظمات الاعمال
اسم الباحث	كندة البيطار
تاريخ البحث	2010 جامعة دمشق كلية الاقتصاد / قسم ادارة الاعمال
عينة الدراسة	ادارة البحث وادارة المعرفة
مشكلة الدراسة	هل يؤثر تطبيق كل من ادارة الابداع وادارة المعرفة على اداء منظمات الاعمال التعريف بادارة الابداع وادارة المعرفة امكانية التكامل بين ادارة الابداع وادارة المعرفة كيفية تطبيق ادارة الابداع وادارة المعرفة واثر ذلك على منظمات الاعمال
اسلوب الدراسة والتحليل	اعتمد البحث على النهج الوصفي للمجالات الاتية : التعريف بادارة المعرفة التعريف بهندسة المعرفة ادارة المعرفة ديناميكية الانتاج الفكري داخل المنظمات ادارة الابتكار والابداع صور الابداع
ابرز الاستنتاجات	ان المنظمات تعتمد البحوث والتكنولوجيا لتوليد المعرفة التي تدعم قوتها التنافسية وجود علاقة بين الابداع والموجودات المعرفية ان القدرة على ادارة الفكر الانساني تمثل مهارة تعزز من اهمية المعرفة

المصدر : (2010 جامعة دمشق)

ب –

العنوان الدراسة	اهمية تطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي لبناء ودعم ثقافة الابداع والتميز والريادة للجامعات الخاصة
اسم الباحث	عمار السامرائي
تاريخ البحث	2012 المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي
عينة الدراسة	
مشكلة الدراسة	البحث عن تاثير منهجي واضح لتطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي للبرامج الاكاديمية في بناء ثقافة الابداع والتميز والريادة في الجامعة الخليجية
اسلوب الدراسة والتحليل	يكمن اسلوب الدراسة في الاثارة البحثية المطروحة لمجموعة اسئلة فرعية تؤطر المشكلة البحثية وتمحور في الاتي: هل هناك تطبيق فعلي لمعايير ضمان الجودة في البرامج الاكاديمية والعمل الاكاديمي في الجامعة الخليجية

	هل لهذا التطبيق في بناء ودعم الابداع والتميز والريادة في الجامعة الخليجية
ابرز الاستنتاجات	ان تطبيق الالتزام بمعايير ضمان جودة التعليم العالي ضرورة ملحة ومطلب حتمي لتحقيق ونشر ثقافة الابداع والتميز والريادة من خلال استثمار القدرات الابداعية للهيئات التعليمية وتسخيرها وتوجيهها في خدمة الريادة والتنمية المستدامة ، وان المؤسسات الرائدة تعمل على ان يحمل خريجيها مشروع من ورق وليس شهادة من ورق، وان تكون تلك المشاريع الاقتصادية ناجحة ومنتجة تدعم الاقتصاد والتنمية المستدامة وتسهم في بناء المجتمع المعرفي

المصدر : (2012 المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي)

2. الدراسات الاجنبية

أ .

العنوان بالإنكليزي	Process Techno – Innovation Using TQM in Developing Countries: Empirical Study of Deming Prize Winners
العنوان بالعربي	الابداع التكنولوجي من خلال الجودة الشاملة في الدول النامية للشركات الحائزة على جائزة "دمنج"
اسم الباحث	Taddese, F. and Osada, H.
تاريخ البحث	2010
عينة الدراسة	ثمانية شركات هندية مثل تاتا للحديد Tata Steel ، واندو جولف Indo-Gulf ، وراب للمحركات Rabe Engines ، وسوندرام للمكابح Sundram Brakes ، وماهندرا للمعدات الزراعية Mahindra Agricultural Equipment
مشكلة الدراسة	حاولت الدراسة الاجابة على الاسئلة الاتية : هل للجودة الشاملة اثر على الابداع التكنولوجي . كيفية تأثير الجودة الشاملة على قدرات المؤسسة في الابداع التكنولوجي . امكانية استخدام الجودة الشاملة لتحقيق الابداع التكنولوجي في العمليات Processes . امكانية الدول النامية للاستفادة من الجودة الشاملة في عملية الابداع التكنولوجي .
اسلوب الدراسة والتحليل	ركز الباحثان على التقييم الميداني للشركات الهندية التي حصلت على جائزة ديمنج Deming Prize وعلى الميدالية اليابانية للجودة Japan Quality Medal والتي طبقت مبادئ الجودة الشاملة في مصانعها مع تحقيق ابداعات تكنولوجية ملموسة .استخدمت الدراسة خطوات تطبيق ديمنج Deming Application والجودة اليابانية Japan Quality لفهم هيكلية الجودة الشاملة.
ابرز الاستنتاجات	للحصول على ابداعات تكنولوجية يستلزم : يتعين التركيز على الموارد البشرية في تطبيق الجودة الشاملة. اقتناء معارف Knowledge جديدة اهم من تبني تقنيات واساليب حديثة. التعرف على طريقة الاستفادة من الية التعلم المستمر التي طورتها هذه الشركات من اجل تطبيق عمليات ابداعية مستدامة ، وهذه الطريقة في الابداع تستخدم اربعة محاور 4M وهي الاسلوب Method والاله machine والمواد Material والاشخاص Man .
المصدر	Journal of Technology Management. Innovation. 2010, Volume 5, Issue 2

ب.

العنوان بالإنكليزي	The Role of Quality Management in the Process of Innovation Development
العنوان بالعربي	دور ادارة الجودة في عملية تطوير الابداع
اسم الباحث	Laura Baronien and Bronius Neverauskas
تاريخ البحث	2005
عينة الدراسة	حاضنات التجارة والاعمال Business Incubators في المؤسسات الحكومية لدولة لثيووبنيا Lithuania البلطيقية .
مشكلة الدراسة	كيفية تداخل الابداعات مع ادارة الجودة ، وما الذي يحققه اندماج نظم ادارة الجودة والابداع ؟ ماهية الظروف الخارجية التي تؤثر على ابداعات المؤسسات و كيفية حصول التاثير؟ ما هي العوامل الداخلية للمؤسسة التي تؤثر على ابداعاتها وكيفية حصول هذا التاثير؟ كيفية بدأ وتوسع عمليات الابداع ؟ وما دور ادارة الجودة في ذلك ؟
اسلوب الدراسة والتحليل	مقارنة برنامج TEKES الفنلندي مع متطلبات الابداع والجودة في مؤسسات الحكومية في دولة لثيووبنيا Lithuania . محاكاة العمليات الابداعية في اوربا . دراسة التغيير الذي يطرأ على عملية التحسين المستمر نتيجة الابداع .
ابرز الاستنتاجات	المنافسة خير دافع لخلق الابداعات . الفضاء الاجتماعي والثقافي للمؤسسة يفرض تعديلات ابداعية ب اكتساب افكار ابداعية .

	ان دور الجودة في الابداع لا يختلف في المؤسسات الخاصة عنه في الحكومية الا بالحجم . الدعم الحكومي للإبداع في مؤسسات ليثووينيا غير كفوء . نقل افكار الابداع من الدول المتقدمة غير مجدي ،و يجب ايجاد اساليب ابداعية خاصة التغييرات الناجمة بتطبيق الجودة الشاملة يسري اثرها على ادارة العمليات وثقافة المؤسسة .
المصدر	ISSN 1392-2785 ENGINEERING ECONOMICS. 2005. No 3 (43) INFLUENCE OF QUALITY MANAGEMENT OF THE COUNTRY'S ECONOMY

ج.

العنوان بالإنكليزي	ORGANIZATIONAL LEARNING: A MEDIATING FACTOR BETWEEN TECHNOLOGICAL INNOVATION AND TQM
العنوان بالعربي	تعلّم المؤسسة العلاقة الرابطة بين الأبداع التكنولوجي والجودة الشاملة
اسم الباحث	Lee, V; Ooi, K; AND Choong, K
تاريخ البحث	2013
عينة الدراسة	شركة آي اس او ISO الماليزية للتصنيع .
مشكلة الدراسة	لان الابداع اصبح ضرورة من اجل البقاء ؛ ولان التغييرات التكنولوجية باتت من السرعة بحيث تعيق التنافسية ركز الباحثان في هذه الدراسة على بناء نموذج ذهني Conceptual Model يربط بين ادارة الجودة الشاملة (TQM وتعلم المؤسسة Organizational Learning) والإبداع التكنولوجي وذلك باستخدام الممارسات الستة للجودة الشاملة حسب جائزة مالكم بولدرج الوطنية للجودة Macolm Baldridge National Quality Award
اسلوب الدراسة والتحليل	جمع البيانات من المدراء العاملين في شركة اي اس او ISO تحليل البيانات باستخدام الطرق الاحصائية اهمها (الارتداء الخطى المتعدد Multiple Linear Regression) لمعرفة العلاقة بين الجودة الشاملة ، وتعلم المؤسسة ، والإبداع التكنولوجي . استخدام طريقة بارون وكيني Baron & Kenny ذات الخطوات الثلاثة لتحليل دور التعلم كوسيط بين الجودة الشاملة والإبداع .
ابرز الاستنتاجات	اكتشاف مدى اهمية ممارسات الجودة الشاملة في تطور عملية التعلم المؤسسي وعملية الابداع التكنولوجي . اقتراح افكار تفيد مدراء شركة (ISO) في كشف المشاكل وحلها. التعلم المؤسسي هو المتغير الرئيسي الذي يربط بين الجودة الشاملة والابداع.
المصدر	http://www.toknowpress.net/ISBN/978-961-6914-07-9 / papers/S2_279-281.pdf Proceedings of the 2013 International Conf Technology Innovation and Industrial Management, Phuket, Thailand 20-31 May 2013

د

العنوان بالإنكليزي	The Effects of Total Quality Management Practices on Performance and the Reasons of and the Barriers to TQM Practices in Turkey
العنوان بالعربي	تأثير ممارسات ادارة الجودة الشاملة على الأداء والاسباب والمعوقات لممارسة الجودة الشاملة في تركيا
اسم الباحث	Esin Sadikoglu and Hilal Olcay
تاريخ البحث	2013
عينة الدراسة	معامل منطقة كوجالي جيبسي الصناعية والمرخصة من قبل جمعية الجودة التركية.
مشكلة الدراسة	معرفة العلاقة بين الجودة الشاملة واداء المؤسسة .. من خلال : 1- تحديد معايير الاداء التي تتأثر بممارسات الجودة الشاملة . 2- تحديد طبيعة ومدى وكيفية التأثير على كل معيار من معايير الاداء في المؤسسات التركية.
اسلوب الدراسة والتحليل	مراجعة اكثر من تسعين بحث ومنشور حول علاقة ممارسات الجودة بالأداء حيث تم اختيار تسعة معايير كأهم ادوات لقياس الاداء ترتبط بالجودة الشاملة منها (القيادة ، ادارة المعارف ، التدريب، رضا الزبائن) وبناء على ذلك تم تصميم استبيان مفصل وزع على 500 شركة واستجاب منها (242 شركة) وبعد الدراسة تم تحديد الاولوليات من معايير الاداء واثر اساليب الجودة الشاملة عليها .
ابرز الاستنتاجات	1. العامل الرئيسي الذي يعيق الاستفادة من تطبيق الجودة الشاملة هو عدم ابداع الموظفين بسبب عدم مشاركتهم بشكل فاعل في ادارة الجودة ، او نقص التوعية بها وبحقوقهم وواجباتهم ، او ضعف الهيكل الاداري للمؤسسة . 2. القيادة العليا Leadership للمؤسسة لا تؤثر على الاداء العملي في الورشة. 3. الاهتمام بتطوير وتسخير معارف الموظفين يحسن من الابداع.
المصدر	http://hsm.sagepub.com/content/6/2/78.full.pdf+html

هـ

العنوان بالإنكليزي	Knowledge Management, Total Quality Management and Innovation: A New Look
العنوان بالعربي	إدارة المعارف وادارة الجودة الشاملة والابداع . رؤيا جديدة
اسم الباحث	Honarpour1, Jusoh2,
تاريخ البحث	2012
عينة الدراسة	مقارنة نظرية لعشرات من البحوث المرتبطة بمشكلة الدراسة بين معارف وخبرات الموظفين من جانب والجودة من جانب اخر بهدف: التوصل الى درجات الابداع الناتجة من هذه العلاقة
مشكلة الدراسة	بحث لدراسة امكانية الوصول الى اسلوب علمي مقنن لتحديد العلاقة بين ادارة المعارف وادارة الجودة في الشركة .
اسلوب الدراسة والتحليل	استخدام طريقة المتغير المشترك للتحليل الاحصائي Joint Variance Analysis لقياس الروابط بين المتغيرات المتنقلة Independent Variables وتاثيرها على الابداع .
ابرز الاستنتاجات	اقتراح هيكلة توضح الارتباط التبادلي القوي بين ادارة الجودة الشاملة وادارة المعرفة تبين مدى تاثير هذا التناغم على عملية الابداع .
المصدر	http://www.scielo.cl/pdf/jotmi/v7n3/art03.pdf Journal of Technology. Management and Innovation. 2012, Volume 7, Issue 3

المبحث الثاني

ادارة الجودة الشاملة والإبداع / تأطير مفاهيمي

أولاً : مفهوم ادارة الجودة الشاملة *The concept of (TQM) total quality management*

اهمية ادارة الجودة الشاملة:

اثبتت ال(TQM) على مر السنين فاعليتها في تحقيق العديد من التحسينات للمؤسسة منها تخفيض التكاليف وزيادة الانتاجية والتنافسية في السوق والمرونة او اللدانة.

ويعتبر مفهوم ادارة الجودة الشاملة من المفاهيم المعاصرة في التخصصات الادارية ، حيث اسهمت الادارة اليابانية بدور مهم في هذا المجال في اواخر الثمانيات وأوائل التسعينات من القرن الماضي واستعمل المصطلح لأول مرة في الولايات المتحدة الامريكية عام 1985 من قبل الطيران البحري (الخطيب، 2008 : 47) ويعرف (Jouuok land) ادارة الجودة الشاملة انها منهاج لتحسين التنافسية والفعالية، اذ انها اساساً لطريق التخطيط والتنظيم ووسيلة لاستيعاب العاملين لكافة الانشطة بغض النظر عن مستوياتهم الادارية (مجلة الدراسات المالية والمصرفية، 2001 : 40) .

ويعرف (Heizer) ادارة الجودة بأنها ادارة المنظمة بأكملها لكي تحقق التفوق في كل نواحي العمل من خلال تقديم المنتجات والخدمات التي تكون ضرورية للمستهلك (Heizer and Render , 1999 : 82) .

كما ان ادارة الجودة الشاملة هي مصطلح يراد به معرفة كيفية تنفيذ المهام الموكلة الى الادارة المسؤولة عن ضبط جودة المنتجات والخدمات المقدمة من قبل اي منظمة، لذا فإن ادارة الجودة الشاملة هي تلك التركيبة الادارية التي تتضمن عدداً من المهام والأعباء التي من خلالها يتم انجاز كافة المهام والأهداف المطلوبة من مواصفات السلع والخدمات التي ينبغي ان تتسم بمستويات معينة من الجودة .

ان ادارة الجودة الشاملة هي وليدة ابحاث وجهود علمية ارتبطت مع ادارة العمليات ومن الممكن القول ان TQM) هي اهم الافكار والاتجاهات الحديثة التي القت نظرة كاملة على ادارة العمليات ومن ثم دراسة المنظمة ككل وبشكل متكامل وكان لإدارة الجودة الشاملة تأثير كبير على معظم الصناعات (الفضل والطائي ، 2004 : 31) .

ويعرفها Evans) هي نظام اداري مركز على الاشخاص يهدف الى زيادة مستمرة في رضا الزبون بالكلفة الحقيقية المستمرة بالانخفاض (Evans and Deam , 2003 : 15) .

ثانياً : متطلبات تطبيق ادارة الجودة الشاملة Requirement of (T.Q.M)

نجد من الصعوبة البالغة تطبيق مدخل ادارة الجودة الشاملة في الشركات دون ان يتوفر لها عدد من المتطلبات اللازمة لتنفيذها ، وتعد متطلبات ادارة الجودة الشاملة ذات اهمية كبيرة في اطار التطبيق العملي لها في مختلف المنظمات، اذ ان هذه المتطلبات من شأنها ان تشير الى الحقائق الاساسية التي ينبغي ان يستند اليها عند الشروع باستخدام هذا الاسلوب تطبيقاً في مختلف المنظمات، وقد اختلف الباحثون في تحديد هذه المتطلبات فهنالك من يحصيها في خمسة عناصر اساسية (Heizer and Render,1996:84) وآخر يرى انها تسعة عناصر (احمد سيد ، 12-1991:2) والبعض يحددها في عشرة عناصر (فايد ، 1997 : 383 - 391) ويرى الخطيب انها مكونة من اثنى عشر عنصر (الخطيب ،64-2008:57) بينما يرى اخرون غير ذلك ومنهم (Feigenbaum,1991:11)، (James,1996:50-75)، (Juran, 1993:7 - 9). ويمكن القول ان اختلاف هؤلاء

الباحثين في تحديد متطلبات تنفيذ (TQM) تمثل في عدد المتطلبات وليس في المحتوى الكلي لها.

وتتمثل مبادئ ادارة الجودة الشاملة كما يراها (الخطيب،64-57:2008) في الاتي:

1. التخطيط الاستراتيجي Strategic Planning
2. التركيز على الزبون Customer Focusing
3. مشاركة المجهزين Suppliers Participation
4. منع الاخطاء Mistakes Prevention
5. فرق العمل Team Work
6. التدريب والتعليم Training and Education
7. التحسين المستمر Continuous Improvement
8. الجودة القابلة للقياس Quality is Measurable
9. اندماج العاملين ومشاركتهم Employees Involvement
10. التركيز على العمليات Processes Focusing
11. المقارنة المرجعية Bench – Marking
12. القيادة الفاعلة Leader Ship

عناصر متطلبات تطبيق ادارة الجودة الشاملة

يمكن تحديد عناصر متطلبات تطبيق ادارة الجودة الشاملة اعتماداً على ما اورده الباحثون في الآتي :

1- القيادة الفاعلة

Leader Ship ان القيادة هي المسؤولية التي تقع على عاتق المدراء جميعهم ، وهي تستلزم توجه الزبون ونقله الى داخل المنظمة، وقد اضافت ادارة الجودة الشاملة الى قادة العمل الجدد مهام اضافية الى جانب المهام الاعتيادية تمثلت في (اداء العاملين والمعدات ولم تعد مجرد تسجيل حالات الفشل التي تحدث مع العاملين فقط بل هي اصبحت وسيلة لإزالة المصدر الرئيس للمشكلة، ومساعدة العاملين في انجاز الاعمال المسندة اليهم بشكل جيد دون ضياع لجهودهم) (الطائي وآخرون، 208:2009).

وفي هذا الصدد يشير (Deming) الى ان اغلبية مشاكل الجودة (85%) هي بسبب الادارة العليا وهذا يعني ان دعم وإسناد الادارة العليا سيؤدي الى حل الغالبية العظمى من مشاكل الجودة في المنظمة (الخطيب 66 : 2008) . كما ان القيادة الفاعلة هي عملية ديناميكية تعبر عن العلاقة التفاعلية بين القائد ومرؤوسيه او تابعيه اذ يمكن التأثير في سلوك المرؤوسين تأثيراً مباشراً اذا توفرت القناعة والفهم والإدراك للقائد من قبل المرؤوسين الامر الذي يؤدي الى قيام (المرؤوسين من تقديم المعلومات الضرورية للقرارات لذلك فأن القيادة عملية تواصل وتفاعل مستمر ومتغير حسب الموقف والظروف) عباس 12 : 2004) .

وان العملية القيادية اصبحت عملية ابداع من قبل القادة لان نجاح المنظمة يرتبط بالدرجة الاساس بمهارة المدير وفي كيفية تفهم ادارة الجودة الشاملة لأجل خلق ميزة تنافسية على باقي الشركات والوصول الى الحالات المثلى في الانتاج والذي بدوره يعزز ويقوي المركز التنافسي للمنظمة (الطائي 40 : 2001) . كما ان القيادة الفاعلة في ادارة المنظمة تعتبر من المحاور الاساسية في تطوير وتنفيذ برنامج (TQM) الناجح وعندما تكون القيادة جيدة فأن هذا البرنامج يصبح شاملا لجميع المجالات الوظيفية ، ويشارك فيه جميع افراد المنظمة، كما يتطلب رؤيا وتخطيط واتصالات، وجميعها تعتبر من مسؤولية الادارة العليا . وقد اشارت الدراسات الى أنه بالرغم من وجود برنامج (TQM) الا انه عادة لا تجد التزاماً شاملاً من الادارة ، بينما يعتبر الالتزام عنصراً حاسماً في التنفيذ الناجح لمثل هذه البرامج (Chas & Aquilano , 1995 : 167) .

2- التحسين المستمر Continuous Improvement

تتطلب ادارة الجودة الشاملة عملية متواصلة من التحسين المستمر التي تغطي الاشخاص والمعدات والمجهزين والمواد والإجراءات ، وأساس فلسفته هو انه يمكن تحسين كل جانب من العملية والهدف النهائي هو الوصول الى الدرجة المثلى التي لا تتحقق ولكن يبقى البحث عنها بشكل دائم .

وقد طور Walter Shewhart رائد ادارة الجودة الشاملة النموذج الدائري المعروف بـ (PDCA) والمأخوذ عن عمليات (التخطيط Plan ، العمل Do ، التدقيق Check ، التنفيذ Act) على انه يمثل صيغة للتحسين المستمر.

وقد اخذ عالم الجودة Deming لاحقاً هذا المفهوم الى اليابان خلال عمله هناك بعد الحرب العالمية الثانية .

ويوضح الشكل (2) دورة (PDCA) كدائرة للتأكيد على الطبيعة المستمرة لعملية التحسين (Heizer and Render 2001 : 175).

3- فرق العمل Team Work

ان العمل الجماعي هو احد متطلبات نجاح ادارة الجودة الشاملة اذا تعد فرق العمل وسيلة مهمة لاندماج العاملين والسبب في ذلك يكمن

في القول (انك مهما تكن كبيراً او متمكناً في التنظيم فأن عظمتك ومكانتك لا تتجسد في فرديتك ، انما في نجاح المنظمة كونها كياناً واحد وشاملة ، كما ان فشلها كما لو كنت عاطلاً عن العمل (العزاوي ، 65 : 2005) . وان فرق العمل مجموعة من الافراد يعملون مع بعضهم البعض لأجل تحقيق اهداف محددة ومشتركة ويتراوح عددهم من (3 – 10) (جودة ، 62 : 2004) .

4- المقارنة المرجعية Bench – Marking

تعد المقارنة المرجعية مقوماً آخر من برنامج ادارة الجودة الشاملة للمنظمة تتضمن المقارنة المرجعية اختيار مقياس واضح للمنتجات والخدمات او الكلف او الممارسات التي تمثل افضل اداء للعمليات او النشاطات المشابهة للغاية لاداء المنظمة (Heizer and Render 2001 : 176).

5- التركيز على الزبون Customer Focusing

ان الهدف الاساسي من تطبيق منهجية ادارة الجودة الشاملة هو رضا العميل وإسعاده وبالتالي فأن اقناع الادارة والعاملين بالتوجه نحو العميل متطلب اساسي ويجب على الادارة ان تتوفر لديها قاعدة بيانات كبيرة عن العملاء واحتياجاتهم وان تفعل من نظام التغذية العكسية (جودة ، 205 : 2004) .

6- التركيز على رضا الزبون

Focus on customer satisfaction

تضع ادارة الجودة الشاملة الزبون في مقدمة الاهتمامات ومنه تبدأ جميع المراحل اذ يجب التعرف على متطلبات الزبون وتوقعاته وتفسيرها وترجمتها في مراحل التصميم والإنتاج وتقديم الخدمات (العاني وآخرون ، 38 : 2002) ، ان هدف ادارة الجودة الشاملة الاساس هو ارضاء الزبون بأي شكل من خلال تلبية متطلباته وحاجاته وتوقعاته وتحقيقها وجعل هذا الامر الهاجس لكل من يعمل في المنظمة (عقيلي ، 4 : 2001) .

ثالثاً : مفهوم الابداع Innovation Concept

يوصف العصر الحالي بأنه عصر المعلوماتية والمعرفة الثقافية ويتغير بالتغيرات السريعة في الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتكنولوجية ... الخ ، لذا فأن الابداع يرتبط بالحياة في نشأتها وتجددها وتغيرها، وأضحت تنطوي على ابداع مستمر وقاسم مشترك تلتقي عنده الحياة في مجالاتها كافة .

ويمثل الأبداع عملية تطوير لنظم الادارة بهدف تكييفها للتوافق مع متغيرات البيئة التي تتأثر بها المؤسسة او تؤثر عليها ، في حين تكمن اهميته في تمكين المؤسسة من البقاء والنمو.

ونظراً لاختلاف الباحثين بشأن معنى الابداع ومدلولاته ، سيتم طرح وجهات نظر بعض الباحثين والتي يعرضها الجدول الآتي :

جدول (2) مفهوم الابداع

الباحث والسنة	المنظور	الابداع
Robbins and Coulter 2005:128 Heltrigiel and other, 2002:332-333	التغيير	الابداع هو عملية تغيير وتجريب وتحويل واحداث ثورة وهو جانب اساسي من النشاط التنظيمي . واعتبر Heltrigiegel ان التغيير والابداع مترابطين والتغييرات غالبا ماتتضمن افكار جديدة من نوع ما وهذه الفكرة هي لتكوين منتج جديد او عملية او ان تكون حول تغيير الطريقة التي ينجز بها العمل تماما
Evans and dean,2003:89	ادارة الجودة الشاملة	الابداع من منظور الجودة يكون ضروري لغرض تحقيق افضل استجابة لحاجات الزبون وعلى وجه الخصوص التي لايفصح عنها الزبون ، كما يعد الابداع حاجة ماسة في مساندة ودعم جهود التحسين المستمر .

- المصدر: الجبوري ، 39 : 2009

فضلاً عن ما ورد فقد عرف الابداع بأنه الاستثمار الناجح للأفكار الجديدة (Drucker , 2006 : 1) وأشار كل من (Whister, Leavitt) في مقال لهما عام 1988 في مجلة (Harvard Business Review) حول الادارة في عقد الثمانينات الى ان اكثر المنشآت الكبيرة لن تستطيع البقاء في السوق ما لم تدخل تعديلات اساسية في اساليب الانتاج او الجوانب التنظيمية، وهذه التغييرات هي في حقيقة الامر الابداع باختلاف انواعه (Leavitt and Whisler , 1988 : 41) .

رابعاً : انواع الابداع Types of innovation

يتحقق الابداع من خلال ايجاد طرق جديدة لانتاج وتوزيع المنتوجات وتعميق اساليب عمل خلاقة تستند عليها المنظمات الصناعية لتشخيص مستويات التغير التكنولوجي في عملياتها الانتاجية بغية تحسين ادائها والمحافظة على ميزتها التنافسية (اللامي ، 2006:127) .

ويمكن تصنيف الابداع الى عدة صور اهمها :

1. الابداع المستمر Continuous innovation

ويقدم هذا النوع تحسيناً واضحاً على المنتج بشكل مستمر وفي هذه الحالة يبدو المنتج الجديد مشابهاً للمنتج القديم وكأنه لم يطرأ عليه تغيير فهو يستخدم بنفس الطريقة السابقة ولكن هناك فروقات ثانوية اضافية كما هو الحال مع استخدام الهاتف الذي اجريت عليه تغييرات كثيرة من ناحية اضافة ذاكرة لخزن الارقام، مثلاً او التحويرات المتعلقة بتدوير الارقام ومثال على ذلك بخصوص الصناعات الكهربائية والميكانيكية (السامرائي ، 35 : 1999) .

2. الابداع الجذري Radical innovation

يمثل الابداع الجذري المنتجات والخدمات او التقنيات الجديدة التي طورتها المنظمة والتي تحل محل المنتجات والخدمات او التقنيات الموجودة في صناعة ما، وأضاف (Hough) ان الابداع الجذري هو الذي يسبب ظهور الاسواق الجديدة ذات العلامة التجارية ويتطلب سلوكيات جديدة وتحديات كبيرة للمنافسين الموجودين، ان تقديم السيارة في نهاية القرن التاسع عشر هو مثال عن الابداع

الجذري، وليس جميع الابداعات جذرية اذ تصنف من خلال توفر بعدين هما : الاستجابة التامة للزبائن، وتدمير المنافسين (الجبوري، 2009 : 45) .

3. الابداع التكنولوجي

Technological innovation

هو تحويل فكرة ما الى منتج جديد او محسن مقدم الى السوق او الى عملية تشغيلية محسنة او جديدة مستخدمة في الصناعة او التجارة او الى طريقة او مدخل جديد الى الخدمة الاجتماعية (Shodjai , 1995 : 17) كما ان العملية التي بواسطتها تستخدم المنظمة مصادرها لتوليد منتجات جديدة او خدمات او عمليات لاشباع حاجات الزبون (Jones, 1998 : 414)، وتلعب المعلوماتية التقنية والابداعات المعتمدة عليها في يومنا هذا دوراً مهما جداً خاصة كونها القوة القائدة في المنافسة الدولية (Mueser, 1985 : 158) .

لقد ادركت الدول لا سيما المتقدمة منها بان النجاح مستقبلاً سوف ينبع من الاعمال ذات القيمة المضافة من منتجاتها وعملياتها وخدماتها، وسبب استمرار تعاظم العولمة التي تقود الى العمل وفق رغبة الزبون فان مواصفات المنتج تصبح اكثر قابلية للتغيير فضلاً عن التقنية الجديدة كنتيجة لذلك، وعليه وكي تكون المنظمة منافسة فان عملية تطوير المنتج المعقدة والديناميكية في المنظمة ينبغي ان تصبح اكثر كفاءة وفاعلية (Trott, 2002 : 30) ويتمثل الابداع التكنولوجي في: (تقديم منتج جديد، تحسين منتج حالي، تقديم عملية انتاجية جديدة ، تحسين عملية انتاجية قائمة) .

تقنيات المعلومات وعلاقتها بالجودة الشاملة والابداع

يبين Chandler 1998 و Simpson 2012 و Al-Maliki 1994 كيف ان تطبيق نظم المعلومات الإلكترونية واتمة المصانع والمؤسسات الإدارية (يجبر) المؤسسات على الأبداع ويشترط هنا كون هذه المشاريع ناجحة والاستخدام لهذه التقنيات هو استخدام فاعل.

وحيث ان بعض الدراسات مثل Chandler 1998 تركز على متطلبات هذه النظم من إعادة هندسة (re-engineering) للعمليات والإجراءات والسياسات المتبعة وبالتالي الإبداع في إيجاد (او ابتكار) حلول بديلة وبطرق مختلفة، فأن الأخرين يركزون على دور هذه النظم في صنع القرار الإداري والتجاري خاصة بما تحتويه من ذكاء اصطناعي تسخره في تحليل بيانات المؤسسة وتشخيص المشكلات واقتراح حلول واقعية مبنية على المعلومة. (Dilge ,1997 AlMaliki 1985)

ويستنتج Simpson 2012 ان اساليب تطبيق نظم المعلومات تنقسم الى قسمين: الأول يستخدم هذه النظم كوسيلة للتحكم بعمليات التشغيل وهذا الأسلوب يؤيده Davenport 1993 مؤكدا دوره في زيادة الإنتاجية وتعزيز التحكم المرونة وذلك من خلال تقليص الحاجة للمهارات اليدوية العالية ومراقبة الإداء والتصحيح الآلي لبعض الأخطاء .

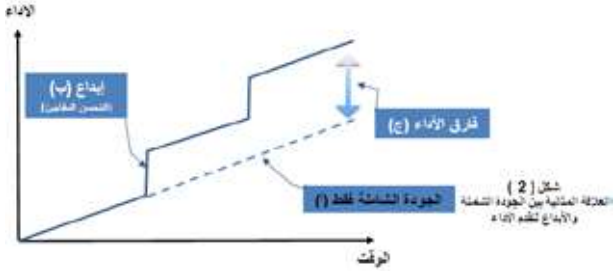
إما النوع الثاني لتطبيق هذه التقنيات فانه يعتبرها أداة للتمكين تؤدي الى ترقية الوظائف وتحسين ظروف العمل وبالتالي سعادة الموظفين. وعليه فأن هذا النوع لا يؤدي بالضرورة الى الزيادة الإنتاجية رغم ان الإنتاجية قد تبقى في نفس المستوى او تقل بل يؤدي الى تحسين الإداء العام والمرونة والارتقاء بإداء الموظف مما يجعله جاهزا ومؤهلا للابتكار والأبداع ويذكر BurgiSmani 2014 ان معظم المؤسسات تميل الى تطبيق النوعين معا فالأول يؤثر على الوظائف المكتبية clerical tasks والثاني يركز على الموظفين المهنيين والحرفيين والإدارة الوسطى، وهنا يلزم ملاحظة اهمية التدريب و احتواء الدورات التدريبية على المعارف الجديدة المطلوب التعامل بها.ويشير BurgiSmani 2014 الى انه عندما يصبح العمل يعتمد على التفكير فأن المشرفين على العمال والمنسقين يكون دورهم تعليمي بدلا من اصدار اوامر مباشرة او تلقينيه. اما علاقة نظم المعلومات بإدارة الجودة الشاملة فهي علاقة وطيدة ومباشرة وتناولها العديد من الباحثين من ثمانينيات القرن الماضي فمنذ بدأ انتشار المعايير البريطانية بالجودة والمعروفة ب British Standards BS5750 والتي اصدرت لأول مرة عام 1979 ومرورا ب EN29000 الأوربية و ISO9000 الدولية فأن الدراسات قد توالت حول ربط ضمان الجودة بتقنيات المعلومات الإلكترونية سواء من الناحية التكتيكية مثل برامج التحكم الإحصائي بالعمليات Statistical Process Control (SPC) او الناحية الإدارية والاستراتيجية مثل برامج التخطيط ودعم القرار ومحاكاة الواقع simulation ولوحات قياس الإداء اي Dashboard Performance. وكون تقنيات المعلومات باتت تخترق كافة مناحي الادارة والصناعة تقريبا سعى بعض المختصين مثل Lorente 2000 لتحديد العلاقة بين كل بعد من الأبعاد العشرة للجودة الشاملة ونظم المعلومات.

ويلخص Lorente 2000 هذه العلاقة بأنها تبادلية اي ان التطبيق الجيد لأساليب الجودة الشاملة يحتاج لاستخدام نظم وتقنيات معلومات مناسبة كما ان مشاريع تطبيق تقنيات المعلومات واستخدامها الجيد يعتمد على تبني مبادئ الجودة الشاملة. هذا الرأي يتبناه أيضا Aleskerov 2014 و BurgeSamani 2004 و Rose 2007 مضيفين ان اساليب الجودة الشاملة لا يمكن الاستفادة منها في مجالات الإدارة العليا دون الاعتماد على او الاستعانة على الأقل بنظم المعلومات.

اما عن سلبيات هذه العلاقة، فيحذر Al-Maliki 1994 و Lorente 2000 و Huang 2014 واخرون من مغبة تطبيق تقنيات المعلومات دون تخطيط الإدارة العليا لكيفية التعامل مع الموظفين (كمبدأ من مبادئ الجودة الشاملة) لإقناعهم بجدوى المشروع من أجل تفادي مقاومتهم وكسب دعمهم ولبيان طبيعة عمل كل موظف بعد الانتهاء من تنفيذ المشروع، خاصة وان اغلب هذه المشاريع يؤدي الى الاستغناء عن مهارات تقليدية مما يزرع الخوف ومن ثم المقاومة في نفوس الموظفين.

العلاقة النظرية بين الجودة الشاملة والأبداع

طرحImai,1986 وآخرون نموذج بياني يوضح العلاقة بين ما سمي حينئذ بالتغيير السلّمي أو التحسين المفاجئ step change مقارنة بالتحسين المستمر continuous improvement ، ونرى هنا من الممكن تطبيق نموذج Imai في تلخيص العلاقة (في الظروف المثالية) بين الإبداع وإدارة الجودة من حيث إثر كل منهما على الأداء العام للمؤسسة كما يبين الشكل الاتي:



التحسن المفاجئ ينتج عن تنفيذ مشاريع لتطوير اساليب الإدارة او العمليات من حيث إعادة هيكلة لبعض الأقسام او تطبيق تقنيات حديثة او إعادة تصميم المنتجات او تصنيع منتج جديد....الخ اذا نجحت هذه المشاريع في تحقيق اهدافها فأن هذا بحد ذاته يعتبر نوع من الإبداع إما التحسين المستمر فمقرون بتطبيق أساليب الجودة الشاملة وبالتالي فالشكل أعلاه يوضح اهمية التوافق بين الخطين البيانيين (أ و ب) من اجل تحقيق إداء تنافسي على المدى البعيد. ولكن الأهم من ذلك في نطاق بحثنا هذا فأننا نجزم بضرورة تحقيق الصعود المائل اي التحسين المستمر والناتج عن الجودة الشاملة من اجل تمهيد الدرب لخلق ابداعات تقفز بالإداء قفزات عامودية مكملة للجودة الشاملة. ورغم أننا هنا لسنا بصدد بحث تأثير الابداع على الأداء ولا تأثير الجودة الشاملة على الأداء، إلا أنه من خلال الشكل أعلاه وبالتركيز على فارق الأداء (ج) يتضح لنا كيف أن نجاح المؤسسة يتضاعف لو اجتمع الابداع مع تطبيق اساليب الجودة الشاملة.

المبحث الثالث

الجانب التطبيقـي

عرض ومناقشة النتائج

تطلب تحليل نتائج البحث افراغ البيانات وتصنيف المتغيرات الواردة باجابات العاملين في الشركة العامة للصناعات الكهربائية وباستخدام المجموعة الاحصائية للعلوم الاجتماعية

SPSS (Statistical packages for social sciences SPSS-X)

لاستخراج الاوساط الحسابية ومقدار التشتت ومعامل الارتباط ومعامل الانحدار (علاقات الاثر) .

ولتحديد مستوى (طبيعة) متغيرات البحث تم استخدام الوسائل الاحصائية مثل الوسط الحسابي المرجح والانحراف المعياري لقياس اهمية متغيرات البحث حسب اجابات المبحوثين.

اولاً :مستوى متغيرات الاوساط الحسابية المرجحة ومقدار الانحراف المعياري لمتطلبات تطبيق ادارة الجودة الشاملة

1 - التحسين المستمر :

جدول (3)

مستوى متغيرات التحسين المستمر

ت	الفقرات	الوسط الحسابي المرجح	الانحدار المعياري
1	تحرص الادارة باستمرار على تطوير اساليب العمل في المنظمة	3.94	0.71
2	تسعى الادارة العليا على دعم واسناد العاملين والمبدعين وتحفيزهم باستمرار	3.25	0.81
3	تقوم الادارة العليا بتطوير المنتجات الحالية او تقديم منتجات جديدة وبشكل دوري	3.24	0.80
	المعدل العام	3.48	0.77

يتبين من الجدول (3) ان متغير التحسين المستمر بشكل عام حقق وسط حسابي بلغ (3.48) وهو اعلى من الوسط الفرضي (3) وبانحراف معياري بلغ (0.77) .

اما على مستوى الفقرات فقد حققت الفقرة (1) (تحرص الادارة باستمرار على تطوير اساليب العمل في المنظمة) اعلى وسط حسابي بلغ (3.94) وبانحراف معياري بلغ (0.71), في حين حققت الفقرة (3) (تقوم الادارة العليا بتطوير المنتجات الحالية او تقديم منتجات جديدة وبشكل دوري) ادنى وسط حسابي بلغ (3.24) وبانحراف معياري بلغ (0.80) .وتشير هذه النتائج الى حرص ادارة الشركة على تطوير اساليب العمل وتثمين الجهود المبدعة للعاملين.

2 - القيادة الفاعلة :

جدول (4)

مستوى متغيرات القيادة الفاعلة

ت	الفقرات	الوسط الحسابي المرجح	الانحراف المعياري
1	تسعى قيادة المنظمة الى تطوير اساليب العمل في المنظمة	3.68	0.91
2	تقدم قيادة المنظمة المكافآت المادية والمعنوية مقابل الانجاز المتميز	2.43	0.96
3	تعمل قيادة المنظمة على متابعة وتثمين الجهود المبدعة للعاملين	3.33	0.98
المعدل العام		3.15	0.92

المصدر :- من اعداد الباحث باستخدام البرنامج الاحصائي الجاهز SPSS.

يظهر الجدول (4) ان متغير القيادة الفاعلة حقق بشكل عام وسط حسابي بلغ (3.15) وهو اعلى من الوسط الحسابي الفرضي (3) وبانحراف معياري قدره (0.92) .

بينما تحقق على مستوى الفقرات ان الفقرة (1) (تسعى قيادة المنظمة الى تطوير اساليب العمل في المنظمة) اعلى وسط حسابي وهو (3.68) وبانحراف معياري (0.91) , بينما حققت الفقرة (2) (تقدم قيادة المنظمة المكافآت المادية والمعنوية مقابل الانجاز المتميز) ادنى وسط حسابي بلغ (2.43) وبانحراف معياري بلغ (0.96) .

وهذه النتائج تؤشر الى حرص ادارة الشركة على تطوير اساليب العمل وتقديم المكافات المادية والمعنوية وتثمين الجهود المبدعة.

3 – فرق العمل

جدول (5)

مستوى متغيرات فرق العمل

ت	الفقرات	الوسط الحسابي المرجح	الانحراف المعياري
1	تطبق المنظمة اسلوب فرق العمل لتطوير الاداء	3.34	0.98
2	يتم اعتماد اسلوب التدريب والتطوير لضمان نجاح فرق العمل	3.50	0.95
3	تحرص فرق العمل على مناقشة وحل المشاكل التي تظهر عند تطوير منتج جديد وبصورة ابداعية	2.71	1.02
المعدل العام		3.18	0.98

يوضح الجدول (5) ان متغير فرق العمل حقق وسط حسابي بمعدل عام بلغ (3.18) , وهو اعلى من الوسط الفرضي (3) وبانحراف معياري قدره (0.98) .

بينما على مستوى الفقرات حققت الفقرة (2) (يتم اعتماد اسلوب التدريب والتطوير لضمان نجاح فرق العمل) اعلى وسط حسابي بلغ (3.50) وبانحراف معياري (0.95) بينما حققت الفقرة (3) (تحرص فرق العمل على مناقشة وحل المشاكل التي تظهر عند تطوير منتج جديد وبصورة ابداعية) ادنى وسط حسابي بلغ (2.71) وانحراف معياري بلغ (1.02) .

وتؤشر هذه النتائج الى حرص ادارة الشركة على تطبيق اسلوب فرق العمل التي تحرص على حل مشاكل المنتج الجديد بصورة ابداعية .

4- المقارنة المرجعية

جدول (6)

مستوى متغيرات المقارنة المرجعية

ت	الفقرات	الوسط الحسابي المرجح	الانحراف المعياري
1	تسعى المنظمة الى مقارنة منتجاتها مع المنتجات المنافسة الرائدة في السوق	3.76	0.78
2	تعمل المنظمة على تعزيز العمليات الداخلية بالمقارنة مع عمليات نظرائها المنافسين في السوق	3.78	0.79
3	تهتم المنظمة بتحديث اجهزة ومعدات خطوط الانتاج لتواكب الاجهزة والمعدات الحديثة لمنافسيها	3.40	0.95
المعدل العام		3.65	0.84

المصدر :- من اعداد الباحث باستخدام البرنامج الاحصائي الجاهز SPSS.

يوضح الجدول (6) ان المقارنة المرجعية بشكل عام حققت وسط حسابي (3.65) , وهو اعلى من الوسط الحسابي الفرضي (3) وبانحراف معياري قدره (0.84) .

بينما تحقق على مستوى الفقرات ان فقرة (2) (تعمل المنظمة على تعزيز العمليات الداخلية بالمقارنة مع عمليات نظرائها المنافسين في السوق) اعلى وسط حسابي بلغ (3.78) وبانحراف معياري بلغ (0.79) , في حين حققت الفقرة (3) (تهتم المنظمة بتحديث اجهزة ومعدات خطوط الانتاج لتواكب الاجهزة والمعدات الحديثة لمنافسيها) وسط حسابي بلغ (3.40) وانحراف معياري هو (0.95).

وهذه النتائج تؤكد حرص ادارة الشركة على تعزيز العمليات الداخلية بالمقارنة مع عمليات نظرائها المنافسين في السوق وتحديث اجهزة ومعدات خطوط الانتاج .

5 – مشاركة العاملين

جدول (7)

مستوى متغيرات مشاركة العاملين

ت	الفقرات	الوسط الحسابي المرجح	الانحراف المعياري
1	تعتمد المنظمة سياسة الاستماع الى مقترحات العاملين لتطوير الانتاج والعمليات	3.99	0.75

2	تشرك ادارة المنظمة ممثلين عن العاملين في اتخاذ القرارات	2.84	0.99
3	يؤخذ رأي الادارات الاشرافية في القرارات الحاسمة داخل المنظمة	3.19	1.24
المعدل العام		3.34	0.99

المصدر :- من اعداد الباحث باستخدام البرنامج الاحصائي الجاهز SPSS.

من مراجعة الجدول (7) يتبين ان متغير مشاركة العاملين حقق بشكل عام وسط حسابي بلغ (3.34) وهو اعلى من الوسط الحسابي الفرضي (3) , وبانحراف معياري (0.99) .

وعلى مستوى الفقرات حققت الفقرة (1) (تعتمد المنظمة سياسة الاستماع الى مقترحات العاملين لتطوير الانتاج والعمليات) اعلى وسط حسابي بلغ (3.99) و بانحراف معياري بلغ (0.75) , في حين حققت الفقرة (2) (تشرك ادارة المنظمة ممثلين عن العاملين في اتخاذ القرارات) ادنى وسط حسابي بلغ (2.84) وبانحراف معياري قدره (0.99) .

وهذه النتائج تؤشر الى حرص الشركة لاعتماد سياسة استماع مقترحات العاملين لتطوير العمليات وتمكينهم من المشاركة في اتخاذ القرارات الحاسمة لتطوير الانتاج .

ثانياً : مستوى متغيرات الاوساط الحسابية المرجحة ومقدار الانحراف المعياري (لأنواع الابداع)

1 – الابداع المستمر Continuous innovation

جدول (8)

مستوى متغيرات الابداع المستمر

ت	الفقرات	الوسط الحسابي المرجح	الانحراف المعياري
1	تحرص ادارة الشركة على تطبيق برنامج تحسين تراكمي مستمر.	4.13	0.68
2	تضع ادارة الشركة خطة لتحقيق تحسين تدريجي لكافة المصانع والاقسام.	3.99	0.75
3	يتم مراجعة نسب تحسين الاداء بشكل دوري.	3.01	0.97
المعدل العام		3.38	0.80

المصدر :- من اعداد الباحث باستخدام البرنامج الاحصائي الجاهز SPSS.

يتبين من الجدول (8) ان متغير الابداع المستمر بشكل عام حقق وسط حسابي بلغ

(3.38) وهو اعلى من الوسط الفرضي (3) , وبانحراف معياري بلغ (0.92) .

اما على مستوى الفقرات فقد حققت الفقرة (1) (تحرص ادارة الشركة تطبيق برنامج تحسين تراكمي مستمر) اعلى وسط حسابي بلغ (4.13) وبانحراف معياري بلغ (0.68) , في حين حققت الفقرة (3) (يتم مراجعة نسب تحسين الاداء بشكل دوري) ادنى وسط حسابي بلغ (3.01) وبانحراف معياري (0.97) .

وتوضح هذه النتائج حرص ادارة الشركة على تطبيق برنامج تحسين تراكمي مستمر ومراجعة نسب تحسين الاداء بشكل دوري .

2 – الابداع الجذري Radical innovation

جدول (9) مستوى متغيرات الابداع الجذري

ت	الفقرات	الوسط الحسابي المرجح	الانحراف المعياري
1	تحرص الشركة على تقديم منتجات جديدة تغزو بها الاسواق	3.40	0.95
2	تحرص الشركة على دخول اسواق جديدة تضمن زيادة حصتها السوقية.	3.02	0.98
3	تعمل الشركة على وضع خطط واساليب عمل مبتكرة لضمان النجاح والتفوق.	3.18	0.96
المعدل العام		3.20	0.96

المصدر :- من اعداد الباحث باستخدام البرنامج الاحصائي الجاهز SPSS.

يوضح الجدول (9) ان متغير الابداع الجذري حقق بشكل عام وسط حسابي بلغ

(3.20) وهو اعلى من الوسط الفرضي (3) , وبانحراف معياري بلغ (0.96) .

بينما على مستوى الفقرات فقد حققت الفقرة (1) (تحرص الشركة على تقديم منتجات جديدة تغزو بها الاسواق) اعلى وسط حسابي بلغ (3.40) وبانحراف معياري بلغ (0.95) , في حين حققت الفقرة (2) (تحرص الشركة على دخول اسواق جديدة تضمن زيادة حصتها السوقية) ادنى وسط حسابي بلغ (3.02) وبانحراف معياري (0.98) .

وهذه النتائج تشير الى حرص ادارة الشركة على تقديم منتجات جديدة ودخول اسواق جديدة من خلال وضع خطط واساليب عمل مبتكرة لضمان التفوق .

3 – الابداع التكنولوجي Technological innovation

جدول (10)

مستوى متغيرات الابداع التكنولوجي

ت	الفقرات	الوسط الحسابي المرجح	الانحراف المعياري
1	تعمل الشركة على ادخال تكنولوجيا حديثة لزيادة الانتاج كما ونوعا.	3.93	0.72
2	تحرص ادارة الشركة على ادخال العاملين دورات لتطوير قدراتهم لاستيعاب متطلبات تكنولوجيا العمليات الحديثة .	3.83	0.74

3	يتم مقارنة التكنولوجيا المعتمدة مع افضل المنافسين من الشركات الرائدة محليا وعالميا.	3.32	0.93
المعدل العام		3.83	0.78

المصدر :- من اعداد الباحث باستخدام البرنامج الاحصائي الجاهز SPSS.

يوضح الجدول (10) ان متغير الابداع التكنولوجي حقق بشكل عام وسط حسابي بلغ (3.83) وهو اعلى من الوسط الفرضي (3) , وبانحراف معياري بلغ (0.78) .

بينما على مستوى الفقرات حققت الفقرة (1) (تعمل الشركة على ادخال تكنولوجيا حديثة لزيادة الانتاج كما ونوعا) اعلى وسط حسابي بلغ (3.93) وبانحراف معياري بلغ (0.72) , في حين حققت الفقرة (3) (يتم مقارنة التكنولوجيا المعتمدة مع افضل المنافسين من الشركات الرائدة محليا وعالميا) ادنى وسط حسابي بلغ (3.32) وبانحراف معياري (0.93) .

وهذه النتائج تؤكد حرص ادارة الشركة على ادخال تكنولوجيا حديثة مقارنة مع تكنولوجيا افضل المنافسين وادخال العاملين دورات تطويرية لاستيعاب متطلبات هذه التكنولوجيا .

ثالثاً : تحليل علاقات الارتباط بين متغيرات البحث

تم استخدام معامل ارتباط (spear man) لتحليل علاقات الارتباط بين متطلبات (ادارة الجودة الشاملة) ومتغيرات (الابداع) وكانت النتائج كالاتي :

علاقة الارتباط بين (التحسين المستمر) و (متغيرات الابداع)

جدول (11)

علاقة الارتباط بين (التحسين المستمر) و (متغيرات الابداع)

المتغير المستقل	الابداع المستمر	الابداع الجذري	الابداع التكنولوجي	اجمالي الابداع
التحسين المستمر	0.608*	0.743**	0.784**	0.734**

** علاقة الارتباط ذات دلالة معنوية عند مستوى (0.01) .

* علاقة الارتباط ذات دلالة معنوية عند مستوى (0.05) .

نلاحظ من الجدول (11) ان متغير(التحسين المستمر) حقق علاقة ارتباط معنوية بمعامل ارتباط بلغ (0.734) وبمستوى معنوية (0.01) مع اجمالي متغير الابداع .

اما على مستوى المتغيرات الفرعية فقد حقق متغير (التحسين المستمر) اعلى علاقة ارتباط مع المتغير الفرعي (الابداع التكنولوجي) بمعامل ارتباط (0.784) ومستوى معنوية (0.01) , وتحقق ادنى علاقة ارتباط مع متغير (الابداع المستمر) بمعامل ارتباط بلغ (0.608) وبمستوى معنوية (0.05) .

وهذا يدل على ان الشركة تستفيد من عملية التحسين المستمر لتحقيق الابداع بانواعه .

علاقة الارتباط بين (القيادة الفاعلة) و (متغيرات الابداع)

جدول (12)

علاقة الارتباط بين (القيادة الفاعلة) و(متغيرات الابداع)

المتغير المستقل	الابداع المستمر	الابداع الجذري	الابداع التكنولوجي	اجمالي الابداع
القيادة الفاعلة	0.614*	0.578**	0.501**	0.619**

** علاقة الارتباط ذات دلالة معنوية عند مستوى (0.01) .

* علاقة الارتباط ذات دلالة معنوية عند مستوى (0.05) .

من الجدول (12) نلاحظ ان متغير(القيادة الفاعلة) حقق علاقة ارتباط معنوية بمعامل ارتباط بلغ (0.619) وبمستوى معنوية (0.05) مع اجمالي متغير الابداع .

وعلى مستوى المتغيرات الفرعية فقد حقق متغير (القيادة الفاعلة) اعلى علاقة ارتباط مع المتغير الفرعي (الابداع االمستمر) بمعامل ارتباط (0.614) وبدرجة معنوية (0.05), بينما تحققت ادنى علاقة ارتباط مع متغير (الابداع التكنولوجي) بمعامل ارتباط بلغ (0.501) وبمستوى معنوية (0.05) .

وهذا يدل على ان الشركة تستفيد من عملية القيادة الفاعلة لتحقيق الابداع بأنواعه .

علاقة الارتباط بين (فرق العمل) و (متغيرات الابداع)

جدول (13)

علاقة الارتباط بين (فرق العمل) و(متغيرات الابداع)

المتغير المستقل	الابداع المستمر	الابداع الجذري	الابداع التكنولوجي	اجمالي الابداع
فرق العمل	0.763*	0.594**	0.778**	0.713**

** علاقة الارتباط ذات دلالة معنوية عند مستوى (0.01) .

* علاقة الارتباط ذات دلالة معنوية عند مستوى (0.05) .

يبين الجدول (13) ان متغير(فرق العمل) حقق علاقة ارتباط معنوية بمعامل ارتباط بلغ (0.713) وبمستوى معنوية (0.01) مع اجمالي متغير الابداع .

اما على مستوى المتغيرات الفرعية فقد حقق متغير (فرق العمل) اعلى علاقة ارتباط مع المتغير الفرعي (الابداع التكنولوجي) بمعامل ارتباط (0.778) ومستوى معنوية (0.01) , وتحقق ادنى علاقة ارتباط مع متغير (الابداع الجذري) بمعامل ارتباط بلغ (0.594) وبمستوى معنوية (0.05) .

وهذا يدل على ان الشركة تستفيد من فرق العمل لتحقيق الابداع بانواعه .

4. علاقة الارتباط بين (المقارنة المرجعية) و (متغيرات الابداع)

جدول (14)

علاقة الارتباط بين (المقارنة المرجعية) و (متغيرات الابداع)

المتغير المستقل	الابداع المستمر	الابداع الجذري	الابداع التكنولوجي	اجمالي الابداع
المقارنة المرجعية	0.781*	0.793**	0.801**	0.789**

** علاقة الارتباط ذات دلالة معنوية عند مستوى (0.01) .

* علاقة الارتباط ذات دلالة معنوية عند مستوى (0.05) .

يبين الجدول (14) ان متغير(المقارنة المرجعية) حقق علاقة ارتباط معنوية بمعامل ارتباط بلغ (0.789) وبمستوى معنوية (0.01) مع اجمالي متغير الابداع .

اما على مستوى المتغيرات الفرعية فقد حقق متغير (المقارنة المرجعية) اعلى علاقة ارتباط مع المتغير الفرعي (الابداع التكنلوجي) بمعامل ارتباط (0.801) ومستوى معنوية (0.01), وتحقق ادنى علاقة ارتباط مع متغير (الابداع المستمر) بمعامل ارتباط بلغ (0.781) وبمستوى معنوية (0.01) .

وهذا يدل على ان الشركة تستفيد من المقارنة المرجعية لتحقيق الابداع بانواعه .

5. علاقة الارتباط بين (مشاركة العاملين) و(متغيرات الابداع)

جدول (15)

علاقة الارتباط بين (مشاركة العاملين) و (متغيرات الابداع)

المتغير المستقل	الابداع المستمر	الابداع الجذري	الابداع التكنلوجي	اجمالي الابداع
مشاركة العاملين	*0.530	**0.715	**0.792	**0.733

** علاقة الارتباط ذات دلالة معنوية عند مستوى (0.01) .

* علاقة الارتباط ذات دلالة معنوية عند مستوى (0.05) .

الجدول (15) يوضح ان متغير(مشاركة العاملين) حقق علاقة ارتباط معنوية بمعامل ارتباط بلغ (0.733) وبمستوى معنوية (0.01) مع اجمالي متغير الابداع .

بينما على مستوى المتغيرات الفرعية حقق متغير (مشاركة العاملين) اعلى علاقة ارتباط مع المتغير الفرعي (الابداع التكنلوجي) بمعامل ارتباط (0.792) ومستوى معنوية (0.01) , في حين تحققت ادنى علاقة ارتباط مع متغير (الابداع المستمر) بمعامل ارتباط بلغ (0.530) وبمستوى معنوية (0.05) .

وهذا يدل على ان الشركة تستفيد من مشاركة العاملين لتحقيق الابداع بانواعه .

6. علاقة الارتباط بين (اجمالي متطلبات ادارة الجودة الشاملة) و (اجمالي الابداع)

جدول (16)

علاقة الارتباط بين (اجمالي متطلبات ادارة الجودة الشاملة) و (اجمالي الابداع)

المتغير المعتمد (التابع) / المتغير المستقل	الابداع
متطلبات ادارة الجودة الشاملة	0.735**

** علاقة الارتباط ذات دلالة معنوية عند مستوى (0.01) .

* علاقة الارتباط ذات دلالة معنوية عند مستوى (0.05) .

نلاحظ من الجدول (16) ان المتغير المستقل (متطلبات تطبيق ادارة الجودة الشاملة) حقق مع اجمالي الابداع علاقة ارتباط معنوية بلغت (0.735) وبمستوى معنوية (0.01) .

ويدل ذلك على ان الشركة تستفيد من عملية (متطلبات ادارة الجودة الشاملة) بعناصرها

(التحسين المستمر , القيادة الفاعلة, فرق العمل, المقارنة المرجعية, مشاركة العاملين) لتحقيق الابداع بانواعه (الابداع المستمر , الابداع الجذري, الابداع التكنولوجي) .

رابعاً : تحليل علاقات الاثر (الانحدار المتعدد) :

ان قياس اثر المتغيرات المستقلة (متغيرات متطلبات تطبيق ادارة الجودة الشاملة)

في المتغيرات المعتمدة (متغيرات الابداع) للحصول على نتائج تفيد باتخاذ القرار الناجع حيث اظهرت النتائج التي عرضت في الفقرة (ثانياً) ان قيم معاملات الارتباط تؤكد وجود علاقة ارتباط بين متغيرات البحث الا ان هذا المقياس لا يحدد تقديرات قيم تأثير المتغيرات المستقلة في المتغير المعتمد لذا يتطلب الامر الاستعانة بالادوات الاحصائية الاخرى التي تتمحور مهمتها بقياس اثر المتغيرات المستقلة (متغيرات متطلبات ادارة الجودة الشاملة) في المتغيرات المعتمدة (متغيرات الابداع)؛ بغرض الحصول على البيانات اللازمة لاتخاذ قرار قبول او رفض فرضيات البحث وعلى ضوء ما ستفرزه نتائج تحليل علاقات الاثر الاتية :

جدول (17)

نتائج تأثير المتغيرات المستقلة (متطلبات ادارة الجودة الشاملة) في اجمالي المتغيرات التابعة اجمالي متغير الابداع)

ت	المتغيرات المستقلة	قيمة الثابت A	قيمة الميل B	قيمة معامل التحديد R^2	اختبار قيمة F	متوسط مربعات الخطأ MSE
.1	التحسين المستمر	0.851	0.741**	59%	109.24**	0.187
.2	القيادة الفاعلة	0.207	0.856**	69%	116.12**	0.224
.3	فرق العمل	1.23	0.780**	73%	128.19**	0.278
.4	المقارنة المرجعية	0.118	0.741**	81%	115.40**	0.151
.5	مشاركة العاملين	0.214	0.680**	81%	102**	0.254
	اجمالي متطلبات ادارة الجودة الشاملة	.3300	0.810**	83%	180.04**	0.192

المصدر :- من اعداد الباحث باستخدام البرنامج الاحصائي الجاهز SPSS.

قيمة (F) الجدولية بمستوى معنوية (0.05)= 4.04

قيمة (F) الجدولية بمستوى معنوية (0.01)= 7.2

ومن مراجعة الجدول (17) يمكن ان نخلص الى :

أ – يتبين من تأثير متغير التحسين المستمر) في اجمال متغير (الابداع) ان هناك تاثير ذو دلالة معنوية بمستوى (0.01) وهذا ما تؤكده قيمة (F) المحسوبة البالغة (109.24) وهي اكبر من قيمة (F) الجدولية .

وبلغت قيمة (R^2) (59%) وهذا يعني ان 59% من التاثيرات في متغيرات الابداع بانواعه ترجع الى تاثير المتغير المستقل (التحسين المستمر), وان (41%) من التغيرات في المتغير المعتمد تعود لعوامل اخرى؛ وهذا يتعزز بقيمة (متوسط مربعات الخطأ MSE) التي تمثل قيمة قليلة بلغت (0.187) وهذه النتائج تبرر امكانية اعتماد هذا الانموذج .

ب – بينما يتبين من نتائج تأثير متغير القيادة الفاعلة) في اجمال متغير الابداع) ان هناك تاثير ذو دلالة معنوية بمستوى (0.01) وهذا ما تؤكده قيمة (F) المحسوبة البالغة (116.12) وهي اكبر من قيمة (F) الجدولية .

بينما بلغت قيمة (R^2) (69%) وهذا يعني ان 69% من التاثيرات في متغيرات الابداع بانواعه ترجع الى تاثير المتغير المستقل (القيادة الفاعلة) , وان (31%) من التغيرات في المتغير المعتمد تعود لعوامل اخرى .

والنتائج السابقة تبرر امكانية اعتماد هذا الانموذج .

ج – في حين نخلص من نتائج تأثير متغير (فرق العمل) في اجمال متغير (الابداع) وجود تأثير ذو دلالة معنوية بمستوى (0.01) وهذا ما تؤكده قيمة (F) المحسوبة البالغة (128.19) وهي اكبر من قيمة (F) الجدولية .

وبلغت قيمة معامل التحديد (R^2) (73%) وهذا يعني ان 73% من التاثيرات في متغيرات الابداع بانواعه ترجع إلى تاثير المتغير المستقل (فرق العمل) , وان (27%) من التغيرات في المتغير المعتمد تعود لعوامل اخرى .

وان المعطيات السابقة تبرر امكانية اعتماد هذا الانموذج .

د – بينما اظهرت نتائج تأثير متغير (المقارنة المرجعية) في اجمال متغير (الابداع) كذلك تأثير ذو دلالة معنوية بمستوى (0.01) اعتمادا على قيمة (F) المحسوبة البالغة (115.40) وهي اكبر من قيمة (F) الجدولية .

بينما بلغت قيمة معامل التحديد (R^2) (81%) وهذا يعني ان 81% من التاثيرات في متغيرات الابداع بانواعه تعود الى تاثير المتغير المستقل (المقارنة المرجعية) , وان (19%) من التغيرات في المتغير المعتمد تعود لعوامل اخرى .

وتفيد هذه النتائج الى امكانية اعتماد هذا الانموذج .

هـ – واوضحت نتائج تأثير متغير (مشاركة العاملين) في اجمال متغير (الابداع) ان هناك تأثير ذو دلالة معنوية بمستوى (0.01) الذي تؤكده قيمة (F) المحسوبة البالغة (102) وهي اكبر من قيمة (F) الجدولية كما ان قيمة معامل التحديد (R^2) (81%) وهذا يعني ان 81% من التاثيرات في متغيرات الابداع بانواعه ترجع الى تاثير المتغير المستقل (مشاركة العاملين), وان (19%) من التغيرات في المتغير المعتمد تعود لعوامل اخرى ، وتؤشر النتائج السابقة الى امكانية اعتماد هذا الانموذج .

و – تشير نتائج تأثير متغيرات (متطلبات تطبيق ادارة الجودة الشاملة) في متغيرات (الابداع) بشكل عام ان هناك تأثير ذو دلالة معنوية بمستوى (0.01) وهذا ما تؤكده قيمة (F) المحسوبة البالغة (180.04) وهي اكبر من قيمة (F) الجدولية .

بينما بلغت قيمة معامل التحديد (R^2) (83%) وهذا يعني ان 83% من التاثيرات في متغيرات الابداع بانواعه ترجع الى تاثير المتغير المستقل (اجمالي متطلبات ادارة الجودة الشاملة), وان (17%) من التغيرات في المتغير المعتمد (الابداع) بشكل عام تعود لعوامل اخرى .

والنتائج السابقة تبرر امكانية اعتماد هذا الانموذج ؛ كونه يتفق مع دراسات سابقة أهمها دراسة (Taddese,F,and Osada,H.) في 2010 التي توصلت الى امكانية الحصول على ابداعات تكنولوجية بتركيز تحقيق متطلبات الجودة في الموارد البشرية, وكذلك دراسة (Esin Sadikoglu and Hilal Olcay) في 2013 حيث توصلت الى ان تطوير وتسخير معارف الموارد البشرية في المنظمة يحسن من مستوى الإبداع, من خلال تأمين مشاركتهم في تطبيق ادارة الجودة الشاملة.

المبحث الرابع

الاستنتاجات والتوصيات

خلص البحث الى الاستنتاجات والتوصيات الاتية

اولاً : الاستنتاجات

1- هناك علاقة ايجابية فاعلة بين محصّلة التطبيق الصحيح لمبادئ واساليب ادارة الجودة الشاملة وتحقيق الابداع المؤسسي Organizational Innovation، وهذا ماكدته نتائج التحليل الاحصائي المبين في المبحث الثالث على مستوى المتغيرات الفرعية او على المستوى الاجمالي Conclusions

2- عدم ثقافة مجتمع المنظمة باهمية تطبيق مبادئ ادارة الجودة الشاملة تقوّض قدرة المؤسسة على الابداع .

3- الابداع التكنولوجي وخاصة التطبيق السليم لتقنيات ونظم المعلومات الالكترونية في المؤسسة يوفر قاعدة صلبة لانطلاق ابداعات على صعيد المنتج والعمليات الادارية والتسويقية من خلال دورها في تمكين المؤسسة من اعادة هندسة نشاطاتها وتركيبتها الادارية "Business Re-engineering" .

4- في اطار الاستنتاج رقم (3) فأن توثيق وادارة معلومات ومعارف المؤسسة وكفاءة نقلها للموظفين يعتبر الوسيلة الأولى في تحقيق الابداع اللازم لضمان التطوير المستمر للمؤسسة .

5- ان اساليب ادارة الجودة الشاملة تسهم بصورة مباشرة وفاعلة في التطبيق الناجح والاستخدام السليم لتقنيات نظم المعلومات الالكترونية ولآليات ادارة المعرفة وتدريب الموظفين عليها؛ لذلك وبناءاً على الاستنتاجين الثالث والرابع فأن ادارة الجودة الشاملة تشجع على خلق بيئة ابداعية .

6- الابداع ممكن ان يحصل دون اتباع اساليب الجودة الشاملة إلا ان هذه الأساليب في معظم الحالات توفر ارضية صالحة للابداع .

7- اهم وسيلة إدارية لتحقيق الإبداع تكمن في تمكين الموظفين في المؤسسة على الابتكار وتشمل طرق التمكين السعي لضمان راحتهم النفسية وزرع حب العمل والرغبة وآليات التواصل الاجتماعي.

8- ان تبني الابداع سلوكاً في المنظمات يعد من سمات الادارة الحديثة كونه وسيلة تؤدي الى تفوق وتميز المنظمات عن منافسيها الاخرين وقدرتها على تنويع منتجاتها لتحقيق حاجات ورغبات الزبائن المتغيرة.

9- الدراسات التي اشرنا اليها تتمحور كلها حول صور النجاح لأساليب الجودة الشاملة في تحقيق الابداع مع اختلاف الطرق ومدى هذا النجاح. ولم يعثر الباحث على اي دراسة تستنتج بأن اساليب الجودة الشاملة قد تؤثر سلبيا على قدرة المؤسسة على تحقيق الابداع خاصة لو اخذنا بالحسبان ان الابداع يعني بقاء المؤسسة في السوق ومواجهة تحدياته من اجل مواصلة النمو. وكما نرى فأن حدّة التنافسية في عصرنا هذا باتت تخيّر الشركات بين النمو او الموت.

ثانياً: التوصيات

Recommendations

1- ان الابداع يتطلب من المؤسسة التكييف، وان تطبيق اساليب الجودة الشاملة يوفر للمؤسسة المرونة واللدانة اي القدرة على التكييف. وعليه فلا يختلف اثنان على ان التطبيق الجيد لأساليب الجودة الشاملة يسهم في تحسين فرص تحقيق ابداعات في المؤسسة ولم نعثر على اي دراسة تخالف ذلك .

2- يهدف الاسهام لامكانية قياس وتحديد وتقنين العلاقة بين الجودة الشاملة والإبداع من خلال الابعاد الاتية :

أ. الوسائل والسياسات الادارية التي تربط بين الجودة الشاملة والابداع .

ب. العوامل التي تؤثر على العلاقة بين الجودة الشاملة والابداع من حيث توثيقها او تقويضها.

ج . مدى تأثير كل عامل وكل وسيلة او سياسة ادارية (مما اشير اليه في أ و ب) اعلاه على العلاقة المذكورة

3- على ادارة الشركة ان تتبنى اسلوب جديد في تطبيق متطلبات الجودة طالما ان البيئة الداخلية للشركة مهيأة لتطبيق هذا الاسلوب .

4- ينبغي على الشركة منح المكافآت للعاملين المتميزين والمبدعين لرفع مستوى الابداع لديهم .

5- ضرورة تعزيز العلاقات بين شركات القطاع الصناعي للاستفادة من الخبرات والتطورات التكنولوجية، وكذلك للإطلاع على آخر التطورات التقنية للشركات العالمية.

6- استحداث وحدة متخصصة في شؤون الابداع في المنظمات الصناعية ترتبط بقسم البحث والتطوير، ورفدها بالمتخصصين لا سيما حملة الشهادات العليا .

7- ضرورة اهتمام قيادة الشركة بتشكيل وتفعيل فرق العمل لما له من اهمية في حل المشاكل وتحقيق العمل المبدع في الشركة .

المصادر

مصادر البحث

اولاً: المصادر العربية

1. الجبوري، عالية عصام (2009)، "اعتماد دور المقارنة المرجعية في تحقيق الابداع" – الكلية التقنية الادارية/ بغداد، هيئة التعليم التقني، رسالة ماجستير .
2. الخطيب، سمير كامل (2008)، "ادارة الجودة الشاملة والايزو، مدخل معاصر"– بغداد :مكتبة مصر ودار المرتضى.
3. السامرائي، سلوى هاني – (1999)، الابداع التقني وبعض العوامل المؤثرة فيه، "دراسة ميدانية". جامعة بغداد – اطروحة دكتوراه .
4. الطائي، يوسف جحيم ، العجيلي، محمد عاصي، الحكيم، ليث علي (2009) :- نظم ادارة الجودة " عمان : دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع .
5. الطائي، يوسف جحيم (2001) "ادارة الجودة الشاملة من المستهلك الى المستهلك، منهج كمي"– عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع .
6. العزاوي، محمد عبد الوهاب (2005) "انظمة ادارة الجودة والبيئة، ISO 4000، ISO 9000". – عمان : دار وائل للنشر .
7. اللامي، غسان قاسم داوود (2006)، "ادارة التكنولوجيا، مفاهيم ومداخل تقنيات تطبيقات عملية".– دار المناهج للنشر والتوزيع .
8. جودة، محفوظ احمد (2004)، "ادارة الجودة الشاملة".– عمان : دار وائل للطباعة .
9. عباس، علي وبركات، عبد الله عزت (2000) " مدخل الى علم الادارة ". – عمان : دار النظم للنشر .
10. عقيلي، عمر وصفي (2001) "مدخل الى المنهجية المتكاملة لادارة الجودة الشاملة ". – عمان : دار وائل للنشر
11. علوان، قاسم نايف (2005) "ادارة الجودة الشاملة ومتطلبات الايزو، 900، 2000".– عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع/ الطبعة الاولى .
12. الفضل، مؤيد عبد الحسين، الطائي، يوسف جحيم (2004)، "ادارة الجودة الشاملة من المستهلك الى المستهلك". – عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع .
13. الحمدان، يوسف نيسان (2012) "اثر تطبيق منهجية SIX SIGMA /DAMIC للإرتقاء بجودة التعليم العالي"، رسالة ماجستير/ المعهد العراقي للدراسات العليا .

ثانياً : المصادر الاجنبية Foreign Resources

Author(s)	Year	Title	Source
Aleskerov, F et al	2014	IT Development, Big Data and Quantitative Management:	Information Technology and Quantitative Management ITQM 2014) www.sciencedirect.com
Benbasatoore,G; Benbasat,I	2001	Development of an Instrument to Measure the Perceptions of Adopting an Information Technology Innovation	The Institute of Management Sciences. Canada. Information systems Research 1047-7047/91/0203/0192. http://pages.cpsc.ucalgary.ca/~boyd/699/mitchell/Moore%20and%20Benbasat.pdf
BurgiSmani, C; Steven, C.	2044	Strategic Management of Technology Innovation	MCGRAW-HILL INT https://sisis.rz.htw-berlin.de/inh2010/12377583.pdf
Caulderwood, K.	2014	Can you patent Ebola	International Business Times, 7 Nov 2014 http://www.ibtimes.com/reporters/kathleen-caulderwood.
Chandler, K	1998	Quality in the age of the networked society	Quality Progress, Vol 31, No.2, pp49-52
Crystal, A & Ellington, B	2004	Task analysis and human-computer interaction:approaches, techniques, and levels of analysis	Proceedings of the Americas Conference on Information Systems AMCIS 2004. Paper 391. USA. http://aisel.aisnet.org/amcis2004/391

Davenport, T	1993	Process Innovation: Reengineering Work Through Information Technology	ISBN 0875843662 Ernest & Young http://www.google.ae/books?hl=en&lr=&id=kLlIOMGaKnsC&oi=fnd&pg=PA3&dq=Information+technology+and+innovation&ots=_6fS-FkyDc&sig=UunSNM96z37vkdyYDTDvUOwRttY&redir_esc=y#v=onepage&q=Information%20technology%20and%20innovation&f=false
Evans, J. & Dean, J	2003	Total Quality Management, organization and strategy.	Thomson Learning. USA
Fernndes; Lourenço	2009	QUALITY, INNOVATION AND PERFORMANCE: AN EXPLORATORY STUDY	http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1573/1/QUALITY,%20INNOVATION%20AND%20PERFORMANCE%20AN%20EXPLORATORY%20STUDY.pdf
Heizer, J. & Render, B.	1999	Operations Management	Prentice-Hall, Upper Saddle River, NJ, USA
Honarpour1, Jusoh2, Nor3	2012	Knowledge Management, Total Quality Management and Innovation: A New Look	Journal of Technology. Management and Innovation. 2012, Volume 7, Issue 3 http://www.scielo.cl/pdf/jotmi/v7n3/art03.pdf
Huang, A; Qiao, H et al	2014	Forecasting Container Throughputs With Domain Knowledge	Information Technology and Quantitative Management (ITQM 2014) Procedia Computer Science 31 (2014) 648 – 655 www.sciencedirect.com
Imai, M.	1986	Kaizen. The key to Japan's competitive success	McGraw-Hill, New York.Kaizen: ISBN 978-0075543329
Laura Baronien and Bronius Neverauskas	2005	The Role of Quality Management in the Process of Innovation Development	ISSN 1392-2785 ENGINEERING ECONOMICS. 2005. No 3 (43) INFLUENCE OF QUALITY MANAGEMENT OF THE COUNTRY'S ECONOMY
Lee, V. et al	2013	ORGANIZATIONAL LEARNING: A MEDIATING FACTOR BETWEEN TECHNOLOGICAL INNOVATION AND TQM	Proceedings of the 2013 International Conf Technology Innovation and Industrial Management, Phuket, Thailand 20-31 May 2013 http://www.toknowpress.net/ISBN/978-961-6914-07-9/papers/S2_279-281.pdf
Lorente, A; et al	2000	TOTAL QUALITY MANAGEMENT AND INFORMATION TECHNOLOGIES:AN EXAMINATION OF THE ISSUES	International Journal of Quality & Reliability Management, Vol. 16 Iss: 4, pp.392 - 406 http://repositorio.bib.upct.es/dspace/bitstream/10317/440/1/tqm.pdf
Mertins, K., Heisig, P. and Krause, O.	1997	"Integrating business-process re-engineering with human-resource development for continuous improvement"	*International Journal of Technology Management*, Vol. 14, No. 1, pp. 39-49.
Oschman, J et al	2006	A CONCEPTUAL ANALYSIS OF TOTAL QUALITY MANAGEMENT (TQM)	Journal of Public Administration • Vol 41 no 2.1 page 191, July 2006 http://web.up.ac.za/sitefiles/file/40/1164/OPB%20310%20-%205.pdf
Prajogo, D. Sohal, A	2003	The relationship between TQM practices, quality performance, and innovation performance: An empirical examination	International Journal of Quality & Reliability Management, Vol. 20 Issue: 8, pp.901 – 918. http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=840631&show=
Sadikoglu, E; Olcay, H	2013	The Effects of Total Quality Management Practices on Performance and the Reasons of and the Barriers to TQM Practices in Turkey	Volume 2014, Article ID 537605, 17 pages Advances in Decision Sciences Hindawi Publishing Corporation http://hsm.sagepub.com/content/6/2/78.full.pdf+html

Simpson, D & Murgatroyd, S	2012	Rethinking Innovation: Future Think Press, USA ISBN 978-1-105-88704-8	http://books.google.ae/books?id=kerbAwAAQBAJ&lpg=PA173&ots=ZHh1evk8Ql&dq=tqm%20innovation%20phd&pg=PA2#v=onepage&q=tqm%20innovation%20phd&f=true
Singh, P; Smith, A	2004	Relationship between TQM and innovation: an empirical study	Journal of Manufacturing Technology Management, Vol. 15 Iss: 5, pp.394 – 401, 2004 http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/17410380410540381
Sussland, W	2011	From Total Quality Management to Total Innovation Management	http://www.managementexchange.com/users/willy-sussland
Taddese, F; Osada, H	2010	Process Techno - Innovation Using TQM in Developing Countries Empirical Study of Deming Prize Winners	J. of Technology. Management. Innovation. 2010, Volume 5, Issue 2
Thonnard et al	2102	Industrial Espionage and Targeted Attacks: Understanding the Characteristics of an Escalating Threat	15th International Symposium, RAID 2012, Amsterdam, The Netherlands, September 12-14, 2012. Proceedings. From: Research in Attacks, Intrusions, and Defenses Lecture Notes in Computer Science Volume 7462, 2012, pp 64-85. 978-3-ISBN 642-33337-8
Tilburg	2014	Big Picture Planning: Building technology that empowers creative thinkers	http://www.managementexchange.com/hack/big-picture-planning-building-technology-empowers-creative-thinkers
Tønnessen, T	2014	Managing Process Innovation through Exploitation and Exploration A Study on Combining TQM and BPR in the Norwegian Industry.	ISBN: 9783658044039 978-3-658-04403-9 http://lib.ugent.be/catalog/ebk01:3710000000075046
Venzke, B	1996	Economics/Industrial Espionage	http://www.stealth-iss.com/documents/pdf/Economic.pdf
السامرائي	2012	ضمان معايير تطبيق اهمية ودعم لبناء العالي التعليم جودة والريادة والتميز الابداع ثقافة حالة دراسة :الخاصة للجامعات نموذجاً الخليجية الجامعة	المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي IACQA2012 http://se.uofk.edu/multisites/UofK_se/images/stories/se/papers/79.pdf
اللوزي موسى	2004	إدارة الجودة الشاملة	المؤتمر العربي السنوي الخامس في الإدارة دور المدير العربي في الإبداع والتميز شرم الشيخ – جمهورية مصر العربية 27-29نوفمبر (تشرين ثان) 2004 http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/arado/unpan020798.pdf
الحمدان يوسف	2013		الماجستير اطروحة

تجربة جامعة دهوك في ضمان جودة التعليم العالي : (دراسة حالة)

الأستاذ المساعد
د. جاجان جمعة محمد
كلية التربية الأساسية / جامعة دهوك
Chachan.mohammed@uod.ac

الملخص:

يعد التعليم العالي أهم دعائم تطوير المجتمعات البشرية وأدوات النهوض بها ؛ وذلك لما تمارسه مؤسسات التعليم العالي من دور في تهيئة وإعداد الأطر الفنية والعلمية المؤهلة لتحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية . إضافة إلى دوره في صناعة المعرفة والعلم ونشرها، وإن اعتماد نظم الجودة في التعليم الجامعي ما هو إلا استجابة لمتطلبات المجتمع وتحفيز الإبداع وإجراء البحوث العلمية لتحقيق التنمية المستدامة خدمة للمجتمع البشري ومواكبة للتغيرات السريعة .

يركز هذا البحث على موضوع ضمان الجودة في جامعة دهوك بإقليم كوردستان العراق، وكان الهدف من ذلك هو الكشف عن الآليات المستخدمة لضمان جودة التعليم، حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي واستخدمت الوثائق والمقابلات الشخصية وسيلة في جمع المعلومات، وانتهت الدراسة إلى أن عمليات ضمان الجودة تعتمد على هيكلية إدارية وتطبيق بعض المؤشرات كمعايير للحكم على الجودة في الأداء التعليمي، وتأخذ بالحسبان آراء الطلبة في المحاضرات وطريقة تقديمها، وكذلك آراء المقومين الخارجيين في الخطة الدراسية وإجراءات التقويم . وفي ضوء النتائج تم تقديم جملة توصيات .

الكلمات الدالة: *جامعة، دهوك، الجودة، التعليم العالي .*

المقدمة :

تعد الجامعات من أهم المؤسسات الاجتماعية التي تمارس دوراً مهماً في عملية إعداد الأفراد للحياة، وقد جاء إنشاء مؤسسات التعليم العالى– ومن أبرزها الجامعات– فى الأساس لخدمة المجتمع والمساهمة فى التنمية الإجتماعية الشاملة؛ لذلك كان التدريس، والبحث العلمى، وخدمة المجتمع فى شتى المجالات من أهم الأهداف التى تطلع بها الجامعات . لذا يعتبر التعليم العالى أحد العناصر المهمة فى عملية التنمية الشاملة وركيزة أساسية من ركائز تطور المجتمعات، وسبباً من أسباب نهضتها وتقدمها ورقيها. فهو يحتل موقعاً حيوياً فى تسيير منظومة التنمية الشاملة وفى توجيهها وتحسينها، وفى رفع مستوى المجتمع من جميع النواحي الثقافية والفكرية والإدارية والإجتماعية والإقتصادية والسياسية والعلمية .

والتعليم العالى المتميز بات من أهم الوسائل لتنمية المهارات وبناء القدرات البشرية التى تحتاجها قطاعات العمل والإنتاج والخدمات، والمرغوبة لتحول المجتمعات إلى إقتصاد المعرفة، وسرعة الإندماج فى الإقتصاد العالمى. فهو بذلك يعتبر إستثماراً إستراتيجياً يتم من خلاله إعداد وتأهيل القوى العاملة التي تتطلبها أسواق العمل والإحتياجات التنموية الوطنية، وهذا ما يفسر الإهتمام المتزايد الذى تبذله مؤسسات التعليم العالى فى الدول المتقدمة فى تحديث برامجها بما يلبي متطلبات التنمية المتجددة فى مجتمعاتها.

كما تعد مؤسسات التعليم العالي من المؤسسات ذات المخرجات المتنوعة والمتعددة الى حد كبير باعتبارها الوسيلة الأساسية لتقدم وازدهار أي مجتمع في العالم، كما يلاحظ ان مخرجات العملية التعليمية تتسع أطرها وفقا لمتطلبات البيئة الخارجية السريعة التغير مما جعلها أكثر تنوعا وشمولية. ومما لاشك فيه ان النظام التعليمي الحديث قد ازداد تعقيدا، إذ أن هناك مؤثرات كثيرة ومتنوعة تؤثر سلبا أو إيجابا على مكوناته وبالتالي على جودة مخرجاته، وهذا يعني أن النظام التعليمي يحتاج الى المزيد من الدارسة والدقة من حيث طبيعة مكوناته ومدى علاقتها بجودة العملية التعليمية بشكل عام وجودة المخرجات بشكل خاص باعتبارها تمثل الحصيلة النهائية التي يسعى النظام التعليمي الى تحقيقها. كما انه لايوجد نظام تعليمي موحد يصلح لكافة المؤسسات التعليمية، فهو يختلف من مؤسسة لأخرى تبعا لتوجه تلك المؤسسة وتخصصاتها وإمكاناتها وأهدافها وظروف بيئتها وغيرها.

وعلى العموم، تسعى معظم الجامعات ومؤسسات التعليم العالي في مختلف الدول العربية والأجنبية إلى تحقيق أهدافها، وبلوغ غاياتها والوصول إلى المكانة العلمية المتميزة بين مختلف مؤسسات التعليم في العالم، من خلال ما تقوم به من مهام ، وما تؤديه من

وظائف بأعلى مستوى من الكفاءة والفاعلي ، معتمدة في ذلك على مجموعة من الركائز والدعائم، لعل أهمها أعضاء هيئة التدريس، ومدى قدرتهم على الاطلاع بمسئولياتهم ومهامهم بالصورة المطلوبة (الحليبي، 2004 : ص2)، والتي تحدد إلى حد بعيد طبيعة مخرجات العملية التعليمية في هذه المؤسسات .

إذ تمثل مخرجات أي نظام الغاية الأساسية لوجوده، وتعكس مخرجات التعليم العالي مدى متانة النظام التعليمي ومدى تطور أو تأخر المجتمع، ولهذا أصبح الاهتمام بموضوع الجودة في المؤسسات التعليمية يحظى باهتمام بالغ لدى المعنيين لدوره الكبير في التحسين المستمر. وقد عرف (Tenner & Detoro) الجودة في التعليم بأنها : إستراتيجية عمل أساسية تسهم في تقديم المنتجات والخدمات لإرضاء الزبون الداخلي والخارجي وتلبي توقعاته الضمنية والمعلنة . وكذلك يعرف ضمان الجودة بأنه " تصميم وتنفيذ نظام يتضمن سياسات وإجراءات للتأكد من الوفاء لمتطلبات الجودة التي تتضمنها المعايير التي تضعها هيئة الاعتماد ، ويتم من خلالها قياس وتقييم الأداء إزاء المعايير الموضوعة تحت مظلة الجودة (مصطفى، 1998: ص70) . ولعل ابرز مبررات تطبيق الجودة الشاملة في النظام التعليمي تتمثل في النقاط الآتية:

- ارتباط الجودة بالإنتاجية.
- ارتباط نظام الجودة بالشمولية في كافة المجالات.
- عالمية نظام الجودة وكونها سمة من سمات العصر الحديث.
- نجاح تطبيق نظام الجودة الشاملة في العديد من المؤسسات التعليمية سواء في القطاع الحكومي او القطاع الخاص في معظم دول العالم.
- ارتباط نظام الجودة الشاملة مع التقويم الشامل للتعليم بالمؤسسات التعليمية.

ويمكن القول بأن أهم أسباب الاهتمام بمؤشرات جودة العملية التعليمية هو لرفع مستوى وتحسين مخرجاتها، وهذا ماتؤكده المواصفة القياسية لـ ISO:2008 التي كان أهم سماتها هو التركيز على الزبون Customer focus ، مما يدعو المؤسسات الى تبني أساليب واضحة لمعرفة مدى رضاء الزبون عن المنتجات أو الخدمات التي تقدمها، وعن أداء المؤسسة ودرجة استجابتها لمتطلبات وحاجات الزبون (القزاز، 2010 : ص27) . وقد صنفت العديد من الدراسات ومنها دراسة: (Albert,1990 ; HARVEY,1999 ; Valeria,1998) مؤشرات ومعايير جودة العملية التعليمية الى عدة تصنيفات. ومع أن هذه التصنيفات تتشابه أحياناً وتختلف أحياناً في بعض المؤشرات إلا أنها جميعاً ترمي إلى وضع معايير لأجل التقويم والوصول إلى الجودة في التعليم.

أسئلة الدراسة :

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس وهو : ماهي الآليات المستخدمة في جامعة دهوك لضمان جودة التعليم العالي فيها ؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما هو الهيكل التنظيمي المعتمد في إدارة عمليات ضمان الجودة؟
- ما هي المؤشرات والمعايير المعتمدة في ضمان الجودة في جامعة دهوك ؟
- ما هي الدروس المستفادة من تجربة ضمان الجودة في جامعة دهوك؟

أهمية الدراسة :

تتضح أهمية هذه الدراسة من خلال ما يلي:

1- تسليط الضوء على واقع إجراءات ضمان الجودة في جامعة دهوك وإبراز أهميتها في تحقيق مستوى عالٍ من التعليم.
2- مدى ملائمة الإجراءات المعتمدة في ضمان الجودة مع المعايير العالمية في هذا المجال.
3- كيفية الاستفادة من المعلومات الراجعة من الإجراءات المعتمدة واستثمارها في ضمان جودة التعليم العالي.
4- ابراز مدى فاعلية برنامج ضمان الجودة الذي تبنته وزارة التعليم العالي في إقليم كوردستان العراق وتطبقه جامعة دهوك بعدها إحدى جامعات الإقليم.
5- تسهم في تقويم معايير ومؤشرات الجودة التي تتبناها وزارة التعليم العالي.

حدود الدراسة :

تقتصر الدراسة الحالية على الإجراءات المعتمدة لضمان الجودة خلال العام الدراسي 2014/2013م في جامعة دهوك بإقليم كوردستان العراق.

خلفية نظرية:

ظهر مصطلح الجودة كمصطلح اقتصادي؛ بناء على التنافس الصناعي والتكنولوجي بين الدول الصناعية المتقدمة؛ بهدف مراقبة جودة الإنتاج وكسب ثقة السوق والزبون، وبالتالي: تتركز الجودة على التفوق والامتياز لنوعية المنتج في أي مجال، وهنا يكمن التحدي والصعوبة في إرضاء جميع المستفيدين والذين تختلف أهواؤهم ورغباتهم ولهم شخصيات مختلفة وينتمون لطبقات اجتماعية مختلفة (العاجز، 2006 : ص45) .

ولكن ما هو جدير بالذكر أن مفهوم الجودة شهد انتقال من التركيز على الإنتاج وتحسين المنتوج من خلال العمليات، وبإجراءات المطابقة للمواصفات، والفحص إلى الاهتمام بالنظرة الشمولية التي ترى إن الجودة فلسفة تهم المنظمة ككل بكافة

مكوناتها، وللأمد البعيد لغرض خلق ثقافة تنظيمية تلعب الجودة والتميز دوراً أساسيا فيها(Evan,1997: p.12).

أما مفهوم الجودة في التعليم فهو يتعلق بكافة السمات والخواص التي تتعلق بالمجال التعليمي والتي تظهر جودة للنتائج المراد تحقيقها، "وهي ترجمة احتياجات توقعات الطلاب إلي خصائص محددة تكون أساساً في تعليمهم وتدريبهم، لتعميم الخدمة التعليمية وصياغتها في أهداف بما يوافق تطلعات الطلبة المتوقع" (الرشيد: 1995، ص4). وهناك من ينظر الى الجودة في التعليم على انه 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 ورغبات المتعلمين، وتحقيق تلك المعايير من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر المادية والبشرية.

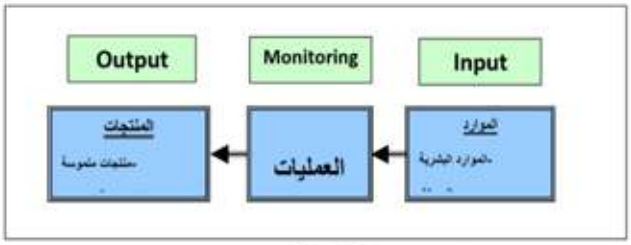
ويركز كلا من (Jomtien & Dakar,) على خصائص التعلم في تعريفهما لجودة التعليم حيث أشارا الى إنها تمثل "إدخال خصائص التعلم المرغوبة من خلال عملية معالجة مستندة على التدريسيين الأكفاء الملمين بعلم أصول التدريس (Pedagogies) ومناهج تعليمية متكاملة ومناسبة في ظل نظام حوكمة عادل ومنصف .

والجودة 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 المتمثلة في الطلبة والمجتمع (الخميسي، 2007 : ص5). سيما وأن مؤسسات التعليم العالي من المؤسسات ذات المخرجات المتنوعة والمتعددة الى حد كبير باعتبارها الوسيلة الأساسية لتقدم وازدهار أي مجتمع في العالم، كما يلاحظ ان مخرجات العملية التعليمية تتسع أطرها وفقا لمتطلبات البيئة الخارجية السريعة التغير مما جعلها أكثر تنوعا وشمولية . كما أن تنوع مخرجات العملية التعليمية يمكن ان يتوقف الى حد كبير على مدى طبيعة وتنوع أهداف المؤسسات التعليمية مع الأخذ بنظر الاعتبار ظروف ومتطلبات البيئة المحيطة ناهيك عن فاعلية تلك المؤسسات وكفاءتها، مما يجعل المؤسسات التعليمية تتبنى بعضا من انواع المخرجات دون غيرها. وقد حدد (الحاج وآخرون، 2008) العناصر المتضمنة في مخرجات التعليم في النقاط الآتية :

(1) التبادل الثقافي (2) التأليف والترجمة للكتب (3) البحث العلمي (4) براءات الاختراع (5) الجوائز العلمية العربية والعالمية (6) المؤتمرات والندوات خارج المؤسسة (7) المنح البحثية والزمالات الدراسية (8) المؤتمرات والندوات وورش العمل المنفذة داخل المؤسسة (9) اللجان العلمية لمؤسسات الدولة (10) سمعة المؤسسة ورضا المستفيد (11) المشاريع العلمية (12) العقود البحثية (13) المعارض الفنية والعلمية (14) الاستشارات العلمية (15) الترقيات العلمية (16) البرامج التدريبية لمؤسسات المجتمع (17) المجلات الثقافية (18) نسبة الخريجين الحاصلين على العمل (19) المستوى النوعي للخريجين (الحاج وآخرون، 2008: ص36) .

ولكي تضمن المؤسسة التعليمية الجودة في العنصر المتمثل بالمستوى النوعي للخريجين يتوجب عليها تفعيل العلاقة بين الطلبة ومؤسسات المجتمع قبل الخروج إلى سوق العمل، والتنسيق مع مؤسسات الدولة وأسواق العمل لتوفير فرص العمل لخريجيها، والسعي الحثيث لتحسين مستوى الخريجين باعتبارهم إنتاج نهائي يمكن من خلاله الحكم على جودة العملية التعليمية برمتها (الحاج وآخرون، 2008 : ص55). إذ يرتبط المستوى النوعي وآخرون، 2008 : ص55). إذ يرتبط المستوى النوعي للخريجين بقدرات الطلبة على متابعة وفهم الأسس والمبادئ المهنية، وكذلك فهم وسائل تطبيقها في ميادين العمل، ويتزامن ذلك مع توسع المنظور الشامل وتنوع الأدوار وكذلك توسع فكر الخريج ليصبح قائدا رسالياً ذو منظور استراتيجي واهتمام شمولي بالعمليات الإدارية لمنظمات الأعمال (الطائي وآخرون، 2005: ص192).

ومما لاشك فيه ان أي نظام مهما كان حجمه ونوعه يتكون من ثلاث مكونات رئيسية لا يبنى بدونها وهي المدخلات والعمليات والمخرجات (الشكل 1)، وهكذا هو الحال في التعليم أيضا، ويمكن وصف جودة مخرجات العملية التعليمية بأنها الإستراتيجية التي تهدف إلى توظيف المعلومات والمهارات والقدرات لتحقيق التحسين المستمر بما يسهم في الارتقاء بقيمة مؤسسات المجتمع، والجودة بذلك تبرز من خلال التفاعل المتكامل ما بين ما تحتويه مخرجات العملية التعليمية من تخصصات وخبرات ومعارف متراكمة وما بين الآليات والعمليات التي تؤديها المنظمات والقطاعات المختلفة وفقا لتوجهها وفلسفتها (Haksen & others, 2000 : p.76) .



الشكل (١) مكونات النظام لأي منظمة (Elemara,2009 : 14)

إدارة الجودة في التعليم :

تسعى الجودة الشاملة في مجال التعليم إلى إعداد الطلاب المتصفين بسمات معينة لجعلهم قادرين على معايشة غزارة المعلومات، وعمليات التغيير المستمرة، والتقدم التكنولوجي الهائل؛ بحيث لا ينحصر دورهم في نقل المعرفة والإصغاء فقط، وإنما في عملية التعامل مع تلك المعلومات والاستفادة منها بالقدر الكافي؛ لخدمة عملية التعلم، لذلك فإن هذه المرحلة تتطلب "إنساناً بمواصفات معينة لاستيعاب كل ما هو جديد ومتسارع للتعامل معها بفعالية" (أبو ملوح ، 2001 : ص14) .

وتعرف إدارة الجودة الشاملة بأنها "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 التحسن المستمر للمنظمة" (Hixon,1992 : p.6). بينما يرى (Joblanski,1994) أن إدارة الجودة الشاملة هي "فلسفة للإدارة أو أنها مجموعة من المبادئ الإرشادية التي تسمح لشخص أن يعمل إدارياً بشكل أفضل"، في حين يرى آخرون أن إدارة الجودة الشاملة هي أسلوب جديد للتفكير والنظر إلى المؤسسة وكيفية التعامل والعمل داخلها؛ للوصول إلى جودة المنتج، ويعتقد البعض الآخر أن إدارة الجودة الشاملة هي مدخل استراتيجي لانتاج أفضل منتج أو خدمة من خلال الانتاج المبدع . ويؤكد (دوهرتي)على أن إدارة الجودة الشاملة هي : "أن كل عضو في المؤسسة وعلى أي مستوى مسئول بصورة فردية عن إدارة جودة ما يخصه من العمليات التي تساهم في تقديم الناتج أو الخدمة "(دوهرتي، 1999: ص19). في حين يرى كوجي(kogi) أن جودة النوعية لا يمكن أن تعزز من خلال الأنظمة والقوانين بل من خلال الالتزام المهني(Naidoo, 2002 : P.13).

ويمكن تعريف إدارة الجودة الشاملة في التعليم بأنها هي "جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في مجال التعليم لرفع وتحسين المنتج التعليمي بما يتناسب مع رغبات المستفيدين ومع قدراتهم وسماتهم المختلفة "(مجيد، والزيادات، 2008 : ص92). أما منظومة إدارة الجودة الشاملة في التعليم فقد عبر عنهاهيكسون (Hixon, 1992) بأنها عملية إستراتيجية إدارية تستند على مجموعة من القيم تستمد طاقتها من المعلومات وبما يمكنها من توظيف إمكانات العاملين، واستثمار قدراتهم الفكرية استثمارا إبداعيا يضمن تحقيق التحسين المستمر للعملية التعليمية (Hixon,1992: P.6). ويتحمل أعضاء هيئة التدريس عبء ومسؤولية تحقيق الجودة الشاملة، لذلك فهم يملكون مفتاح النجاح أو الفشل في تحقيق الجودة وفقاً لثقافتهم ودافعيتهم، واستعدادهم وإيمانهم بما يقومون به.

إذ تشير العديد من معايير جودة النوعية في التعليم العالي إلى أنها تتعلق بجودة الهيئات التدريسية ومنها:

1. مستوى وسمعة وشهرة الكادر الأكاديمي.
2. نسبة الطلبة إلى أعضاء هيئة التدريس.
3. سجل الكادر الأكاديمي في الجامعة.
4. مدى توفر أعضاء هيئة التدريس للعمل في مختلف برامج واختصاصات الجامعة .
5. مدى احترام أعضاء هيئة التدريس للطلبة.
6. مدى تفرغ أعضاء هيئة التدريس .
7. مستوى التدريب الأكاديمي لأعضاء الهيئات التدريسية.
8. مدى مشاركة أعضاء الهيئات التدريسية في الجمعيات، واللجان، والمجالس المهنية، والعلمية.
9. الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس، وطبيعة الدراسات والأبحاث التي يقومون بها لخدمة الجامعة والمجتمع المحلي. (أبو فارة ، 2003 : ص10).

منهجية الدراسة :

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي في دراسة الحالة، إذ يعد هذا المنهج من أكثر طرق البحث شيوعاً نظراً لما يزودنا به من معلومات علمية تمدنا بالحقائق التي يمكن أن تبنى عليها مستويات جيدة من الفهم العلمي (فان دالين، 2003 : ص 334). وإن الدراسة الوصفية هي أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة (ملحم، 2005 : ص370). والمنهج الوصفي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً، أو تعبيراً كمياً (عبيدات و أبو السميد، 2002 : ص 95).

أدوات الدراسة :

اعتمدت الدراسة على الوثائق والكتب والوثائق الرسمية وكذلك المقابلات الشخصية مع العاملين في مشروع ضمان الجودة في جامعة دهوك كمصادر للحصول على المعلومات المتعلقة بنظام ضمان الجودة والإجراءات المتبعة في الجامعة بهذا الخصوص .

نتائج الدراسة ومناقشتها

في ضوء دراسة المعلومات المتوفرة وتحليل واقع ضمان الجودة في جامعة دهوك يمكن تحديد المؤشرات الآتية:

أولاً : أن ضمان الجودة في جامعة دهوك يتضمن عدد من الأنشطة التي نص عليها مشروع ضمان الجودة في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في إقليم كوردستان العراق ، ومنها:

1. تقديم الضمان للجامعات والهيئات بالنسبة للشهادات التي تمنحها الى الطلبة.
2. ضمان جودة التعليم وتدريس المواد.

3. تقديم الدعم للطلبة لدى قبولهم في تخصصاتهم الدراسية.
4. كتابة التقارير والمراجعة والمتابعة والإشراف وحفظ الملفات وإتخاذ القرارات وفي بعض الأحيان النظر في مواضيع المحاضرات وكيفية تدريسها.

ثانياً: أن ضمان الجودة تنطلق من رسالة مفادها : "تقديم الضمان للطلبة بالنسبة للمستوى الأكاديمي للجامعة" والهدف هو خلق بيئة مناسبة تساعد على الارتقاء بمستوى الدراسة والتعليم والبحث وتطويره ليدرك مستوى الجامعات العالمية.

وعليه يمكن الإجابة عن التساؤلات الواردة في البحث وعلى النحو الآتي:

السؤال الأول: ما هو الهيكل التنظيمي المعتمد في إدارة عمليات ضمان الجودة في جامعة دهوك؟

ونستطيع في ضوء المعلومات المتوفرة الإجابة عن هذا السؤال بالقول أن المشروع يعتمد على هيكلية تتمثل في "مديرية ضمان جودة التعليم" في الجامعة ومن ثمّ اللجان الفرعية في الكليات للإشراف على المشروع. ففي كل قسم يتم تشكيل لجنة لتطبيق مبدأ ضمان الجودة ويسمى أعضاء هذه اللجنة "المنسّقون". إذ يتم تسمية أحد أعضاء الهيئة التدريسية لكل مرحلة دراسية، ويرأس أحد هؤلاء الأعضاء اللجنة ليكون منسق للقسم ضمن لجنة الكلية.

وعليه يشكّل رؤوساء اللجان الخاصة بالأقسام المختلفة للكلية أعضاء "لجنة ضمان الجودة" التابعة للكلية ويرأس أحد هؤلاء اللجنة شرط ألا يشغل أية وظيفة إدارية أخرى.

رؤوساء لجان جودة التعليم في الكليات المختلفة يصبحون أعضاءً في لجنة ضمان الجودة التابعة للجامعة؛ ويعمل هؤلاء تحت إشراف مساعد رئيس الجامعة للشؤون العلمية.

وتتلقّى تلك اللجان الدعم من موظفي إدارة ضمان الجودة في الجامعة؛ وتكون مسؤولة عن تطبيق المبادئ التوجيهية وجمع المعلومات. كما تكون تلك اللجان مسؤولة عن جمع البيانات وتحليلها بالاضافة إلى جمع تقييمات الطلبة ومتابعة نتائج تلك البيانات.

ويقوم مدير ضمان الجودة في الجامعة بإدارة مشروع ضمان الجودة ، وينبغي أن يكون هذا الأخير حاصلاً على درجة الدكتوراه، ويتسلم كافة المسؤوليات المتعلّقة بضمان جودة التعليم. من ناحية أخرى عليه أن يتابع ما تمّ تحقيقه على مستوى الأقسام والكليات وأن يتواصل مع المقيّمين الخارجيين الذين يحدّد دورهم إمّا القسم أو الكلية.

ويتم اختيار أعضاء لجنة التنسيق التابعة للقسم، وينبغي أن تتوفّر فيه الشروط التالية:

1. أن يكون حاصلاً على درجة الماجستير على الأقل.
2. أن يكون لديه مهارة في استخدام الحاسوب .
3. أن يكون راغباً بالقيام بهذا العمل.

وتتحدد مهمات المنسق في النقاط الآتية :

- يشكّل جسراً للتواصل بين الإدارة والطلبة في أي أمر يتعلق بالمادة الدراسية.
- تنظيم كراسة المادة للطالب.
- يوفر قنوات للإتصال مع الطلبة ويداوم على قراءة رسائل الطلبة الإلكترونية والبريدية.
- يلتزم بخطة في تنظيم عمله ويتواصل مع رئيس القسم والأستاذ المدرس للتأكّد من عدم تأجيل المحاضرة أو إلغائها.
- يضمن حصوله على تقييم الطلبة للمادة والمحاضرات.

السؤال الثاني: ما هي المؤشرات والمعايير المعتمدة في ضمان الجودة في جامعة دهوك ؟

وتبين من خلال المعلومات التي تم جمعها من الإطلاع على الوثائق الرسمية والمقابلات الشخصية مع العاملين في مشروع ضمان الجودة أن جامعة دهوك تعتمد على العديد من المؤشرات والمعايير، والتي نصت عليها تعليمات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في إقليم كوردستان العراق . إذ تقوم اللجان بجمع المعلومات وفق استمارات معدة مسبقاً من قبل الوزارة عن اسهام أعضاء هيئة التدريس في الكليات في مجال التأليف والترجمة للكتب، وما تم انجازه في مجال البحث العلمي، وبراءات الاختراع، وما حصل عليه الأفراد من الجوائز العلمية المحلية والعالمية، وكذلك المشاركات في المؤتمرات والندوات خارج المؤسسة فضلاً عن المؤتمرات والندوات وورش العمل المنفذة داخل المؤسسة، ومدى الاسهام في اللجان العلمية لمؤسسات الدولة، ومعلومات تتعلق برضا المستفيدين من خلال تقويم آراء الطلبة للمحاضرات والتدريسيين، إلى جانب المشاريع العلمية والعقود البحثية، وكذلك الترقيات العلمية، إلى جانب تقويم رؤساء الأقسام وعمادات الكليات وغيرها من المؤشرات، والتي يتم تقويمها في ضوء معايير موضوعة من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في إقليم كوردستان العراق .

السؤال الثالث: ما هي الدروس المستفادة من تجربة ضمان الجودة في جامعة دهوك؟

نستطيع القول في ضوء ما تقدم من جوانب نظرية وتطبيقية أن الدروس المستفادة من تجربة ضمان الجودة في جامعة دهوك عديدة ومتنوعة، ويمكن ايجازها في الآتي :

1. بغض النظر عن الدقة في تطبيق آليات ضمان الجودة فغنها تعد خطوة أساسية وضرورية من أجل تحسين الأداء وتطوير مؤسسات التعليم العالي التابعة لجامعة دهوك .

2. تعد إجراءات ضمان الجودة مسألة ضرورية خاصة في ظل إزدياد أعداد الطلاب المنتسبين لهذه المؤسسات وإقبال القطاع الخاص على الإستثمار فى التعليم العالى. فلكي تحافظ الجامعة على مستوى أدائها عليها أن تعمل على تلافي نقاط الضعف وتزيد من نقاط القوة والتي يتم تأشيرها من خلال إجراءات ضمان الجودة .
3. إن التعامل مع قضية الجودة يساعد مؤسسات التعليم العالي على إنشاء وحدات ومراكز فاعلة للتقويم الذاتى وضمان الجودة والإعتماد كإستجابة ضرورية فى سبيل تطوير البرامج وتنمية القدرات والإمكانيات المادية والبشرية، ومواكبة للتطورات العالمية الراهنة في مجالات التعليم الجامعي، وحتى تتمكن هذه المؤسسات من تحقيق مبدأ إنسجام العملية التعليمية مع متطلبات سوق العمل وخطط التنمية الإقتصادية في الإقليم .
4. 4إن إجراءات ضمان الجودة في جامعة دهوك وضعت إطاراً تفصيلياً تربط من خلاله الجودة فى التعليم العالى بجملة من العناصر هى: البرامج الأكاديمية، والمناهج التعليمية، وهيئة التدريس، والمرافق الجامعية، والعمليات الإدارية، ودعم ومساندة الطلاب، وعمليات التقويم والتغذية الراجعة وغيرها .
5. إن تطبيق عمليات ضمان الجودة في الجامعة تساهم في صياغة أهداف إستراتيجية كوضوح الرؤية والرسالة والأهداف للمؤسسة التعليمية والبرامج الأكاديمية بها، وملائمة الخدمات المساندة للطلبة وإرشادهم، وملائمة طرق تقييم تعلم الطلاب ..الخ.

التوصيات :

واستكمالاً للفائدة المتوخاة من البحث يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1. ضرورة اهتمام الجامعة باعارة أساتذة جامعيين من ذوى الكفاءة أو الخبرة الواسعة فى مجالات التدريس الجامعي والتقويم وتطوير المهارات للمشاركة فى تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس، وفي تقويم ومراجعة البرامج الجامعية وتطويرها .
2. حث أعضاء هيئة التدريس على إجراء الدراسات والبحوث المتصلة بتقويم الكفاءات الداخلية والخارجية للجامعة وتطوير التعليم الجامعي وتطوير الأداء الإداري داخل الجامعة.
3. العمل على تفعيل آليات المشاركة الطلابية في تقييم البرامج الأكاديمية وفي تطبيق نظم الجودة بالجامعات، وذلك من خلال تحسين الأدوات المستخدمة في قياس آراء الطلبة وأحكامهم .
4. دعم مخصصات الإنفاق على نمو عضو هيئة التدريس والكوادر العاملة وتدريبهم وتطوير مهاراتهم، ومن خلال دعم مشاركاتهم في المؤتمرات والدورات التدريبية.
5. ضرورة تفعيل وتطبيق القرارات واللوائح الخاصة بإختيار وتعيين أعضاء هيئة التدريس والعاملين في الإدارة بالجامعة، مع الإلتزام الصارم بتطبيق معايير الكفاءة والتميز في عمليات الإختيار دون الأخذ في الإعتبار أي مؤثرات أخرى.

المصادر :

1- أبو فارة، يوسف (2003): تقويم جودة الخدمات التعليمية لكليات الاقتصاد والعلوم الإدارية بالجامعات الفلسطينية، دراسة مقدمة لمؤتمر ضمان الجودة والمنعقد في جامعة الزرقاء الأهلية في الفترة الواقعة ما بين 21-2003/10/23. الزرقاء: جامعة الزرقاء الأهلية.

2- أبو ملوح، محمد (2001): الجودة الشاملة في التعلم الصفي، مركز القطان للبحث والتطوير، غزة.

3- الحاج، فيصل عبد الله، وآخرون (2008): "دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية أعضاء الاتحاد ", عمان, المملكة الأردنية الهاشمية.

4- الحليبي، عبد اللطيف بن حمد (2004): الاتجاهات التربوية لأعضاء هيئة التدريس بكليات المعلمين وعلاقتها بالتوافق المهني، بحث مقدم إلى ندوة تنمية أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي، كلية التربية، جامعة الملك سعود، 7-2004/12/8.

5- 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.

6- دوهرتي، جفري (1999): تطوير نظم الجودة في التربية، ترجمة الأحمد وآخرون، دمشق: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

7- الرشيد، محمد (1995): الجودة الشاملة في التعليم، المعلم، مجلة تربوية ثقافية جامعية، جامعة الملك سعود.

8- مجيد، سوسن شاكر والزيادات، محمد عواد (2008): "الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي، الطبعة الأولى, دار صفاء للنشر والتوزيع, عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

9- الطائي، يوسف، وآخرون (2005): "إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي دراسة تطبيقية" مجلة الإدارة والاقتصاد, جامعة الكوفة, المجلد الأول, العدد (2).

10-العاجز، فؤاد (2006): السمات الشخصية والأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الاعتماد وضمان

الجودة للتعليم العالي في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية، الجودة في التعليم العالي، المجلد الثاني، العدد الأول .

11-عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة (2002): البحث العلمي البحث الكمي والنوعي، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع .

12-فان دالين، ديوبولد ب (2003): مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ترجمة: محمد نبيل نوفل واخرون، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة .

13-القزاز، إسماعيل ابراهيم (2010): "تدقيق أنظمة الجودة"، الطبعة الأولى، دار دجلة، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

14-مصطفي، أحمد سيد (1998): إدارة الجودة الشاملة والأيزو: دليل عمل كلية التجارة، بنها، الزقازيق.

15-ملحم، سامي محمد (2001): الارشاد والعلاج النفسي (الأسس النظرية والتطبيقية)، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع .

16- Albert Edmonton (1999): "Educational quality indicators" Annotated Bibliography, cdition, Canada.

17- Elemara, Sami (2009): The Quality Journey, BM TRADA GROUP.

18- Evans, J (1997): "Applied production and operation Management, 4th, ed .West publishing Co.

19- Haksen, j. & others (2000): "Service management and operations", 2ns edition, prentice-hall upper saddle river, New Jersey.

20- Harvey, Lee (1999): "Quality in higher education" Paper at the Swedish Quality Conference, University of Central England in Birmingham-UCE-"UK".

21- Hixon, j. and K, lovelace (1992): "total quality management challenge to leadership, Academy of Management Review, Vol 50, No (3).

22- Jablonski, J. (1994): mplemintg Management an overview without publisher, San Diego: phe. ffor USA.

23- Naidoo, Kogi (2002) Staff Development: Alener for alityzssurance. Newzeland: Massy University (K. Naidoo and Massy .ac, nz)

24- Valeria, Bryan (1998): "diagnostic and prescri ptive instrument of quality indicators", U.S.A. VOI 34.

قراءة نقدية للتصنيفات العالمية للمؤسسات الجامعية وتطبيقها على الجامعات العربية
- بالتركيز على تقرير Webometrics لعام 2014 -

الدكتور عبد الحق بن تفات
مخبر متطلبات تأهيل وتنمية الاقتصاديات النامية في ظل الانفتاح الاقتصادي العالمي
جامعة ورقلة – الجزائر
bentabdelhak@yahoo.fr

الدكتورة نوال بن عمارة
مخبر متطلبات تأهيل وتنمية الاقتصاديات النامية في ظل الانفتاح الاقتصادي العالمي
جامعة ورقلة – الجزائر
b.naoual_sf@yahoo.com

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 الانتقادات الموجهة إلى هيئات تصنيف الجامعات وذلك زيادة الشكوك بشأن تلك التصنيفات التي توصف عند البعض بأن عنوانها أصبح المحسوبية واللاموضوعية، فضلاً عن الإشارة إلى الانتقادات الموجهة لهذه الهيئات من طرف الجامعات العربية التي تعتقد بأن معايير التصنيف المنتهجة في هذه الهيئات عبارة عن معايير لا تلائم طبيعة النشاط البحثي العربي ، كما تسعى هذه الورقة إلى ابراز واقع المؤسسات الجامعية العربية وفق هذه التصنيفات وتحليله، مع استعراض أهم المعوقات ونقاط الضعف التي تعاني منها الجامعات العربية وصولا إلى اقتراح الحلول والمتطلبات اللازمة للخروج بمعايير لتصنيف جامعات الدول العربية بما يضمن لها تحسين جودة خدماتها.

الكلمات المفتاحية: *المؤسسات الجامعية العربية، تقرير **Webometrics**، نقد معايير تصنيف الجامعات عند هيئات التصنيف، اقتراح معايير لتصنيف الجامعات العربية.*

المقدمة (Introduction):

لقد زادت الحاجة إلى تصنيف الجامعات عالمياً خصوصاً مع وجود الجامعات الخاصة واشتداد المنافسة بين الجامعات وارتفاع الطلب على خدمات هذه المؤسسات الجامعية وفتح أعداد كبيرة من كليات العلوم الإنسانية والآداب لامتصاص الأعداد الهائلة من المتحصلين على شهادة التعليم الثانوي. وعندما نتحدث عن نقد التصنيف العالمي للجامعات من المهم أن نبين مفهوم التصنيف العالمي وأهميته ثم نبين أشهر التصانيف من حيث النشأة والأهداف والمعايير المتخذة كأساس للتصنيف، وتجدر الإشارة إلى وضع

الجامعات العربية عند هذا التصنيف، ونقد كل تصنيف وذلك لزيادة الشكوك المتعلقة بهذه التصنيفات من حيث المعايير المتخذة للتصنيف ومن الملاحظ جداً أن هناك إسهاباً طويلاً غيرُ مبررٍ حول تصنيف الجامعات إذ كثيراً ما يعتري هذا الموضوع التكرار، وربما المجاملة، وعدم الموضوعية، بل إن بعض التصنيفات تأتي مناقضة تماماً لتصنيفات أخرى، وبالتالي هذا يبعث بالدهشة خصوصاً وإن كانت المعايير المتخذة كأساس للتصنيف متقاربة.

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[i]: 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[ii]. 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، فهو مؤشر للتطور المستمر لمؤسسات التعليم العالي[1]. ومؤشر تايمز للتعليم

[1] مجلة "العرب"، استراتيجيات الانفتاح طريق الوصول إلى تصنيف QS العالمي، أسبوعية، العدد 9688، 2014/09/23.

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[iii].

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%.

1. نقد تصنيف WEBOMETRICS

يقيس تصنيف القياس الافتراضي حجم الصفحات الإلكترونية ووضوحها Web Pages والتي تنشرها الجامعات، مع التركيز أساساً على المخرجات العلمية، والمعلومات العامة على المؤسسة وشُعَبها وفرق بعثها أو الخدمات المدعِّمة والأشخاص العاملين أو الذين يحضرون الدروس. إن القصد الأساسي للمركز من خلال هذا التصنيف هو تحفيز المؤسسات الأكاديمية والعلماء على السواء ليكون لهم حضور افتراضي A Web Presence يعكس على نحو دقيق نشاطاتهم، وذلك من خلال الرفع من حجم وجودة ما ينشرونه من مضمون علمي على شبكة الإنترنت وجعله متاحاً لزملائهم وللناس عامة أينما وجدوا . وإذا كانت كفاءة المؤسسات على شبكة الإنترنت أدنى من جودتها الأكاديمية، فإن عليها – بحسب القائمين على هذا التصنيف – أن تعيد التفكير في سياستها الافتراضية، وذلك من خلال الرفع من حجم منشوراتها الإلكترونية وجودتها.

يعتمد WEBOMETRICS (الموقع الإلكتروني الاسباني) في قياس أداء الجامعات على مواقعها الالكترونية، و ذلك حسب المعايير الموضحة التالية:

- الوضوح 50% هو مؤشر لمعرفة جودة محتويات الموقع من خلال "استفتاء فرضي"
- الفعالية 50% وفيها الحضور، الانفتاح، والجودة excellence

يتم تصنيف الجامعات حسب الموقع الاسباني WEBOMETRICS حسب معايير تعتمد كلها على موقع الجامعة الافتراضي، هذا ما يدلّ على أن أداء الجامعة يظهر في مدى استخدامها لتكنولوجيا المعلومات والاتصال، أي أن موقع الجامعة الافتراضي يعتبر مقياسا أساسيا لمعرفة مدى أداء الجامعة، لذلك يصنف هذا المقياس عدد كبير من الجامعات قد يصل إلى حوالي 20 ألف جامعة عبر العالم[2].

إن أهم انتقاد يمكن أن يوجه لهذا التصنيف أنه يعتمد على الموقع الافتراضي للجامعات دون معاينة الجامعة والتحقق من صحة المعلومات الواردة في الموقع كالأبحاث المنشورة في الموقع الالكتروني للجامعات وبالتالي من الممكن التضليل وتكثيف الموقع الإلكتروني بالأبحاث والملفات التي تثري الموقع الالكتروني للجامعة وبالتالي نيل مراكز متميزة في هذا التصنيف الذي يعتمد على الموقع الالكتروني للجامعة دون الاهتمام بالكثير من المعايير الأخرى المهمة. كما أن هذا التصنيف يعتمد على استفتاء فرضي وبالتالي لا يمكن الأخذ على استقصاء لآراء المستجوبين منهم[3].

وعلى العموم يمكن أن نشير إلى تصنيف تقرير جويلية لسنة 2014م في الجدول الموالي

الجدول رقم 01: أفضل 10 جامعات عربية حسب تقرير WEBOMETRICS (جويلية 2014م)

الجامعة	الدولة	الترتيب العربي	الترتيب العالمي
الملك سعود	السعودية	1	356
القاهرة	مصر	2	358
الملك عبد العزيز	السعودية	3	711
الجامعة الأمريكية في القاهرة	مصر	4	904
المنصورة	مصر	5	911
الجامعة الأمريكية في بيروت	لبنان	6	915
الملك فهد للبترول	السعودية	7	918
الإمارات	الإمارات العربية	8	1033
الإسكندرية	مصر	9	1223
الأردنية	الأردن	10	1348

Source: http://www.webometrics.info/en/aw

2. نقد تصنيف ARWA الصادر عن جامعة "جياو جونغ شنغهاي"

[2] طارق قاسمية و إيمان طرابلسي، **دراسة حول مؤسسات تقييم الجامعات حول العالم**، الجامعة الافتراضية السورية، 4 / 11 / 2013م، ص 2.

[3] سعيد الصديقي، **الجامعات العربية وتحدي التصنيف العالمي: الطريق نحو التميز**، مجلة "رؤى استراتيجية"، أبريل 2014 ، ص 18.

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.

لقد أثارت المعايير المستخدمة في تصنيف ARWA الكثير من الجدل في أوساط الأكاديميين، ولا سيما في أوروبا التي ترى أن مؤشر شنغهاي – بسبب اعتمادها على المعايير المشار إليها – يمنح مراكز متقدمة للجامعات الأنجلوسكسونية في الولايات المتحدة وبريطانيا على حساب الجامعات الأوروبية، ومنها جامعات أعرق تاريخا وأكثر مساهمة في الناتج الحضاري .ولعل أكثر ما يدل على هذا الشق هو تصريح أدلت به سكرتيرة الدولة الفرنسية للتعليم العالي والبحث" جنفييف فيوراسو "في آب (أغسطس) الماضي وقالت فيه إن تصنيفات" جياو تونج "للجامعات تناسب الدول الناطقة بالإنجليزية أكثر من الدول الناطقة بغير الإنجليزية، مضيفة: "لا يمكننا أن نبني سياسة التعليم العالي والبحث لدينا على أساس هذه المؤشرات[4]."

ويشار أيضا أن هناك اعتماد كبير بنسبة 30 %على الإنجازات الفردية أي الخريجين من أعضاء هيئة التدريس الذين نالوا جوائز نوبل وأوسمة فيلدز، كما أنه لا يوجد قياس لمدى انتشار الجودة الأكاديمية في الجامعة، فإن استخدام الفائزين في السنوات الماضية كمقياس الجودة الفترة الحالية أمر مشكوك فيه.

لذلك عادة ما يكون الحضور العربي متواضع في مؤشر شنغهاي، حيث يثير الجدل الواسع حتى عند الأكاديميين في أوروبا ولذلك قرر الاتحاد الأوروبي إصدار تصنيف خاص به[5].

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[iv].

- ✓ 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؛

[4] عبد الله المدني، مؤشر شنغهاي لأفضل الجامعات .. مجددا، تقرير جامعة الملك سعود بن عبدالعزيز، الرياض، 2014/09/14، ص 29.

[5] سماح بن عبادة، حضور عربي متواضع في مؤشر شنغهاي لأفضل الجامعات، مجلة "العرب"، أسبوعية، العدد 9653، 2014/08/19.

- ✓ 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.

3. نقد مؤشر QS

يتعرض معيار تقويم النظراء الذي يعتمد عليه تصنيف كيو إس بشكل كبير (40% من الوزن النسبي للمعايير) لانتقاد كبير أيضاً، وذلك باعتراف القائمين على التصنيف أنفسهم، وهو ما دعاهم إلى تخفيض الاعتماد عليه في عام 2010 من % 50 إلى % 40 وإضافة معيار جديد هو تقويم المستقطِبين ومن الملاحظ أن موقع هذا التصنيف في الانترنت لا ينشر المنهجية التي يعتمد عليها في التصنيف ويذكر أن انفصال مؤسسة تايمز للتصنيف عن مؤسسة كيو إس عللته أن مسؤولة في مؤسسة تايمز أشارت إلى الحاجة إلى المزيد من الشفافية وليس" إثارة الفضول في كل سنة"[6].

4. ترتيب الجامعات العربية وفق التصنيفات العالمية

لقد كانت الجزائر مصنفة الثالثة على مستوى إفريقيا بعد إفريقيا الجنوبية وأوغندا، والثانية في الوطن العربي بعد المملكة العربية السعودية، من الملاحظ حسب آخر تصنيف لـ WEBOMETRICS أن الجزائر تفوقت على مصر في مستوى التعلم، وأوضحت نتائج سنة 2014 التي برز فيها مستويين، مصر والتي جاءت على رأس القائمة تليها جامعة قسنطينة رقم1 في المغرب، هذه النتائج تبقى لا توضح فعالية المؤسسات وخاصة في اختراق شبكة الويب، خاصة نوعية المنشورات العلمية لتغطية البيئة المحيطة، فالثمانية وسبعون (78) جامعة على مستوى الجزائر هي من ضمن 21451 جامعة على المستوى العالمي[7].

إذا أردنا تصنيف على الأقل ثلاثة جامعات جزائرية في أفضل 500 جامعة وذلك لسنة 2020م، يجب أولا إتباع سياسات واستراتيجيات. كما يجب إجراء تغييرات سريعة، والعمل بطريقة بيداغوجية، من أجل زيادة معدل النمو في نوعية التعليم أساساً، من أجل الحصول على مراكز معتبرة.

أوضحت المعلومات في التقرير الأخير لتصنيف المؤسسات التعليمية من قبل منشأة البحث العلمي في اسبانيا الذي يرمز له بـ (csic)، هذه المنشأة تصدر تقريرين سنويين، الأول في نهاية شهر جانفي والثاني في نهاية شهر جويلية.

* 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).

[6] بشار حميص، **التصنيفات العالمية للجامعات .. دقيقة وعادلة؟** مجلة آفاق المستقبل، العدد 09، يناير 2011م، ص 54.

[7] M. Sellami et H. Aourag, classement 2014 webometrics : Un léger mieux et beaucoup d'interrogations sur les établissements algériens, rapport du ministère de l'enseignement supérieur, Algérie, Février 2014. P 02.

هذا التصنيف يحلل ويصنف معلومات على مستوى شبكة الويب، الخاصة بالجامعات ومراكز البحث العلمي، الأفراد الذين يهتمون بهذا التصنيف هم خاصة المنظمات العلمية، سنقدم مجموعة من المؤشرات بخصوص هذا التصنيف لمجموعة من البلدان ، وهذا بالتركيز على تقرير جانفي 2014 م.

هذا التصنيف يتابع أعمال الجامعات والهدف الأساسي منه هو اثبات الحضور الأكاديمي في الويب ونقل المعلومات العلمية، نشر التصنيف هي أسلوب من أساليب انطلاق عملية اصلاح التعليم الجامعي.

الجدول رقم 02: أفضل 14 جامعة على مستوى الوطن العربي حسب تقرير WEBOMETRICS (جانفي 2014م)

الرتبة	البلد	أحسن 500 مؤسسة	أحسن 1000 مؤسسة	أحسن 10001 مؤسسة	المجموع (من أصل)
1	المملكة العربية السعودية	1	2	36	59
2	الجزائر	0	0	31	68
3	مصر	0	0	27	59
4	المغرب	0	0	19	212
5	الإمارات العربية	0	0	16	50
6	الأردن	0	0	16	37
7	فلسطين	0	0	12	17
8	لبنان	0	0	11	44
9	العراق	0	0	9	57
10	تونس	0	0	9	55
11	عمان	0	0	6	28
12	اليمن	0	0	5	12
13	السودان	0	0	4	36
14	سوريا	0	0	4	20

Source: (http://www.webometrics. i nfo/ropi j0_conrinent.asp?cont=a\r,,

من الملاحظ أن الجزائر تقدمت في هذا التصنيف حيث صنفت الثانية في العالم العربي بعد المملكة العربية السعودية. والجزائر تحتل مكانة ممتازة رغم وجود بعض التعديلات المتعلقة بالمؤسسات الجامعية.

نتائج جويلية 2014 احتوت ترتيبا جيدا للمؤسسات الجزائرية (82 من 94 مؤسسة) ناهيك عن الريادة المغربية فجامعة قسنطينة كانت في القمة و13 مؤسسة جزائرية في قمة 20 جامعة مغربية. هذه النتائج يمكن أن تكون أحسن إذا كان إهتمام مسؤولي المعاهد الأكادمية أكبر فيما يتعلق بقابلية تطبيق الاستثمار في تكوين webmaster شهادات ماستر وتشجيع الايداع بالمؤسسات. جامعة سيدي بلعباس وجامعة باب الزوار l'USTHB على سبيل المثال احتلت مكانة جيدة في مؤشر الامتياز ولايعني احتلال مكانة في مؤشر أخر كمؤشر "الحضور" و "الأثر" كذلك المكانة المستقبلية على 82 مؤسسة جزائرية تكون ما بين 22123 جامعة في العالم، ففقط 7 مؤسسات هم ضمن أحسن 5000 جامعة .اذا كنا نطمح في التموقع في أقل من ثلاث من الجامعات الجزائرية بعد أحسن 500 جامعة في سنة 2020 يجب أن نذهب في الوقت الراهن تجاه سياسة واستراتيجية.

أما حسب تقرير ARWU لسنة 2013 فإن أربع جامعات سعودية وجامعة مصرية فقط ظهرت على قائمة أحسن 500 جامعة عالميا[8]، وبالتالي هناك اختلاف كبير بين نتائج مؤشر ومؤشر آخر وذلك حسب ما يعتمد عليه كأساس للتصنيف.

يعد عالم الدراسة العليا ضحية التغيرات السريعة حيث لم يعطى لها الاعتبار الكبير فتحتاج الروية الجديدة إلى أن تكون مركزة على تطورات علمية الناتجة عن الدراسات العليا، وذلك أن الحكومة تعزز تكنولوجيا المعلومات والاتصال مهملة نتائج الدراسات العليا والتركيز على مخرجاتها. وهي احدى وسائل العمل المقدمة بنوعية التعليم العالي. كما تجدر الإشارة إلى ضرورة الإفصاح عن النتائج المحققة من طرف مؤسسات التعليم العالي والنشر من خلال اعلان النتائج من أجل خلق قوة تنافسية.

إن إعتماد التقرير الراهن لتصنيف المؤسسات هاته يتيح تنافسية في المواقع الإلكترونية للمؤسسات وبحوثها المنشورة في مواقعها الالكترونية، وهو ما عمدت إليه الكثير من المؤسسات الجامعية لنيل مراكز معتبرة في تصنيفات يأخذ في الحسبان الموقع الالكتروني فقط للمؤسسات.

"csic" هيئة تنشر تقريرين سنويان ،الاول في أواخر جانفي والثاني في اواخر شهر جويلية، هذه التصنيفات بها تحاليل كمية بوجود مؤشر "الحجم " و"الأثر" المعلومات وبامكانية التصور أو "الرؤية".

وحسب تقرير "US NEWS" لسنة 2015 لتصنيف الجامعات في الوطن العربي بين التفوق السعودي في الثلاث مراتب الأولى ثم تليها جامعة القاهرة في المرتبة الرابعة، ثم ظهور الجامعة الأمريكية في بيروت، ثم تليها جامعات مصرية وجامعة الإمارات العربية ثم جامعة الكويت وغيرها[9]. إن مثل هذا التصنيف من شأنه أن يبعث روح التنافسية بين الدول العربية فحسب لأنه أكثر موضوعية في نظر الجامعات العربية باعتباره مصنف لها فقط.

الخاتمة:

[8] Academic Ranking of Arab Universities ; Four Saudi and one Egyptian among the top 500 universities worldwide, Arab Economy Knowledge, Report2014, p40.

[9] Best Arab Region Universities Rankings, nouvembre 2014, U.S. News & World Report 2015 Best Arab Universities Rankings Copyright 2014 by U.S. News International, p3.

إن جامعاتنا العربية تتباين فيما بينها فالبعض تتحمس لتأسيس هيئات الاعتماد الأكاديمي أو مؤسسات ضمان الجودة والتقويم والترخيص، أما الأخرى فمازالت تتبع الأساليب التقليدية في عملية التقويم، وللأسف لاتزال الكثير من جامعاتنا العربية تعاني من صعوبات كثيرة منها عدم الاتفاق على بناء معايير الجودة والاعتماد بسبب عدم وضوح الفلسفة والرؤيا والأهداف للمؤسسات التعليمية وبرامجها – باستثناء ما أسفرت عنه الهيئة الإسلامية للجودة والاعتماد في انتظار تطبيق ذلك على أرض الواقع حيث عقد ملتقى التعاون والتبادل بين جامعات العالم الإسلامي حول تطبيق مؤشرات الأداء من أجل تعزيز الجودة بالجامعات العربية–[10]، الشيء الذي يحول دون تحقيق الجودة الدنيا في هذه المؤسسات الجامعية وبالتالي حصولها على مراكز دنيا في التصنيفات العالمية التي لها معايير أخرى لضمان الجودة في التصنيف الجامعات.

إن المتتبع لعملية تصنيف المؤسسات الجامعية من حيث المعايير الدولية المتخذة أساساً سوف يجد أن معظم المعايير تم بناؤها على أساس فلسفة الدولة وتوجهاتها العلمية وأهدافها التربوية[11]. وبالتالي فإنه لابد من أن توضع الجامعات العربية لنفسها المعايير التي على أساسها يتم ترتيبها كما فعل الاتحاد الأروبي.

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 2014م، 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:
- العمل على توحيد معايير ضمان الجودة والإعتماد على مستوى الوطن العربى ككل؛
- النظرة المتأنية والتوحد العربى نحو قبول أو رفض ما يصدر عن الغرب من معايير وإشتراطات وتصنيفات للجامعات العربية؛
- الإقتناع بأن إنطلاق الجامعات العربية نحو العالمية يبدأ من حصولها على شهادات دولية فى مجال الجودة؛
- 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

1. بشار حميص، **التصنيفات العالمية للجامعات .. دقيقة وعادلة؟** مجلة آفاق المستقبل، العدد 09، يناير 2011م، ص 54.
2. سعيد الصديقي، **الجامعات العربية وتحدي التصنيف العالمي: الطريق نحو التميز**، مجلة "رؤى استراتيجية"، أبريل 2014، ص 18.
3. سوسن شاكر مجيد، **نحو بناء معايير وطنية لضمان جودة الجامعات العربية**، المؤتمر الدولي الثاني حول الأداء المتميز للمنظمات والحكومات، جامعة ورقلة، 22 و23 نوفمبر 2011م، ص 424.
4. سالم بن رضا رضوي، **تصنيف مؤسسات التعليم العالي. مسؤولية من؟**، مجلة أنوار، العدد 340، الاثنين 11 نوفمبر 2013، ص02 .
5. سماح بن عبادة، **حضور عربي متواضع في مؤشر شنغهاي لأفضل الجامعات**، مجلة "العرب"، أسبوعية، العدد 9653، 2014/08/19.

[10] تقرير حول الهيئة الإسلامية للجودة والاعتماد، الدورة التاسعة عشر للمجلس التنفيذي، 21 أكتوبر 2014، ص 02.

[11] سوسن شاكر مجيد، **نحو بناء معايير وطنية لضمان جودة الجامعات العربية**، المؤتمر الدولي الثاني حول الأداء المتميز للمنظمات والحكومات، جامعة ورقلة ، 22 و23 نوفمبر 2011م، ص 424.

6. طارق قاسمية وإيمان طرابلسي، دراسة حول مؤسسات تقييم الجامعات حول العالم، الجامعة الافتراضية السورية، 2013/11/4م، ص 2 .
7. عائشة سيف الأحمدي، **التصنيف العالمي لجامعات الدارسين السعوديين في الخارج: الواقع والمأمول**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 14 العدد 2 يونيو 2013، ص 541.
8. عبد الله المدني، مؤشر شنغهاي لأفضل الجامعات .. مجددا، تقرير جامعة الملك سعود بن عبدالعزيز، الرياض، 2014/09/14، ص 29.
9. وزارة التعليم العالي السعودية، الجامعات السعودية على الخارطة الدولية، تقرير 2013، ص 22 .
10. تقرير حول الهيئة الإسلامية للجودة والاعتماد، الدورة التاسعة عشر للمجلس التنفيذي، 21 أكتوبر 2014، ص 02.
11. مجلة "العرب"، **استراتيجيات الانفتاح طريق الوصول إلى تصنيف QS العالمي**، أسبوعية، العدد 9688، 2014/09/23.

1. Academic Ranking of Arab Universities ; ***Four Saudi and one Egyptian among the top 500 universities worldwide***, Arab Economy Knowledge, Report2014, p40.
2. Andrejs Rauhvargers, ***global university rankings and their impact,*** EUA, Belgium, 2011, P25.
3. Best Arab Region Universities Rankings, nouvembre 2014, U.S. News & World Report 2015 Best Arab Universities Rankings Copyright 2014 by U.S. News International, p3.
4. M. Sellami et H. Aourag, classement 2014 webometrics: ***Un léger mieux et beaucoup d'interrogations sur les établissements algériens***, rapport du ministère de l'enseignement supérieur, Algérie, Février 2014. P 02.

إدارة ضمان الجودة وتحسينها بالجامعات السعودية في ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر القيادات الإدارية والأكاديمية بجامعتي أم القرى والملك عبد العزيز

د. منى بنت حسن الأسمر
كلية التربية جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية
Dr.m.alasmar@Gmail.com

الملخص:

هدف هذا البحث لمعرفة درجة تطبيق معيار "إدارة ضمان الجودة وتحسينها"- المعيار الثالث من معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي- بوجه عام، والممارسات الجيدة للمعايير الخمسة الفرعية: الالتزام المؤسسي بتحسين الجودة، ونطاق عمليات ضمان الجودة، وإدارة عمليات ضمان الجودة، واستخدام المؤشرات ونقاط المقارنة المرجعية، والتحقق المستقل من المعايير من وجهة نظر القيادات الإدارية والأكاديمية بجامعتي أم القرى بمكة المكرمة، والملك عبد العزيز بجدة، البالغ عددهم (211) قائد وقائدة أجابوا على أداتها والمكونة من جزأين فأما الجزء الأول: البيانات الأولية، والجزء الآخر: مقياساً لدرجة تطبيق الممارسات الجيدة وقسمت فقراته الـ (55) على الخمسة معايير الفرعية. وعولجت البيانات إحصائياً باستخدام البرنامج الحاسوبي الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

ودلت النتائج على أن درجة تطبيق معيار "إدارة ضمان الجودة وتحسينها" بوجه عام جاءت متوسطة وأيضاً كل معيار من المعايير الفرعية ما عدا معيار "التحقق المستقل من المعايير" جاءت درجة تطبيقه ضعيفة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع البحث لدرجة تطبيق معياري "الالتزام المؤسسي بتحسين الجودة، واستخدام المؤشرات ونقاط المقارنة المرجعية" تعزى لمتغير الجامعة لصالح جامعة الملك عبد العزيز، وقدم البحث توصيات هادفة لتحسين درجة تطبيق معيار "إدارة ضمان الجودة وتحسينها" بجامعتي أم القرى والملك عبد العزيز على وجه الخصوص والجامعات السعودية على وجه العموم.

الكلمات المفتاحية: *إدارة ضمان الجودة، التعليم العالي، معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، الجامعات السعودية.*

المقدمة:

تأثر التعليم الجامعي بالتطورات العلمية، والتكنولوجية، والمعرفية؛ لكونه لا يعيش في معزل عن ذلك العالم المتغير، فهو يشكل معلماً حضارياً ومؤشراً هاماً لتقدم الأمم ونهضة الشعوب، من هذا المنطلق بدأ التعليم الجامعي على المستويين العالمي والإقليمي باتخاذ الإجراءات اللازمة للانتقال إلى نظام ضمان الجودة، فهو الوسيلة الفعالة لدعم وتعزيز مواصفات الجودة لاعتماده على فكرة حتمية التغيير لصالح تحقيق الأهداف ودعم الإيجابيات وتجاوز السلبيات وتشجيع التميز ودعم عملية التحسين والتطوير المستمر لمختلف الوظائف والبرامج الأكاديمية والإدارية في الجامعة (19) 2002,Pond:. فكانت البداية عندما أنشأت الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا وكالات لضمان جودة واعتماد جامعاتها، وأصبحت معايير ضمان الجودة والاعتماد من أهم العوامل التي تستند إليها الإجراءات والقرارات الرسمية في الحكم على أن الجامعة استوفت الحد الأدنى من متطلبات الجودة التعليمية، كما قامت المكسيك والمجر بتطوير نظم اعتماد وضمان جودة جامعاتها (1998, Elkhawas).

ووضعت اليونسكو منذ عام 1998م ضمان جودة التعليم العالي على قائمة أعمال مؤتمراتها الإقليمية والدولية حرصاً منها على تطوير أنظمته (الربيعي، 2008م:376). فناشد مؤتمر وزراء العرب عام 2002م المسئولين عن التعليم العالي في الدول الأعضاء بتأسيس آليات قومية للاعتماد وضمان الجودة، فأسست تبعاً لذلك لجنة للتقييم والاعتماد؛ لمساعدة الدول العربية في إنجاز هذه المهمة (4:2003, UNESCO). وفي عام 2003م أشرفت اليونسكو بالتعاون مع اتحاد الجامعات العربية على المؤتمر المنعقد في دمشق والذي أكد في توصياته على ضرورة إنشاء آليات لضمان الجودة ونشر ثقافة التقويم والاعتماد في الجامعات العربية، ونتيجة لذلك أنشأت بعض الدول العربية مجالس وهيئات لضمان الجودة والاعتماد فأنطلقت الشبكة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي سنة 2007م (ماجدة أمين وآخرون،2005م: 688- 689).

أما على نطاق المستوى المحلي فقد بذلت قيادات الجامعات السعودية جهوداً كبيرة لتحسين مستوى برامجها التعليمية، فكانت بدايتها في الثمانينيات من القرن العشرين عندما أدخلت بعض كليات وأقسام الجامعات السعودية أنظمة ضمان الجودة لبعض برامجها كمبادرات فردية بالاتفاق مع هيئات اعتماد دولية، وكان

السبق لجامعتي الملك سعود والملك فهد للبترول والمعادن. ثم وضعت باقي الجامعات منذ ذلك الحين اختبارات القبول، واستبيانات لتقويم المقررات وأعضاء هيئة التدريس في نهاية كل فصل دراسي؛ لضمان جودة مدخلاتها وعملياتها (مجيد والزيادات، 2008م). كما أنشأت جامعتا الملك عبد العزيز وأم القرى مراكز للجودة في منتصف التسعينيات ثم طورتها لعمادات للتطوير الأكاديمي ووضعت مجموعة من برامج تحسين الجودة ضمن خططها الإستراتجية.

وبناءً على الموافقة السامية الكريمة رقم 7/ب/6024 بتاريخ 1424/2/9هـ، أنشأت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي (NCAAA) لتكون الجهة المسئولة عن شؤون الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في مؤسسات التعليم فوق الثانوي الحكومي والأهلي عدا التعليم العسكري، تحت إشراف المجلس الأعلى للتعليم، وتتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال الإداري والمالي والسلطة، وتلخصت رسالتها في: تشجيع، ومساندة، وتقويم جودة مؤسسات التعليم العالي؛ لضمان جودة حصيلة تعلم الطلاب، والإدارة، والخدمات المساندة، والأبحاث العلمية، وما تقدمه للمجتمع من خدمات تعادل أعلى المعايير العالمية، ولتحقيق رسالتها أعدت وثيقة المعايير والمؤشرات القياسية القومية والتي تمثل نماذج للممارسات الجيدة المستمدة من أنظمة الاعتماد وضمان الجودة من مختلف دول العالم التي تم تعديلها لتتلاءم مع المتطلبات الوطنية بالمملكة العربية السعودية واحتياجاتها. وتحدد تلك المعايير الحد الأدنى من المعايير المتوقعة؛ لضمان الجودة والاعتماد ولدعم التحسين المستمر للجودة وللاعتراف العلني بالبرامج والمؤسسات التعليمية التي تستوفي معايير الجودة المطلوبة؛ ولإيمان الهيئة بأن ضمان الجودة والتحسين المستمر يتطلبان وجود نظام إداري فعال، لذا وضعت ضمن معاييرها معياراً خاصاً لقياس درجة "إدارة ضمان الجودة وتحسينها", (NCAAA 2009, http://www.ncaaa.org.sa.).

مشكلة البحث:

على الرغم من المحاولات الجادة التي بذلتها الجامعات على المستوى العالمي والمحلي؛ لضمان جودتها تأتي العديد من الأبحاث التي تثبت غياب كثير من معايير ضمان جودة التعليم الجامعي في معظم الدول العربية فما زالت هناك بعض الجامعات تواجه صعوبة تكييف برامجها مع متطلبات ضمان الجودة؛ للاختلاف بين سياسة ونظم تطبيق الجودة؛ ولتباين آراء واتجاهات القيادات الأكاديمية لمفهوم الجودة وآليات تطبيقها، وتأثر الجودة بمبدأ المحاسبية، وعدم إنجاز تقرير التقييم الذاتي في الوقت المناسب وبالطريقة الصحيحة (البندري وعبد الباقي، 2008م). وأرجعت لمياء أحمد (2005م) ذلك إلى عدم توافر الهياكل التنظيمية التي تمكن الجامعات من تطبيق نظم ضمان الجودة والاعتماد، أما عبد المطلب (2005م: 151) فأرجع ذلك إلى عدم تعيين مسئولين عن معايير ضمان الجودة والابتعاد عن إجراء التقويم الداخلي والخارجي للأداء القائم على معايير ومحكات محددة كما أن أساليب تقويم الطلاب ما زالت عاجزة عن إعطاء صورة حقيقية عن مستوياتهم العلمية.

كما أكد أبو فارة (2004م: 12) على أن ضعف نظام ضمان الجودة في الجامعات يعود إلى عوامل متعددة منها: عدم تخصيص وحدة تنظيمية مسئولة عن ضمان جودة التعليم، وعدم تحديد آلية واضحة ودقيقة لسير الأنشطة والممارسات المختلفة بالجامعة، وعدم اعتماد وصف وظيفي يحدد الأدوار والواجبات والمسؤوليات، وعدم عقد دورات لتطوير أداء الكادر الأكاديمي والإداري، وعدم اعتماد معايير لتقويم مستوى جودة التعليم، وعدم استخدام أسلوب المقارنة المرجعية Benchmarking لمقارنة أداء الجامعة مع أداء الجامعات الرائدة، وعدم توفر شبكات معلومات كافية لربط الجامعة مع جامعات أخرى. وأكد البهواشي والربيعي (2005م:84) غياب المتطلبات اللازمة لنجاح ضمان الجودة في معظم الجامعات العربية. ورأى السماوي (2010م:10) أن المبادرات والجهود المبذولة من قبل الجامعات وخصوصا العربية في مجال ضمان الجودة ما زالت محدودة.

في ضوء ما تقدم يتضح أن استمرار هذا الوضع سيحول دون التطبيق الفعال لضمان جودة الجامعات وتحسين أدائها وسينجم عنه العديد من الآثار السلبية والتي من أبرزها عدم قيام الجامعات بدورها وأدائها لرسالتها على الوجه الأكمل وبالتالي تأخر حصول الجامعات على الاعتماد. من هنا تتضح الحاجة الملحة لإجراء البحث الحالي والذي تتلخص مشكلته في قلة الدراسات والمعلومات التي تحدد مستوى إدارة ضمان الجودة وتحسينها في الجامعات السعودية في الوقت الذي تتوجه فيه للاعتماد الأكاديمي.

أهداف البحث:

1. معرفة درجة تطبيق معيار "إدارة ضمان الجودة وتحسينها"- بوجه عام من وجهة نظر القيادات الإدارية والأكاديمية بجامعتي أم القرى والملك عبد العزيز.
2. معرفة درجة تطبيق الممارسات الجيدة للمعايير الخمسة الفرعية لمعيار "إدارة ضمان الجودة وتحسينها" وهي: (الالتزام المؤسسي بتحسين الجودة، ونطاق عمليات ضمان الجودة، وإدارة عمليات ضمان الجودة، واستخدام المؤشرات ونقاط المقارنة المرجعية، والتحقق المستقل من المعايير) من وجهة نظر القيادات الإدارية والأكاديمية بجامعتي أم القرى والملك عبد العزيز.

تساؤلات البحث:

التساؤل الأول: ما درجة تطبيق معيار "إدارة ضمان الجودة وتحسينها" من وجهة نظر القيادات الإدارية والأكاديمية بجامعتي أم القرى والملك عبد العزيز؟

التساؤل الثاني: ما درجة تطبيق الممارسات الجيدة للمعايير الخمسة الفرعية لمعيار"إدارة ضمان الجودة وتحسينها" من وجهة نظر القيادات الإدارية والأكاديمية بجامعتي أم القرى والملك عبد العزيز؟

فرضية البحث:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد مجتمع البحث حول درجة تطبيق الممارسات الجيدة للمعايير الخمسة الفرعية لمعيار"إدارة ضمان الجودة وتحسينها" تعزى لمتغير الجامعة.

أهمية البحث:

تتضح أهمية هذا البحث لتلبية لتوصيات بعض المؤتمرات، والدراسات السابقة كالمؤتمر الوطني الأول للجودة في التعليم العالي المنعقد في الرياض عام 1428هـ، والمؤتمر الثامن للوزراء المسئولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي المنعقد في القاهرة عام 2001م الموسوم بـ "الجودة النوعية للتعليم العالي والبحث العلمي لمواجهة التحديات المستقبلية"، وتوصيات دراسات عائشة بشير (2002م) والمتولي (2004م) وCheng (2003)، وHartly & Vircus (2003) والتي حثت على ضرورة أن تأسس الجامعات وتطبق وتطور نظم ومعايير ضمان جودتها بما يساير التوجهات العالمية، ودراسة المخلافي (2008م،44) والتي أوصت بإعداد دراسات تتناول نظام ضمان الجودة في التعليم الجامعي. كما أنه سيسهم في التنظير لموضوع إدارة ضمان الجودة وتحسينها بالجامعات باعتباره من الموضوعات المطلوبة للمكتبات العربية والتربوية، وقد يوجه انتباه متخذي القرار بوزارة التعليم العالي وبجامعتي أم القرى والملك عبد العزيز على وجه الخصوص بدرجة تطبيق معيار"إدارة ضمان الجودة وتحسينها"؛ لتتمكن من تطوير أدائها وتحقيق وظائفها وأدوارها المتجددة بما ينسجم مع روح العصر ومتطلباته، ويمكنها من الحصول على الاعتماد المؤسسي.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على معرفة درجة تطبيق جامعتي أم القرى والملك عبد العزيز للممارسات الجيدة للمعيار الثالث من معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي(NCAAA) "إدارة ضمان الجودة وتحسينها"، وحددتها أداة البحث في (55) ممارسة درجت ضمن معاييره الخمسة الفرعية: الالتزام المؤسسي بتحسين الجودة، ونطاق عمليات ضمان الجودة، وإدارة عمليات ضمان الجودة، واستخدام المؤشرات ونقاط المقارنة المرجعية، والتحقق المستقل من المعايير من وجهة نظر قياداتها الإدارية والأكاديمية المتواجدين على رأس العمل ذكوراً وإناثاً المكلفين والمعينين على مناصب إدارية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1432هـ-1433هـ.

مصطلحات البحث:

إدارة ضمان الجودة وتحسينها: عرفت بأنها: الإجراءات الإدارية النظامية التي تمارسها إدارة الجامعات لتوجيه وتقييم الأداء لضمان تحقيق جودة المخرجات وتحسين مستوى الإنجاز؛ لبناء الثقة لدى المشاركين في جودة الإدارة (Harman& Meek, 2000: 4) وعرفت **إدارة ضمان الجودة وتحسينها** إجرائياً في البحث الحالي بأنها: قدرة الجهاز الإداري في جامعتي أم القرى والملك عبد العزيز من الالتزام بتحسين الجودة، وتطبيق عمليات ضمان الجودة وإدارتها، واستخدام المؤشرات ونقاط المقارنة المرجعية، والتحقق المستقل من المعايير؛ لتقديم الأدلة والبراهين لترسيخ الثقة بين الجامعة وجميع الأطراف المعنية بأن سياساتها وعملياتها موجهة نحو تحقيق ضمان جودة وتحسين الخدمات والمخرجات التي تلبي حاجات ومتطلبات المستفيدين والمحافظة عليها والارتقاء بها.

الإطار النظري:

إن وراء إدارة ضمان الجودة وتحسينها فلسفة تقوم على الإيمان العميق بالإدارة التشاركية، والتخطيط العلمي المحكوم بالأهداف المتوسطة والبعيدة المدى، والتحسين المستمر للجودة. لذا عرفت إدارة ضمان الجودة بأنها: مجموعة الإجراءات الإدارية الموثقة والمصممة؛ لضمان أن ما يقدم من أنشطة تلبي حاجات ومتطلبات المستفيدين (Hutchines, 1992: 14)، ويتفق معه البهواشي والربيعي (2005م: 33) في أنها: العمليات الإدارية التي تمارسها إدارة الجامعة وفق نظام محدد؛ لتقديم الضمانات لأصحاب المصلحة عن توافر الحد الأدنى من الجودة في أدائها وفيما تقدمه من برامج. وتعددت مداخل وأساليب تحقيق وإدارة ضمان الجودة ومن أبرزها: الاعتماد، والتقييم، والمراجعة الأكاديمية، والمحاسبية ومؤشرات الأداء والتي استند البحث الحالي عليها.

أولاً: مدخل الاعتماد: وهو"عملية مراجعة جودة أداء الجامعة للتأكد من تحقيقها للمعايير التي حددتها هيئة الاعتماد وأن برامجها تحقق جودة الأداء لجمهورها المستهدف" (الدهشان، 2007م:16). وتتباين المعايير والمؤشرات التي تستخدمها نظم الاعتماد في العالم، وقد يرجع الاختلاف إلى العناصر الثقافية أو القرارات السياسية أو التفضيلات الشخصية، وتصنيف المعايير، إلا أن هناك جوانب

اتفاق بينها منها: كفاية المرافق والمصادر والعاملين، وتوافر الخدمات الأكاديمية والطلابية المساندة، والمناهج والهيئة الأكاديمية وغيرها من مكونات الجامعة (طعيمة وآخرون، 2006م: 21). ويمنح الاعتماد اعترافاً بالكيان الشامل للجامعة كونه إطاراً مرجعياً معيارياً يركز بوجه عام على الترابط بين مؤشرات الأداء، والدراسة الذاتية، وتقييم الأقران. فهناك علاقة تلازم بين الاعتماد وإدارة ضمان الجودة فهي الآلية الأساسية للوصول للاعتماد الذي يتكون من شقان هما ضمان الجودة والتحسين المستمر فهو يوفر مناخاً مناسباً للجامعات؛ لطمأنة المعنيين. فالاعتماد عملية تحكمها رؤية ورسالة الجامعة وقدرة كلياتها وبرامجها ووحداتها على التحسين المستمر لأهدافها وعملياتها ومخرجاتها وإنجازاتها (السماوي، 2010م:3).

ثانياً: مدخل التقييم: ويهدف إلى تحقيق ضمان الجودة وتحسينها بشكل دائم ومستمر من خلال تقييم جودة الأنشطة والخدمات التي تقدمها الجامعة وفقاً للمعايير التي وضعتها هيئات الاعتماد ومقارنتها بمطالب الجودة ومعاييرها في الجامعات العالمية (القوصي، 1999م:42). ورأى سكر(2006م: 25) أن التقييم لابد أن يتم من قبل خبراء على فترات منتظمة للحكم على مستوى جودة الأداء؛ لرفع مستوى فعاليتها وللحصول على ثقة كل من يتعامل معها أو يستفيد منها. والتقييم يكون ذاتي والخارجي، ويتطلب التقييم الذاتي تشكيل لجنة من أعضاء من داخل وخارج الجامعة يتولى رئاستها مسئول أكاديمي على مستوى الإدارة العليا تقتصر مسؤوليته على ضمان الجودة على مستوى الجامعة، أما على مستوى الكليات فتشكل لجان خاصة، بينما يتم التقييم الخارجي من قبل مقيمين خارجين من أهل الخبرة، ويتطلب توفر ملف (Portfolio) للجودة يوضح رسالة الجامعة، ورؤيتها، والأهداف العامة والخاصة ووظائفها المتعددة، ومعايير الأداء المستخدمة لقياس معدل جودة تلك الوظائف، ونظام إدارة الجودة، ومعدلات الإنجاز التي تحققت إضافة لزيارات الفريق الخارجي الميدانية (البهواشي والربيعي، 2005م: 38-39)، ويستخدم التقييم الخارجي للربط بين مؤشرات الأداء والدراسة الذاتية. وبذلك يهدف التقييم لتحقيق ضمان الجودة وعمليات التحسين المستمرة (Amaral, 1998:191).

ثالثاً: مدخل المراجعة الأكاديمية: يركز هذا المدخل على قياس الجودة والعمليات التي تحققها، وهي خاصة بتقييم الأقران؛ لضمان الجودة الداخلية. ومبدأها هو أن العاملين سينتجون مخرجات جيدة بقدر الامكانات المتوفرة لديهم، وتركز على أساسيات وسياسة ضمان الجودة، والقواعد والإجراءات المتبعة والتوجيه والإرشاد، وأساليب إشباع احتياجات الجامعة وفق معايير ومؤشرات الأداء المعتمدة (Dill & William, 1996: 18).

رابعاً: مدخل المحاسبية ومؤشرات الأداء: ويقصد بالمؤشرات – المقاييس الكمية المصممة لقياس جميع أنشطة الجامعة؛ لتوفير البيانات والمعلومات الكافية لمستويات الأداء؛ ولإصدار الأحكام والمحاسبية والمقارنة بينها وبين الجامعات العالمية. وتكون مؤشرات الأداء أكثر فاعلية إذا استخدمت كجزء من النظام الشامل لمؤشرات المدخلات والعمليات والمخرجات (البهواشي، 2007م: 84). ولتعدد أهداف الجامعات وتنوع أنشطتها بات لزاماً عليها تحديد وتطبيق نطاق واسع من مؤشرات الأداء لتقييم وتسجيل أدائها ونسب نجاحها في تحقيق أهدافها، إضافة إلى تقييم وتسجيل أداء الطلاب ونسب نجاحهم في الاختبارات ومعدلات التخرج.

إن استخدام هذه المداخل وتطبيقها بنجاح يتطلب من إدارة الجامعات توافر بعض المتطلبات والتي لخصتها ماجدة أمين وآخرون (2005م) في: نشر ثقافة ضمان الجودة والاعتماد بين جميع أعضاء هيئة التدريس والإداريين والعاملين، ثم تدريب مجموعة من الأعضاء لإعداد الدراسة الذاتية، وتوفير قاعدة بيانات يعتمد عليها في حساب مؤشرات الأداء، وأخيراً نشر ثقافة المشاركة المجتمعية والتي من وسائلها العمل التطوعي. أما Janicek (2003) حددها في اختيار القيادات وتدريبهم، واستخدام معايير الكفاءة، وزيارات التفتيش، والدراسة المقارنة، والتقييم الذاتي. ولخصها البهواشي والربيعي (2005م:33) في:

1. أن يفهم قادة الجامعات ومديروها أسباب تطوير ثقافة التحسين المستمر للجودة وأن تكون لديهم الرغبة الأكيدة والالتزام للتطوير بصفة مستمرة.
2. أن يتيح قادة الجامعات ومديروها الفرصة لأعضاء الهيئة التدريسية للمشاركة في برنامج ضمان الجودة منذ البداية ومنحهم دوراً فاعلاً في عملية التقويم والنتائج.
3. تقديم حوافز مادية ومعنوية لجميع المساهمين في تحقيق الجودة ولتتمكن إدارة الجامعات من إدارة نظام ضمان الجودة بفاعلية لابد أن توفر مجموعة وثائق حددها مجيد والزيادات (2008م) في أدلة الجودة، والإجراءات، ونماذج الأعمال. إضافة الى المحاور الاساسية التي لخصها Clair (1997:55) في: تخطيط ورقابة جودة التعليم مع التركيز على تقويم الأداء الكلي للجامعة والعملية التعليمية وأعضاء هيئة التدريسي، والخدمات التعليمة، والتنظيم الإداري والهيكلي للجامعة، والإجراءات والموارد والعمليات اللازمة لتحقيق ضمان جودة التعليم وتحسينه وتطويره بالتركيز على المنهج الدراسي، وتوثيق البيانات والمعلومات، وضمان جودة المدخلات والمخرجات، والاهتمام بتكاليف الجودة، والتدريب.

وحدد سعيد (2010م:15) جوهر ضمان الجودة في: تأسيس فكرة التحسين المستمر، والعمل على جعلها داخلية وليست نتيجة الشكاوى، وجعل الموارد البشرية القاعدة الأساسية الأمر الذي يتطلب تفويضهم السلطة، وتحميلهم المسؤولية، ومشاركتهم في اتخاذ القرارات، وتوفير برامج وسياسات للتطوير الاستراتيجي الشامل؛ لتحقيق الجودة والتي تعتبر هدفاً أساسياً مع تأمين التكلفة المثلى لتحقيقها. كما أكد على أهمية وجود قيادة فعالة وخطط لتطوير هذه القيادات؛ لإدارة عمليات ضمان الجودة وتحسينها بفاعلية من خلال تأمين مجموعة من العناصر من أبرزها: وجود رؤية ورسالة، وأهداف وقيم، واستراتيجية واضحة تهدف إلى ضمان الجودة وتحسينها، والاستخدام الأمثل لكل الأنظمة وتوفير قاعدة معلومات تنظمها سلسلة متكاملة من معايير ومؤشرات الأداء، وتأمين نظام إداري وبناء تنظيمي موجه بالأداء، وقائم على مدخل النظم، وتبني عمليات وإجراءات واضحة ودقيقة، وقياس الأداء القائم بدقة من خلال مقارنته بالمعايير الموضوعة والمحددة للأداء الجيد، وأخيراً اعتماد إجراءات تصحيحية ونظام مراجعة إدارية لرقابة وتطوير العمل.

الدراسات السابقة:

في دراسة أجراها Brenan & Shah (2000) لإدارة وتقييم الجودة ل(29) مؤسسة في (17) دولة، توصلت نتائجها إلى أن هناك تباينات بين الدول بالنسبة لوجود هيئات قومية لضمان الجودة، ومجال تركيز عمليات التقييم، والتقييم الذاتي، ومراجعات فرق التقييم الخارجي، ونشر التقارير، والارتباط بين عملية التقييم والتمويل. وتوصلت النتائج إلى وجود صعوبات تواجه عملية التقييم الخارجي في الدول الصغيرة، تتمثل في غياب المجتمعات الأكاديمية التي يعتمد عليها للتقييم الخارجي الموضوعي، وتعاني الدول الكبيرة من تنوع نظام التعليم العالي وتعقيده، وصعوبة تحقيق ثبات معايير التقويم، والتكاليف الباهظة للتقويم.

وأجرى أبو فارة (2004م) دراسة تحليلية لواقع ضمان جودة التعليم في جامعة القدس وتكونت عينتها من (28) إدارياً، وأظهرت النتائج أن الإدارة العليا تهتم بصورة نسبية (أعلى من المتوسط بقليل) بتحقيق ضمان جودة خدماتها التعليمية من خلال تطبيق مجموعة من الممارسات مثل: تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس والإداريين من وجهة نظر رؤسائهم في العمل، واعتناق فلسفة ورسالة جامعية تؤكد على تقديم أفضل الخدمات التعليمية، وإعداد خطط شاملة على مستوى كل كلية. كما أثبتت أنه مازالت هناك جوانب في ممارسات الإدارة العليا دون المستوى الذي يحقق ضمان الجودة من أبرزها: عدم إعداد خطة استراتيجية شاملة وواضحة تشمل جميع الكليات والمراكز، وعدم ممارسة رقابة فاعلة على كليات ومراكز الجامعة، وعدم التشجيع الكافي على الإبداع والتميز والمشاركة في المسابقات والجوائز العلمية، وأن مستوى اهتمام الجامعة بضمان جودة خريجيها ومتابعتهم في أسواق العمل لا يزال متدنياً؛ لعدم بناء علاقات واتصالات دائمة معهم، وعدم استطلاع آراء المؤسسات وأسواق العمل حول مستوى جودتهم، وعدم إجراء مقارنات مرجعية لمستوى خريجيها مع خريجي مؤسسات تعليمية رائدة، وعدم استضافة المتخصصين من المؤسسات للاستفادة من خبراتهم بما يخدم الطلبة عند الخروج لسواق العمل، وعدم وضع برامج دائمة تسعى لترسيخ وتوطيد علاقة الطلبة مع المؤسسات قبل التخرج والانضمام لسواق العمل.

وهدفت دراسة Boonkoum (2005) إلى اكتشاف عمليات ضمان الجودة في معاهد Rajabhat الخمس في تايلندا وجمعت بياناتها من خلال أداتها التي وزعت على (91) عضو هيئة تدريس بتلك المعاهد، كما أجريت مقابلات شخصية مع أعضاء لجنة ضمان الجودة، ومديري المعاهد، ومديري وزارة التعليم العالي والطلاب والموظفين المتخرجين ووثائق وتقارير حصل عليها لدعم بيانات أداة الدراسة والمقابلات، وأثبتت النتائج أن أفراد عينتها يؤكدون بأن عمليات ضمان الجودة تتكون من ثلاثة عناصر رئيسة هي: فحص الجودة، تدقيق الجودة، وتقييم الجودة، كما أن هناك أربع لجان وثلاث استراتيجيات لضمان الجودة هي: الدراسة الذاتية، والتدقيق، ومراجعة النظراء، كما أن ارتفاع مستوى معرفتهم وفهمهم لأهمية ضمان الجودة واستخدام النظام المناسب ساهم في تحقيقها بشكل كبير.

وهدفت دراسة البنا وعمارة (2005م) إلى الوقوف على آراء أعضاء هيئة التدريس ممن يملكون خبرات متنوعة من خلال عملهم بجامعات توجد بها وحدات لضمان الجودة وقامت بإعداد الدراسة الذاتية وقطعت شوطاً نحو تهيئة كلياتها للاعتماد الأكاديمي، وبلغ عددهم (177) عضو للتعرف على الصعوبات التي تواجه تطبيق الاعتماد وضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي في مصر. وأظهرت النتائج أن هناك اتفاق كبير بين أعضاء الهيئة التدريسية على وجود درجة صعوبة كبيرة جداً حول تطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة والتي من أبرزها غياب نظم ومعايير تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي، وغياب آليات متطورة لمراجعة البرامج وتقييمها، وعدم وجود نظام للجودة بالجامعات.

وهدفت دراسة السماوي (2010م) لتقويم نظام ضمان الجودة بجامعة تعز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وذلك من خلال معرفة درجة توافر الجودة في مدخلاته، وعملياته، ومخرجاته، ولتحقيق أهدافها استطلع رأي أعضاء هيئة التدريس اليمنيين والبالغ عددهم (192) عضو، وأثبتت النتائج أن درجة توافر الجودة في

مكونات نظام ضمان الجودة بالجامعة قليلة بوجه عام وفي مدخلاته وعملياته وقليلة جداً في مخرجاته.

منهج البحث وإجراءاته:

أولاً- منهج البحث:

لتحقيق أهداف البحث استخدم المنهج الوصفي لأنه لا يتوقف على وصف الظاهرة كما هي في الواقع بل يتعدى ذلك الى تحليلها وتفسيرها وصولاً لاستنتاجات علمية (محجوب، 2005م: 243).

ثانياً- مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع القيادات الإدارية والأكاديمية بجامعتي أم القرى، والملك عبد العزيز

والبالغ عددهم (302) بجامعة أم القرى، (388) بجامعة الملك عبد العزيز، وبذلك يتضح أن إجمالي القيادات الإدارية والأكاديمية بالجامعتين يبلغ (690) قائد وقائدة بحسب آخر إحصاءات للتعليم العالي، http://www.mohe.gov.sa/ar/pages/default.aspx

وبلغت نسبة الاستجابة (30,6%) **من اجمالي** الاستبيانات الموزعة، أي أن عدد أفراد مجتمع (211) قائد وقائدة.

ثالثاً- خصائص أفراد مجتمع البحث:

وصفت وعرضت خصائص أفراد مجتمع البحث حسب متغير الجامعة، والجنس، والمرتبة الأكاديمية، وعدد سنوات الخبرة في ممارسة الأعمال الإدارية، والخلفية العلمية لإدارة ضمان الجودة وتحسينها في الجدول (1).

جدول (1)

توزيع أفراد مجتمع البحث (ن = 211)

المتغير	الفئة	التكرارات	النسبة %
الجامعة	أم القرى	111	52.6
	الملك عبد العزيز	100	47.4
الجنس	ذكور	99	46.9
	إناث	112	53.1
المرتبة الأكاديمي	أستاذ	64	30.3
	أستاذ مشارك	70	33.2
	أستاذ مساعد	77	36.5
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	67	31.8
	من 5 إلى اقل من 10	80	37.9
	من 10 إلى أقل من 15 سنة	42	19.9
	من 15 سنة فأكثر	22	10.4
الخلفية العلمية لإدارة ضمان الجودة	التخصص في المجال الإداري	12	5.7
	المشاركة في لجان الاعتماد وضمان الجودة	32	15.2
	الالتحاق بدورات تدريبية	84	39.8
	حضور مؤتمرات وندوات علمية	70	33.2
	قراءات وإطلاع عام	13	6.2

رابعاً- أداة البحث: طورت أداة البحث بالاعتماد على المعيار الثالث من معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي "إدارة ضمان الجودة وتحسينها" في بناء أداته، وتكونت من محورين رئيسين، المحور الأول: البيانات الأولية، أما المحور الثاني فتضمن مقياساً لدرجة تطبيق الممارسات الجيدة لمعاييره الخمسة الفرعية على النحو التالي: (لا تطبق على الإطلاق، تطبق بدرجة منخفضة، تطبق بدرجة متوسطة، تطبق بدرجة عالية، تطبق بدرجة عالية جداً). وبلغ عدد فقراته (55) فقرة.

خامساً: صدق وثبات الأداة:

1- الصدق الظاهري للأداة: للتأكد من قدرة الأداة لقياس ما صممت من أجله عرضت على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس من المختصين في مجال البحث العلمي، والمقاييس؛ للاستفادة من ملاحظاتهم ومقترحاتهم من حيث درجة ملائمة الفقرات، وصياغتها بنائياً ولغوياً وأجريت التعديلات المطلوبة.

صدق الاتساق الداخلي:

جدول (2)

معاملات الارتباط ودلالتها الإحصائية

م	المعيار	قيمة ارتباط بيرسون	قيمة مستوى الدلالة
1	الالتزام المؤسسي بتحسين الجودة	0,65**	0.00
2	نطاق عمليات ضمان الجودة	0,75**	0.00
3	إدارة عمليات ضمان الجودة	0,86**	0.00
4	استخدام المؤشرات ونقاط المقارنة المرجعية	0,86 **	0.00
5	التحقق المستقل من المعايير	0,81**	0.00

**دالة عند مستوى 0.01

الجداول (2) يظهر وجود ارتباط معنوي عال بين درجة كل معيار والدرجة الكلية للمعايير وهي دالة إحصائياً، مما دل على تمتعها بصدق داخلي، وقدرتها على قياس ما صممت من أجله.

سادساً: ثبات أداة البحث:

للتحقق من ثبات أداة البحث أجري اختبار معامل (ألفا كرنباخ) وبلغت قيمة الثبات الكلي (,93) وأن جميع معاملات الثبات كانت مناسبة وتثبت أن أداة البحث تتمتع بمستوى ثبات عال.

سابعاً- الأساليب الإحصائية:

أدخلت وحللت البيانات باستخدام البرنامج الحاسوبي – الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية The Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)، وحسبت درجة تطبيق الممارسات الجيدة للمعايير بناء على قيم المتوسطات الحسابية تبعاً للخطوات التالية:

1. حساب مدى قيم المقياس = أكبر قيمة في المقياس– أدنى قيمة في المقياس = 5–1 =4.
2. حساب عدد فئات متوسطات إجابات أفراد مجتمع البحث، وحيث إن المقياس المستخدم خماسي (فعدد الفئات = 5).

جدول (3)

المتوسط الحسابي العام لدرجات استجابات أفراد مجتمع البحث لدرجة تطبيق معيار "إدارة ضمان الجودة وتحسينها" مرتباً تنازلياً (ن = 211)

معايير إدارة ضمان الجودة وتحسينها	المتوسط الحسابي العام	درجة تطبيق الممارسات الجيدة
نطاق عمليات ضمان الجودة	3.10	متوسطة
إدارة عمليات ضمان الجودة	3.04	متوسطة
الالتزام المؤسسي بتحسين الجودة	3.15	متوسطة
استخدام المؤشرات ونقاط المقارنة المرجعية	2.73	متوسطة
التحقق المستقل من المعايير	2.53	منخفضة
المتوسط الحسابي العام = 2.91		متوسطة

1. حساب طول الفئة بتطبيق المعادلة (مدى قيم المقياس ÷ عدد الفئات= 4÷5=80, 0).

وبذلك يصبح الوزن المعطى لكل درجة تطبيق للممارسات الجيدة كالتالي: من 1 إلى أقل من1.81 = لا تطبق على الإطلاق، من 1.81 إلى أقل من 2.61 = تطبق بدرجة منخفضة، من 2.61 إلى أقل من 3.41= تطبق بدرجة متوسطة، من 3.41 إلى أقل من 4.21 = تطبق بدرجة عالية، من 4.21 إلى 5 = تطبق بدرجة عالية جدا.

عرض ومناقشة النتائج:

التساؤل الأول: ما درجة تطبيق معيار "إدارة ضمان الجودة وتحسينها" من وجهة نظر القيادات الإدارية والأكاديمية بجامعتي أم القرى والملك عبد العزيز؟

تشير بيانات الجدول (3) إلى أن المتوسط الحسابي العام لدرجة تطبيق معيار "إدارة ضمان الجودة وتحسينها" كان متوسطاً إذ بلغ (2.91) حيث جاءت درجة تطبيق جميع المعايير متوسطة ما عدا "التحقق المستقل من المعايير" جاءت درجة تطبيقه منخفضة، وتدل هذه النتيجة على أن إدارة ضمان الجودة وتحسينها لا تزال دون المستوى المتوقع الذي يؤهل الجامعتان للاعتماد وفقا للمعايير والمواصفات المعتمدة من قبل الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد، خاصة وأن هذه المعايير تعد من المحاور الأساسية لإدارة ضمان الجودة وتحسينها (Clair, 1997:55). فالجامعات بوضعها الحالي وإمكاناتها غير مهيأة بدرجة كافية لتطبيق نظام إدارة ضمان الجودة وتحسينها، وتتفق هذه النتيجة في جزئياتها مع نتائج دراسة أبو فأرة (2004م) التي أكدت عدم إجراء مقارنات مرجعية، ونتائج دراسة السماوي (2010م) والبنا وعمارة (2005م) التي أكدت غياب نظام ضمان الجودة ولا تتفق مع نتائج دراسة Boonkoum (2005) التي أثبتت ارتفاع مستوى تحقيق نظام ضمان الجودة بشكل كبير.

التساؤل الثاني: ما درجة تطبيق الممارسات الجيدة لكل معيار من المعايير الخمسة الفرعية لمعيار"إدارة ضمان الجودة وتحسينها" من وجهة نظر القيادات الإدارية والأكاديمية بجامعتي أم القرى، والملك عبد العزيز؟

نتائج المعيار الأول – "الالتزام المؤسسي بتحسين الجودة":

جدول (4)

درجة تطبيق الممارسات الجيدة لمعيار "الالتزام المؤسسي بتحسين الجودة" مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	الممارسات الجيدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
1	مساندة الإدارة العليا للمشاركين في عمليات ضمان الجودة بقوة.	3.59	0.734	عالية
2	نظرة أعضاء الهيئة الإدارية للجامعة على أنها مركز وعي وإدراك وإبداع فكري	3.54	0.846	عالية
3	نظرة غالبية العاملين في الجامعة للجامعة على أنها مركز وعي وإبداع فكري	3.52	0.783	عالية
4	نظرة غالبية الطلاب للجامعة على أنها مركز وعي وإدراك وإبداع فكري	3.46	0.869	عالية
5	نظرة أعضاء هيئة التدريس للجامعة على أنها مركز وعي وإدراك وإبداع فكري	3.44	0.737	عالية
6	توفر الإدارة العليا كافة احتياجات إدارة عمليات ضمان الجودة	3.25	0.734	متوسطة
7	تشجيع الإدارة العليا الابتكار والمبادرة لتحسين الجودة في إطار من الإرشادات الواضحة وعمليات المساءلة في كل مستويات الجامعة	3.22	1.005	متوسطة
8	اعتبار تخطيط عمليات تحسين الجودة جزءاً أساسياً من العمليات الإدارية	3.09	0.974	متوسطة
9	تعاون أعضاء هيئة التدريس والإدارة في عمليات تحسين الجودة كل في مجال عمله	3.09	0.893	متوسطة
10	مشاركة أعضاء هيئة التدريس والإدارة في عمليات تحسين الجودة	3.06	0.900	متوسطة
11	مساعدة العاملين في عمليات ضمان الجودة كلما احتاج الأمر للمساعدة	3.05	0.725	متوسطة

12	مقابلة التحسين الواضح والانجازات البارزة بالتقدير الذي يستحقه	2.97	0.839	متوسطة
13	اعتبار التقييم جزءاً أساسياً من العمليات الإدارية	2.91	0.747	متوسطة
14	مقابلة الإدارة العليا لاعتراف العاملين بأخطائهم بروح متفهمة والعمل على تقديم العون من أجل التغلب على نقاط الضعف هذه	2.83	0.804	متوسطة
15	استناد التقييم على أدلة وقرائن موضوعية وارتباطه بمعايير ملائمة ومؤشرات أداء	2.60	0.612	منخفضة
16	مشاركة خبراء مستقلين في تفسير ما تدل عليه الأدلة والقرائن	2.59	0.512	منخفضة
17	اعتراف العاملين بأخطائهم فهم لا يترددون في التصريح بنقاط الضعف في أقسامهم	2.49	0.635	منخفضة
المتوسط العام لمعيار الالتزام المؤسسي بتحسين الجودة = 3.10				**متوسطة**

تشير بيانات الجدول (4) إلى أن المتوسط الحسابي العام لدرجة تطبيق معيار "الالتزام المؤسسي بتحسين الجودة" كان متوسطاً إذ بلغ (3.10)، إذ جاءت درجة مساندة الإدارة العليا للمشاركين في عمليات ضمان الجودة، ونظرة كل من أعضاء الهيئة الإدارية، والعاملين، والطلاب، وأعضاء هيئة التدريس للجامعة على أنها مركز وعي وإدراك وإبداع فكري تطبق بدرجة عالية. إلا أن درجة استناد عمليات التقييم على أدلة وقرائن موضوعية وارتباطها بمعايير ملائمة ومؤشرات أداء محددة، ومشاركة خبراء مستقلين، واعتراف العاملين بأخطائهم ونقاط الضعف في أقسامهم تطبق بدرجة ضعيفة. وتشير هذه النتيجة بشكل عام إلى أن هناك إجماعاً على أن درجة تطبيق هذا المعيار لم يرقَ إلى المستوى المطلوب والذي يفترض أن يكون "عالٍ جداً" أو عالٍ"، فرغم أن هناك اتفاق على مساندة الإدارة العليا لمشاركة العاملين بالجامعتان في عمليات ضمان الجودة بقوة مما يدل على اعتناق الإدارة العليا لفلسفة تؤكد على الاهتمام بعمليات ضمان الجودة وتحسينها وتبنى رسالة مؤسسية تركز عليها، فإنها لا تزال بحاجة إلى أسس ومنطلقات علمية محددة تستوجب اعتبار التقييم جزءاً أساسياً واستناده على أدلة وقرائن موضوعية وربطه بمعايير ومؤشرات أداء محددة مسبقاً، ومشاركة خبراء لتفسير ما تدل عليه الأدلة والقرائن، ومقابلة اعتراف العاملين في الجامعة بأخطائهم ونقاط الضعف في أقسامهم بروح متفهمة مما سيسهم في **نتائج المعيار الثاني –" نطاق عمليات ضمان الجودة"** التغلب على نقاط الضعف في كل أقسام ووحدات الجامعة. وتتفق هذه النتيجة في بعض جزئياتها مع نتائج دراسة أبو فارة (2004م) في أن هناك ممارسات دون المستوى المطلوب منها عدم الاستفادة من الخبراء المتخصصين من خارج الجامعة. ودراسة البنا وعمارة (2005م)، ودراسة Brenan & Shah (2000) في غياب معايير وآليات مراجعة وتقييم الأداء، ولا تتفق في بعض جزئياتها مع نتائج دراسة Boonkoum (2005) التي أثبتت ارتفاع مستوى تحقيق نظام ضمان الجودة بشكل كبير.

جدول (5)

درجة تطبيق الممارسات الجيدة لمعيار "نطاق عمليات ضمان الجودة" مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي (ن = 211)

م	الممارسات الجيدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
1	مشاركة الكليات والأقسام الأكاديمية داخل الجامعة في عمليات التحسين وضمان الجودة.	3.49	0.501	عالية
2	مشاركة الوحدات الإدارية داخل الجامعة –بما فيها السلطة العليا والإدارة العليا في عمليات التحسين وضمان الجودة.	3.44	0.504	عالية
3	وجود برنامج لدراسة وتحليل أداء الجامعة وإبلاغ مدير الجامعة والمجلس الأعلى بجودة الجوانب المهمة في أنشطتها.	3.00	0.778	متوسطة
4	تصميم الإدارة العليا بالجامعة لعمليات ضمان الوصول إلى معايير مقبولة فضلاً عن ضمان استمرار التحسين في الأداء.	2.94	0.630	متوسطة
5	تقديم التقارير الخاصة بعمليات التقييم تتضمن صورة شاملة عن أداء الجامعة ككل وتحدد نقاط القوة والضعف واستراتيجيات التحسين.	2.93	0.790	متوسطة
6	تركيز التقييم على الأنشطة التي وضعتها الجامعة في أولويات خطة التحسين.	2.90	0.636	متوسطة
7	اعتماد التقييم على المدخلات والعمليات والنواتج مع التركيز على جودة المخرجات.	2.82	0.743	متوسطة
8	تركيز تخطيط الجودة على الأنشطة التي وضعتها الجامعة في أولويات خطة التحسين.	2.79	0.607	متوسطة
المتوسط العام لمعيار نطاق عمليات الجودة = 3.04				**متوسطة**

تشير بيانات الجدول (5) إلى أن المتوسط الحسابي العام لدرجة تطبيق الممارسات الجيدة لمعيار "نطاق عمليات الجودة" كان متوسطاً إذ بلغ (3.04) حيث جاءت مشاركة الكليات والأقسام الأكاديمية والوحدات الإدارية بما فيها السلطة والإدارة العليا في

عمليات التحسين وضمان الجودة "عالية"، في حين حصلت باقي الممارسات على درجة تطبيق "متوسطة" حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (2.79 و3.00)، وقد يعود السبب في ظهور هذه النتيجة إلى عدم وجود خطط استراتيجية واضحة لإدارة ضمان الجودة في الجامعات– سواء على مستوى الكليات أو الأقسام الأكاديمية أو المراكز والوحدات الإدارية– التي يتم من خلالها التأكيد على أهمية وجود مناخ عمل تعاوني؛ لتحقيق مفهوم التحسين المستمر والالتزام بالتغيير والتطوير في كافة مكونات العمل الجامعي المادية والبشرية والفنية والإدارية، وتظهر النتائج أنه على الرغم من رغبة قادة الجامعات الأكيدة والتزامهم بالتطوير بصفة مستمرة وإتاحتهم الفرصة لمنسوبيها للمشاركة في برنامج ضمان الجودة منذ البداية ومنحهم دوراً فاعلاً في عملية التقويم إلا أنها لا تزال بحاجة إلى تأسيس برنامج واضح ودقيق لدراسة وتحليل أداء الجامعات، ودعم المسئولين عن عمليات ضمان الجودة؛ للوصول إلى معايير ومواصفات تخضع لها كل مكونات الجامعة فضلاً عن ضمان استمرار التحسين في الأداء، ومتابعة التقارير الخاصة بعمليات تقييم أداء الجامعة ككل والتي تتحدد فيها نقاط القوة والضعف واستراتيجيات التحسين، وتركيز التقييم وخطط الجودة على الأنشطة التي وضعت في أولويات خطط التحسين، واعتماده على المدخلات والعمليات والمخرجات، لذا فإن القيادات الجامعية بحاجة إلى الاهتمام بهذا المعيار في المستقبل خاصة وأن عملية التقييم تعتبر من المداخل الأساسية لضمان الجودة. وتتفق هذه النتيجة في بعض جزئياتها مع نتائج دراسة السماوي (2010م).

نتائج المعيار الثالث – "إدارة عمليات ضمان الجودة":

جدول (6)

درجة تطبيق الممارسات الجيدة لمعيار "إدارة عمليات ضمان الجودة" مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي (ن =211)

م	الممارسات الجيدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
1	وجود إدارة جودة ضمن الإدارة المركزية للجامعة.	4.31	0.740	عالية
2	تولي أحد كبار هيئة التدريس مسؤولية إدارة ومساندة عمليات إدارة الجودة.	4.27	0.689	عالية
3	منح المسئول عن إدارة ومساندة عمليات إدارة الجودة الوقت الكافي.	3.56	0.798	عالية
4	وجود لجنة جودة تتألف من أعضاء يمثلون الأقسام الرئيسة في الجامعة.	3.44	0.768	عالية
5	متابعة إدارة الجامعة باستمرار درجة تحقيق أهدافها.	3.09	0.794	متوسطة
6	تدون الجامعة وتوثق عمليات المتابعة والتقييم.	3.03	0.894	متوسطة
7	تتوفر بالجامعة الأدوات الضرورية لاستطلاعات رأي حول الجودة في كل أجزائها في إطار جدول زمني محدد للمراجعات والتقييمات والإبلاغ عنها.	3,00	0.931	متوسطة
8	تقييم الجامعة نفسها بنفسها.	2.99	0.837	متوسطة
9	تحديد مسؤوليات رئيس إدارة الجودة.	2.91	0.840	متوسطة
10	تشكيل نظام لإدارة عمليات ضمان الجودة ليصبح جزءاً لا يتجزأ من التخطيط الروتيني وسياسات التطوير في سلسلة من التخطيط والتنفيذ والتقييم والمراجعة.	2.84	0.624	متوسطة
11	تحديد صلاحيات رئيس إدارة الجودة.	2.82	0.835	متوسطة
12	تحديد صلاحيات لجنة الجودة.	2.79	0.722	متوسطة
13	خضوع التنظيمات الإدارية الخاصة بعمليات ضمان الجودة في الجامعة للتقييم والإبلاغ عن نتائج التقييم.	2.78	0.678	متوسطة
14	تحديد مسؤوليات لجنة الجودة.	2.78	0.745	متوسطة
15	تحديد العلاقات بين إدارة الجودة ولجنة الجودة وجماعات التخطيط والإدارات الأخرى تحديداً واضحاً.	2.62	0.689	متوسطة
	المتوسط العام لمعيار إدارة عمليات ضمان الجودة = 3.15			**متوسطة**

يتضح من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي العام لدرجة تطبيق معيار "إدارة عمليات ضمان الجودة" كان متوسطاً إذ بلغ (3.15)، وبالتحديد حصلت أربع ممارسات على درجة تطبيق "عالية"، وإحدى عشرة ممارسة على درجة تطبيق "متوسطة". وتشير هذه النتيجة إلى أن هناك إجماعاً على أن الجهود والممارسات التي تبذلها الجامعتان لإدارة عمليات ضمان الجودة لم ترقَ إلى المستوى الذي يطمح إليه أفراد مجتمع البحث فعلى الرغم من اقتناعهم بأن الإدارة العليا للجامعة تعتنق فلسفة تؤكد رغبتها الأكيدة لإدارة عمليات ضمان الجودة وتحسينها في جميع أجزائها ويظهر ذلك من مبادرتها في تأسيس إدارة جودة ضمن الإدارة المركزية، وتوليها أحد

كبار هيئة التدريس مسؤولية إدارة ومساندة عمليات إدارة الجودة، ومنحه الوقت الكافي، وتشكيل لجان جودة تتألف من أعضاء يمثلون الأقسام، غير أنها لا تزال بحاجة إلى أن تلزم نفسها بتشكيل نظام إدارة ضمان الجودة ليصبح جزءاً لا يتجزأ من التخطيط الروتيني وسياسات التطوير في سلسلة من التخطيط والتنفيذ والتقييم والمراجعة خاصة وأن هدف إدارة ضمان الجودة هو الوقوف على مستوى ما تقدمه الجامعة من برامج وأنشطة وخدمات؛ لتقديم الضمانات لأصحاب المصلحة عن توفيرها للحد الأدنى من الجودة في برامجها (مجيد والزيادات،2008م).

نتائج المعيار الرابع – استخدام المؤشرات ونقاط المقارنة المرجعية:

جدول (7)

درجة تطبيق الممارسات الجيدة لمعيار"استخدام المؤشرات ونقاط المقارنة المرجعية" مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي (ن =211)

م	الممارسات الجيدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
1	اختيار المؤشرات التي تزود الجامعة بالأدلة الواضحة على جودة الأداء في تحقيق أهداف كل وحدة أكاديمية بالجامعة.	2.99	0.870	متوسطة
2	اختيار المؤشرات التي تزود الجامعة بالأدلة على جودة أدائها في تحقيق أهدافها بصفة عامة.	2.82	0.812	متوسطة
3	اختيار المؤشرات التي تزود الجامعة بالأدلة على جودة الأداء و تحقيق أهداف كل وحدة إدارية.	2.78	0.937	متوسطة
4	تزود مؤشرات ومقاييس المقارنة المستخدمة إدارة الجامعة بأدلة تتعلق بأهدافها.	2.73	0.631	متوسطة
5	توحيد مؤشرات ومقاييس المقارنة المستخدمة في الجامعة.	2.64	0.732	متوسطة
6	وجود مقاييس لمقارنة جودة الأداء الحالي مع الأداء السابق أو جامعات أخرى.	2.60	0.745	منخفضة
7	مراجعة ما تم إنجازه وقياسه بمقاييس مقارنة جودة الأداء بصورة دورية.	2.58	0.583	منخفضة
المتوسط العام لمعيار"استخدام المؤشرات ونقاط المقارنة المرجعية" = 2.73				**متوسطة**

تشير بيانات الجدول (7) أن المتوسط الحسابي العام لدرجة تطبيق هذا المعيار كان متوسطاً إذ بلغ (2,73)، وذلك يقودنا إلى أن هناك إجماعاً على أن استخدام المؤشرات ونقاط المقارنة المرجعية لم يرقَ إلى المستوى الذي يطمح إليه أفراد مجتمع البحث فغياب مقاييس مقارنة جودة الأداء مع الأداء السابق أو مع أداء جامعات أخرى واضح ففي ظل غياب هذه المعايير والمؤشرات لن يكون لعملية التقويم الذاتي قيمة ذات معنى خصوصاً وأن التقويم الذاتي للجامعات يعد الخطوة الأولى للتقدم للحصول على الاعتماد وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو فأرة (2004م) في عدم إجراء مقارنات مرجعية

نتائج المعيار الخامس – التحقق المستقل من المعايير:

جدول (8)

درجة تطبيق الممارسات الجيدة لمعيار "التحقق المستقل من المعايير" مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي (ن =211)

م	الممارسات الجيدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
1	التحقق من سلامة الطريقة التي فسرت بها أدلة جودة الأداء بمشورة أشخاص على علم بنوع النشاط المفحوص	2.59	0.693	منخفضة
2	التحقق من سلامة الطريقة التي تم بها تفسير أدلة جودة الأداء باستخدام آليات غير متحيزة في حالة تعارض الأدلة	2.57	0.550	منخفضة
3	التحقق من نتائج التقييم الذاتي ومقارنتها بالأدلة والقرائن من استطلاعات رأي رجال الأعمال الذين يعمل الخريجون لديهم	2.56	0.662	منخفضة
4	التحقق من نتائج التقييم الذاتي ومقارنتها بالأدلة والقرائن من استطلاعات رأي الخريجين	2.55	0.625	منخفضة
5	التحقق من نتائج التقييم الذاتي ومقارنتها بالأدلة والقرائن من استطلاعات رأي الطلاب	2.50	0.589	منخفضة
6	التحقق من نتائج التقييم الذاتي ومقارنتها بالأدلة والقرائن المستخرجة من استطلاعات رأي أعضاء هيئة التدريس	2.46	0.518	منخفضة
7	توافر تنظيمات وإجراءات للتحقق من مستوى أداء الطلبة مقارنة بجامعات أخرى وحسب متطلبات إطار المؤهلات الوطني	2.45	0.499	منخفضة
المتوسط العام لمعيار التحقق المستقل من المعايير = 2.53				**منخفضة**

تشير بيانات الجدول (8) أن المتوسط الحسابي العام لدرجة تطبيق الممارسات الجيدة لمعيار "التحقق المستقل من المعايير"كان منخفضاً إذ بلغ (2.53)، وتشير هذه النتيجة على أن هناك تدنياً ملحوظاً في تطبيق هذه الممارسات بشكل عام. وقد يعود السبب في ظهور هذه النتيجة إلى عدم توافر مقاييس لاستطلاعات رأي الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والخريجين ورجال الأعمال الذين يعمل الخريجون لديهم والتي تبنى عليها الأدلة والقرائن، وبالتالي عدم التمكن من التحقق من نتائج التقييم الذاتي وسلامة الطريقة التي فسرت بها الأدلة الخاصة بجودة الأداء إما عن طريق مشورة أشخاص على علم بنوع النشاط المفحوص أو آليات غير متحيزة في حالة تعارض الأدلة، وقد يعود السبب أيضاً إلى غياب إجراءات للتحقق من مستوى أداء الطلبة مقارنة بجامعات أخرى ومتطلبات إطار المؤهلات الوطني وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو فأرة (2004م) في عدم استطلاع آراء المؤسسات وسوق العمل حول مستوى جودة الخريجين.

اختبار فرضية البحث: سعى البحث الحالي لاختبار الفرضية التالية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول درجة تطبيق الممارسات الجيدة للمعايير الخمسة الفرعية لمعيار "إدارة ضمان الجودة وتحسينها": الالتزام المؤسسي بتحسين الجودة، ونطاق عمليات ضمان الجودة، وإدارة عمليات ضمان الجودة، واستخدام المؤشرات ونقاط المقارنة المرجعية، والتحقق المستقل من المعايير تبعاً لمتغير الجامعة.

للإجابة على هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية، واختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات درجات استجابات أفراد مجتمع البحث لدرجة تطبيق الممارسات الجيدة للمعايير الخمسة الفرعية لمعيار "إدارة ضمان الجودة وتحسينها" تعزى لمتغير الجامعة، وعرضت النتائج في الجدول (9).

جدول (9)

نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات درجات استجابات أفراد مجتمع البحث تبعاً لمتغير الجامعة (ن =211)

المعايير	الجامعة	المتوسطات الحسابية	اختبار تجانس التباين Levenes		درجة الحرية	اختبار (ت)	
			(ف)	الدلالة		(ت)	الدلالة
الالتزام المؤسسي بتحسين الجودة	أم القرى	2.99	6.57	0.011	209	-4.0	**0.000
	الملك عبد العزيز	3.22					
نطاق عمليات ضمان الجودة	أم القرى	3.01	1.06	0.305	209	-0.93	0.350
	الملك عبد العزيز	3.06					
إدارة عمليات ضمان الجودة	أم القرى	3.18	1.15	0.285	209	1.03	0.302
	الملك عبد العزيز	3.11					
استخدام المؤشرات ونقاط المقارنة المرجعية	أم القرى	2.58	9.63	0.002	209	-3.77	**0.000
	الملك عبد العزيز	2.88					
التحقق المستقل من المعايير	أم القرى	2.59	0.37	0.544	209	-2.32	0.021
	الملك عبد العزيز	2.85					

*دالة عند مستوى معنوية 0.05

من الجدول (9) يتضح ما يلي:

أولاً- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول درجة تطبيق معيار الالتزام المؤسسي بتحسين الجودة" ومعيار "استخدام المؤشرات ونقاط المقارنة المرجعية" تعزى لمتغير الجامعة، وظهرت الفروق لصالح جامعة الملك عبد العزيز وبالتالي يتم رفض أجزاء الفرضية التي تنص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد مجتمع البحث نحو درجة تطبيق الممارسات الجيدة لمعياري "الالتزام المؤسسي بتحسين الجودة"، و"استخدام المؤشرات ونقاط المقارنة المرجعية" تعزى لمتغير الجامعة. وقد يقف وراء ظهور هذه النتيجة عدة أسباب منها أسبقية جامعة الملك عبد العزيز مقارنة بجامعة أم القرى في تأهيل قياداتها الإدارية والأكاديمية لنظم الاعتماد والجودة منذ إنشائها لمركز تطوير التعليم الجامعي عام 1407هـ ثم إنشائها إدارة برنامج الجودة الشاملة في عام 1421هـ والتي تطورت إلى أن أصبحت وكالة الجامعة للتطوير مما أتاح لتلك القيادات فرص اكتساب المعارف والمهارات اللازمة لجودة وتحسين الأداء الجامعي واستخدام المؤشرات ومقاييس المقارنة المرجعية أكثر من زملائهم بجامعة أم القرى.

ثانياً: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول درجة تطبيق المعايير" "نطاق عمليات ضمان الجودة"، و"إدارة عمليات ضمان الجودة"، والتحقق المستقل من المعايير تعزى لمتغير الجامعة وبالتالي يتم قبول أجزاء الفرضية التي تنص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد مجتمع البحث نحو درجة تطبيق الممارسات الجيدة لمعايير نطاق عمليات ضمان الجودة"، و"إدارة عمليات ضمان الجودة"، والتحقق المستقل من المعايير تعزى لمتغير الجامعة.

الاستنتاجات والتوصيات:

أولاً: الاستنتاجات

دلت النتائج على الآتي:

1. أن تقدير أفراد مجتمع الدراسة لدرجة تطبيق معيار "إدارة ضمان الجودة وتحسينها" بوجه عام في جامعتي أم القرى والملك عبد العزيز جاءت متوسطة.
2. أن تقدير أفراد مجتمع الدراسة لدرجة تطبيق المعايير الفرعية "الالتزام المؤسسي بتحسين الجودة"، و"نطاق عمليات ضمان الجودة"، و"إدارة عمليات ضمان الجودة"، و"استخدام المؤشرات ونقاط المقارنة المرجعية" بجامعتي أم القرى والملك عبد العزيز جاءت متوسطة.
3. أن تقدير أفراد مجتمع الدراسة لدرجة تطبيق المعيار "التحقق المستقل من المعايير" جاءت ضعيفة.
4. إن هناك اتفاق على مساندة الإدارة العليا لمشاركة العاملين في عمليات ضمان الجودة بقوة مما يدل على اعتناق الإدارة العليا للجامعات لفلسفة تؤكد على اهتمامها بعمليات ضمان الجودة وتحسينها، وتبنى رسالة مؤسسية تركز عليها، الا أن هناك ممارسات دون المستوى المطلوب منها:
   أ. تشجيع الإدارة العليا للابتكار والمبادرة لتحسين الجودة في إطار من الإرشادات الواضحة وعمليات المساءلة في كل مستويات الجامعة، واعتبار تخطيط عمليات تحسين الجودة جزءاً أساسياً من العمليات الإدارية.
   ب. التقييم لعدم استناده على أدلة وقرائن موضوعية وربطه بمعايير ومؤشرات أداء محددة مسبقاً، وتركيزه واعتماده على المدخلات والعمليات وخاصة المخرجات والانشطة التي وضعتها الجامعة في أولويات خطة التحسين.
   ج. الاستفادة من الخبراء المتخصصين من خارج الجامعة لتفسير ما تدل عليه نتائج تقييم الادلة والقرائن.
   د. مقاييس لمقارنة جودة الأداء الحالي مع الأداء السابق أو جامعات أخرى ومتطلبات إطار المؤهلات الوطني.
   ومراجعة ما تم إنجازه وقياسه بمقاييس مقارنة جودة الأداء بصورة دورية.
   هـ. التحقق من سلامة الطريقة التي فسرت بها أدلة جودة الأداء بمشورة أشخاص على علم بنوع النشاط المفحوص وباستخدام آليات غير متحيزة في حالة تعارض الأدلة، ومقارنتها بالأدلة والقرائن من استطلاعات رأي رجال الأعمال الذين يعمل الخريجون لديهم، الخريجين، والطلاب، وأعضاء هيئة التدريس.
5. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع البحث لدرجة تطبيق معياري "الالتزام المؤسسي بتحسين الجودة، واستخدام المؤشرات ونقاط المقارنة المرجعية" تعزى لمتغير الجامعة لصالح جامعة الملك عبد العزيز.

ثانياً: التوصيات

يوصي البحث بناء على ما توصل إليه من نتائج بما يلي:

<u>أولاً: توصيات خاصة للمسئولين بالإدارة العليا بالجامعات</u>

إن الأخذ بنظام إدارة ضمان الجودة وتحسينها يفرض على المسئولين بالإدارة العليا وبمواقع اتخاذ القرارات بالجامعات ضرورة:

1. تشكيل نظام إدارة ضمان الجودة ليصبح جزءاً لا يتجزأ من عمليات التخطيط وسياسات التطوير.
2. إخضاع التنظيمات الإدارية الخاصة بعمليات إدارة ضمان الجودة وتحسينها لعملية الرقابة، مع إجراء دراسات تحليلية تحدد أنواع الرقابة اللازمة لكل منسوبي الجامعة من أكاديميين وفنيين وإداريين.
3. اعتماد أسلوب المقارنة المرجعية مع الجامعات الرائدة المحلية والعالمية، الأمر الذي يتطلب توافر شبكات معلوماتية تربط الجامعة مع الجامعات الأخرى محلياً وخارجيا بما يضمن لها القدرة على خوض المنافسة مع مختلف الجامعات المحلية والإقليمية والعالمية وتأكيد أحقيتها في ضمان جودتها واعتمادها أكاديمياً وتخصصياً ومهنياً.

<u>توصيات خاصة للمسئولين بوكالات الجامعات للتطوير:</u>

1. تكثيف عقد دورات تدريبية وندوات متخصصة لتنمية فكر مرتبط بثقافة التقييم الذاتي واعتباره جزءاً أساسياً من عمليات إدارة ضمان الجودة بين صفوف منسوبي الجامعة من قيادات إدارية وأكاديمية وأعضاء هيئة تدريس وموظفين وطلاب.
2. وضع الخطط الإستراتيجية لإدارة ضمان الجودة وتحسينها لجميع برامج الأقسام الأكاديمية والمراكز والوحدات الإدارية.
3. إجراء عمليات التقييم الذاتي لجودة نظام الجامعة وبرامجها وأنشطتها وفق مجموعة من معايير ومؤشرات الأداء المعتمدة

والمعممة على كليات ومراكز ووحدات الجامعة، وإصدار التوصيات المتعلقة برفع كفاءة أدائها وعقد الدراسات الذاتية.

4. إعداد أدلة إرشادية تتضمن خطوات عملية التقييم الذاتي والدراسات الذاتية وإعداد تقاريرها، وآلية تعميم نتائجها بصورة دورية كونها تمثل تغذية راجعة للأطراف المعنية.
5. إعداد استطلاعات رأي أعضاء هيئة التدريس، والطلاب، والخريجين، ورجال الأعمال الذين يعمل الخريجون لديهم حول جودة أداء كل أنشطة الجامعة في إطار جدول زمني محدد للمراجعات والتقييمات؛ للتحقق من نتائج التقييم الذاتي ومقارنتها بالأدلة والقرائن وفق تلك الاستطلاعات، والاستعانة بخبراء مستقلين من خارج الجامعة في تفسير ما تدل عليه الأدلة والقرائن.
6. إعداد مقاييس لمقارنة جودة الأداء الحالي مع الأداء السابق وأداء الجامعات الأخرى المحلية والعالمية.
7. تدوين وتوثيق عمليات المتابعة والتقييم الذاتي وإجراء دراسة تحليلية لأداء الجامعة وتزويد الإدارة العليا بها.
8. الربط بين التقويم الذاتي الداخلي والتقييم الخارجي الذي يؤدي بدوره إلى عملية التحسين المستمر داخل الجامعة.
9. إنشاء إدارة لمتابعة مستوى أداء الخريجين بعد تخرجهم من الجامعات في أماكن عملهم، وتطبيق مقاييس الأداء للتعرف على مهاراتهم، ومعارفهم التي ستكون نتائجها بمثابة تغذية مرتدة لأداء النظام الجامعي.

ثالثاً: توصيات خاصة للباحثين والمهتمين بقضايا تطوير التعليم الجامعي:

1. إجراء دراسة مسحية للتعرف على معوقات إدارة ضمان جودة الجامعات وتحسين أدائها خاصة التحديات الداخلية النابعة من ظروف البيئة الخارجية.
2. إجراء دراسات مقارنة لواقع إدارة ضمان الجودة وتحسينها في الجامعات السعودية والخليجية والعربية والعالمية للاستفادة من خبراتها.

مراجع البحث:

1. إحصاءات للتعليم العالي، استرداد من: http://www.mohe.gov.sa/ar/pages/default.aspx بتاريخ 20 /2012/8م.
2. أبو فارة، يوسف. (2004م). *دراسة تحليلية لواقع ضمان جودة التعليم في جامعة القدس*. مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية بجامعة القدس المفتوحة بمدينة رام الله في الفترة 3-2004/7/5م.
3. أحمد، لمياء. (2005م). *استشراف مستقبل نظم الاعتماد المؤسسي للجامعات المصرية- دراسة حالة*. المؤتمر السنوي الثالث عشر: الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية، الجزء الثاني، القاهرة، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالاشتراك مع كلية التربية ببني سويف جامعة القاهرة، في الفترة من 24إلى25 يناير 2005م، الجزء الثاني ص555-635.
4. أمين، ماجدة وحويل، إيناس وحسن، ماهر. (2005 م). *الاعتماد وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي- دراسة تحليلية في ضوء خبرات وتجارب بعض الدول*. مؤتمر "الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية" المنعقد في كلية التربية ببني سويف جامعة القاهرة، في الفترة من 24 إلى 25 يناير 2005 م، الجزء الثالث ص687-765.
5. البنا، عادل وعماره، سامي. (2005م). *إدراك أعضاء هيئة التدريس لمتطلبات الاعتماد وضمان الجودة والصعوبات التي تواجه تطبيقه بمؤسسات التعليم العالي في مصر: دراسة ميدانية*. مؤتمر تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير إدارة الجودة ونظم الاعتماد. المنعقد بجامعة عين شمس خلال الفترة من 18-19 ديسمبر 2005م.
6. البندري، محمد وعبد الباقي، مصطفى. (2008م). *الاتجاهات العالمية لضمان الجودة: الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد: الأسس والتطبيقات*، تحرير رشدي أحمد طعيمة (ط2) (الفصل الثالث)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ص33-50.
7. البهواشي، السيد و الربيعي، سعيد. (2005م). *ضمان الجودة في التعليم العالي- مفهومها- ومبادئها- تجارب عالمية*. عالم الكتب: القاهرة.
8. البهواشي، السيد. (2007م). *معجم مصطلحات الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي*. عالم الكتب: القاهرة.
9. الدهشان، جمال. (2007 م). *الاعتماد الأكاديمي: الخبرة الأجنبية والتجربة المصرية*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
10. سعيد، عبد الغني. (2010م). *معايير اعتماد وضمان جودة التعليم الجامعي في الجمهورية اليمنية*. استرداد من http://www.yemen-nic.info/db/studies/studies/detail.php?ID=20830
11. سكر، ناجي. (2006م). *تقويم أداء جامعة الأقصى بغزة كخطوة على طريق تحقيق جودتها الشاملة*. مجلة دراسات في التعليم الجامعي. (10). ص237-283.

12. السماوي، عبد الرقيب. (2010م). *تقويم نظام ضمان الجودة بجامعة تعز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس "دراسة تحليلية"*. مؤتمر "جودة التعليم العالي نحو تحقيق التنمية المستدامة. المنعقد خلال الفترة من 11-13 أكتوبر، الكتاب الثاني. جامعة عدن: دار جامعة عدن للطباعة والنشر
13. طعيمة، رشدي والبيلاوي، حسن وسليمان، سعيد. (2006م). *الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
14. عائشة بشير. (2002م). *معايير مقترحة للاعتماد الأكاديمي والمهني لمؤسسات التعليم العالي الخاص في ضوء خبرات بعض الدول*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ببنها جامعة الزقازيق.
15. عبد المطلب، أحمد. (2005م). *بعض الأنماط الحديثة للتعليم الجامعي ومدى تحقيق معايير ضمان الجودة فيها*. المؤتمر التربوي الخامس لجودة التعليم الجامعي. البحرين مجلد (1)، 129-156. استرداد من:
http://www.tep.ps/pdfs/sana+labib.doc
16. القوصي، علاء الدين أحمد. (1999م). *تجربة جامعة أسيوط في تقويم الأداء الجامعي"*، مؤتمر رؤية جامعة المستقبل، المنعقد في جامعة القاهرة، القاهرة خلال الفترة من 22-1999/5/24.
17. المتولي، إسماعيل بدر. (2004م). *رؤية مستقبلية لكليات التربية في ضوء إطار مرجعي للاعتماد الأكاديمي*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة المنصورة.
18. مجيد، سوسن والزيادات، محمد. (2008م). *الجودة والاعتماد الأكاديمي بمؤسسات التعليم العام والجامعي* (ط11). الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
19. المخلافي، سلطان. (2008م). *نظام مقترح لجودة التعليم في الجامعات اليمنية*، مجلة دراسات وبحوث تربوية، العدد (4). جامعة تعز.
20. Amaral, A. (1998). *The US Accreditations System and the CREs Quality Audits: A Comparative Study.* Journal of Quality Assurance in Education*, 6* (4), pp184-196.
21. Boonkoum, C. (2005). *A Study of Quality Assurance in Rajabhat Institutes in Thailand*. Proquest Dissertations and Theses (Ph.D. dissertation). England: The University of York (United Kingdom); publication Number: AAT C824840.
22. Brennan, J. & Shah, T. (2000). *Managing Assessment in Higher Education: an International Perspective on Institutional Assessment and Change*, Buckingham: OECD, SRHE and Open University Press, Reserved from http://www.acu-ac.uk/adverts/academic-update/april-may 2000/reports and books.html. Cheng. Y,. (2003). *Quality Assurance in Education, Internal, Interface, and Future.* Journal of Quality in Education, 11 (4) pp202-243.
23. Clair, C. (1997). *Total Quality Management in information Services.* London: Bowker Saur.
24. Dill, D. & William, M. (1996). *Accreditation and Academic Quality Assurance*. Journal of Change. 28 (5). p 1-17.
25. El-khawas, E. (1998). *Accreditations Role in Quality Assurance in the United States*. Higher Education Management. 10 (2), pp212-219.
26. Harman, G. & Meek, L. (2000). *Repositioning Quality Assurance and Accreditation in Australian Higher Education*. Center for Higher Education Management and Policy: University of New England.
27. Hartly, R & Vircus, S,. (2003*). Approaches to Quality Assurance and Accreditation of LIS Programs: Experiences from Estonia and United Kingdom,* Journal of Education for Information, 21.pp31-48.
28. Hutchines, D. (1992). *Achieve Total Quality*. New Jersey: Director Books.
29. Janicek, L.(2003). *Quality Assurance and Assessment Concepts in Continuing Education and Training in the Czech Republic; A Case Study*. The Brno University of Technology, Brno, 1-43.
30. National Commission for Academic Accreditation & Assessment. (2009). *Report of the Standards for Quality Assurance and Accreditation of Higher Education Institutions,* NCAAA, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia. http://www.ncaaa.org.sa.
31. Pond, W. (2002). Twenty-First Century Education and Training Implications for Quality Assurance. The Internet and Higher Education. 4, p 185-192.
32. UNESCO. (2003). Review of Quality Assurance and Accreditation Systems in UNESCO member States, OECD/Norway Forum on Trade in Educational Services: Managing the Internationalization of Post – Secondary Education, (3-4).

المصرف العراقي للتجارة في ضوء مفهوم جودة الخدمات المصرفية: دراسة تقويمية

شاهين عكاب سالم عقيل داخل نعيم
دبلوم عالي ادارة مصارف بكالوريوس محاسبة
معاون رقيب مالي معاون رقيب مالي
دائرة تدقيق نشاط التمويل والتوزيع دائرة تدقيق نشاط الزراعة والتعمير
ديوان الرقابة المالية الاتحادي ديوان الرقابة المالية الاتحادي
thanakalaf@yahoo.com

الملخص:

يهدف البحث الى التعريف بالمفاهيم الاتية :مفهوم المصارف والسمات المميزة لها وخدماتها مفهوم الجودة، مفهوم جودة الخدمة المصرفية، اسباب وانواع فجوات الخدمات المصرفية، مفهوم تطوير الخدمات المصرفية، مفهوم الصيرفة الشاملة والصيرفي الشخصي .

وتم استخدام المنهج الوصفي لدراسة الحالة لموضوع البحث وذلك باجراء مسح لآراء زبائن المصرف العراقي للتجارة . وعن عينة البحث فقد احتسب (20%) من حجم المجتمع، حيث وزعت (115) استبانة على زبائن المصرف العراقي للتجارة وتم استلام (100) استبانة واحتوت الاستبانة على (26) سؤال . ضمن خمس محاور رئيسية خاصة بفرضيات البحث وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لتحليل الاستبانة واتباع اسلوب التحليل الكمي والوصفي في الاستبانة مع استخدام النسب المئوية التي تخدم اهداف البحث.

ان اهم النتائج هي :

1- ثبوت صحة فرضيات البحث الخمسة .

2- ان المصرف العراقي للتجارة يتبع استراتيجية واضحة لتدريب موظفيه والارتقاء بمهارتهم الفردية العلمية و العملية حيث بلغت نسبة الاجابة باتفق تماما (86%) وشدة الاجابة (4ر5) والنسبة المئوية لشدة الاجابة (90%) .

3- ان المصرف العراقي للتجارة غير مهتم بخدمات الصيرفة الاسلامية وعمل نافذة اسلامية في المصرف حيث بلغت نسبة الاجابة بلا اتفق تماما (100%) وشدة الاجابة (1) والنسبة المئوية لشدة الاجابة (20%) .

وعن اهم المقترحات فتمثلت بالاتي :

1. *الاهتمام بالصيرفة الاسلامية وادواتها المالية لوجود شريحة كبيرة من المجتمع العراقي ترغب بالتعامل والاستثمار بادوات الصيرفة الاسلامية والتمويل الاسلامي من خلال فتح نافذة للخدمات المصرفية الاسلامية .*
2. *تقديم الخدمات المصرفية عبر الهواتف الذكية والذي يمثل مواكبة للتطورات العالمية في مجال الصيرفة والمصارف .*
3. *الاهتمام بموضوع الصيرفة الالكترونية والعمل المصرفي عبر الانترنت وبيان امكانية تقديم هذه الخدمات المصرفية لما لها من اثر في تقليل الكلف التي يتحملها المصرف وتقديم الخدمات المصرفية على مدار(24) ساعة في اليوم وسبعة ايام في الاسبوع .*

الكلمات المفتاحية : *المصارف، الصيرفة، الصيرفة المركزية، الصيرفة الشاملة، الجودة، الجودة الشاملة ، الفجوات المدركة، جودة الخدمات المصرفية، المصرف العراقي للتجارة .*

قائمة المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
المستخلص	2
قائمة المحتويات	3
قائمة بالاشكال البيانية	5
الاطار العام للبحث	5
مشكلة البحث	5
فرضيات البحث	5
اهمية البحث	5
اهداف البحث	6
منهج البحث وادواته	6
الاسلوب المستخدم في التحليل	6
حدود البحث	6
نموذج البحث الافتراضي	6
الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها	7
المبحث الاول- المصارف والخدمات المصرفية	8
مفهوم المصارف	8
السمات المميزة للمصارف	8
انواع الصيرفة- مركزية/ شاملة/ صيرفة الكترونية/ الصيرفي الشخصي	9
الخدمات المصرفية	10
عملية تطوير الخدمات المصرفية ومتطلباتها	11
المبحث الثاني- جودة الخدمات المصرفية	13
مفهوم الجودة	13
مفهوم الخدمات	13
الخصائص المميزة للخدمات المصرفية	13
جودة الخدمة المصرفية من وجهة نظر الزبون	14
مسببات وانواع فجوات جودة الخدمة المدركة	14
المبحث الثالث- المؤشرات الدالة على سبل الارتقاء بجودة الخدمات المصرفية في المصرف العراقي للتجارة (عينة البحث)	15
نبذة عن المصرف العراقي للتجارة	15
تحليل الاستبانة	15
المبحث الرابع- النتائج والمقترحات	26
النتائج	26
المقترحات	26
المصادر	26
الملاحق – الاستبانة	28

قائمة الاشكال البيانية

ت	رقم الشكل	عنوان الشكل	رقم الصفحة
1	(1)	يوضح نسبة اجابة زبائن المصرف العراقي للتجارة على الفرضية رقم (1)	17
2	(2)	يوضح نسبة اجابة زبائن المصرف العراقي للتجارة على الفرضية رقم (2)	18
3	(3)	يوضح نسبة اجابة زبائن المصرف العراقي للتجارة على الفرضية رقم (3)	20
4	(4)	يوضح نسبة اجابة زبائن المصرف العراقي للتجارة على الفرضية رقم (4)	23
5	(5)	يوضح نسبة اجابة زبائن المصرف العراقي للتجارة على الفرضية رقم (5)	24
6	(6)	يوضح شدة اجابة زبائن المصرف العراقي للتجارة على فرضيات البحث الخمسة	25
7	(7)	يوضح النسبة المئوية لشدة اجابة زبائن المصرف العراقي للتجارة على فرضيات البحث الخمسة	25

الاطار العام للبحث

اولاً :- مشكلة البحث : تكمن مشكلة البحث في السؤال الرئيسي هو كيف يمكن الارتقاء بجودة الخدمة المصرف العراقي للتجارة ، ومنها تتفرع عدة تساؤلات منها :-

1. هل اصبحت جودة الخدمة المصرفية ضرورة تنافسية بعد ان كانت ميزة تنافسية .
2. هل لدى ادارة المصرف الاهتمام باداء العاملين في المصرف .
3. هل ان المصرف يسعى الى تبني الصيرفة الشاملة ونظام الصيرفي الشخصي لأشباع حاجات الزبائن من الخدمات المصرفية .
4. هل ان المصرف يتبنى استراتيجية تقديم خدمات جديدة وتطوير الخدمات الحالية .
5. هل ان المصرف يتبنى فكرة ان الزبون دائما على حق.

ثانيا :- فرضيات البحث

1. توجد علاقة بين اداء العاملين في المصرف والارتقاء بجودة الخدمة المصرفية .
2. توجد علاقة بين استراتيجية تقديم خدمات جديدة وتطوير الخدمات الحالية والارتقاء بجودة الخدمة المصرفية.
3. توجد علاقة بين رضا زبائن المصرف والارتقاء بجودة الخدمة المصرفية .
4. توجد علاقة بين تطبيق الصيرفة الشاملة والارتقاء بجودة الخدمة المصرفية .
5. توجد علاقة بين تطبيق برنامج الصيرفي الشخصي والارتقاء بجودة الخدمة المصرفية.

ثالثا:- اهمية البحث :تتجسد اهمية البحث بالاتي :-

1. تسليط الضوء على جودة الخدمات المصرفية وما يترتب عليه من الاحتفاظ بالزبائن الحاليين للمصرف وجذب زبائن اخرين له .
2. يعد قطاع الصناعة المصرفية العراقية حلقة من حلقات التطور الاقتصادي وعصب الحياة في الاطار العالمي الجديد والذي ينوي العراق الانضمام اليه من خلال اقتصاد السوق .
3. ان المصارف العراقية بحاجة لمواكبة التطورات العالمية في مجال المصارف والخدمة المصرفية ومن ابرزها الاهتمام بجودة الخدمة المصرفية .

رابعا:- اهداف البحث : يسعى البحث الى تحقيق الاهداف الاتية:-

1. الكشف عن واقع اداء المصرف العراقي للتجارة .
2. تقديم بعض المقترحات لتحسين اداء عمل المصرف العراقي للتجارة .

خامسا:- منهج البحث وادواته

تم استخدام المنهج الوصفي لدراسة الحالة لموضوع البحث وذلك باجراء مسح لآراء زبائن المصرف العراقي للتجارة . وعن عينة البحث فقد احتسب العدد (575) زبوناً كمعدل شهري في احد فروع المصرف وتم اخذ نسبة العينة (20%)حيث وزعت(115) استبانة على زبائن المصرف العراقي للتجارة وتم استلام (100) استبانة وتضمنت الاستبانة (26) سؤالموزع حسب المحاور الخمسة ، ولأختبار صدق وثبات الاستبانة فقد تم عرض الاستبانة على مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجال المصارف والمحاسبة القانونيةوالرقابة المالية وتم العمل بتوجيهاتهم

سادسا:- الاسلوب المستخدم في التحليل

تم استخدام الاسلوب النظري في التعريف بمفهوم المصارف وسماتها وخدماتها والجودة وجودة الخدمات المصرفية في حين تم استخدام مقياس ليكرد الخماسي لتحليل الاستبانة واتباع اسلوب التحليل الكمي والوصفي في الاستبانة مع استخدام النسب المئوية التي تخدم اهداف البحث وبعض الاشكال البيانية .

سابعا: حدود البحث

1. الموضوعية :- مصارف، صيرفة، صيرفة مركزية، صيرفة شاملة، الجودة، الجودة الشاملة الصيرفي الشخصي، خدمات مصرفية، الفجوات المدركة، جودة الخدمات المصرفية، المصرف العراقي للتجارة .
2. المكانية:- المصرف العراقي للتجارة .
3. الزمانية :- شهر اب 2014 .
4. اللغوية:-العربية والانكليزية.
5. الشكلية :- الورقية والالكترونية

ثامنا :- نموذج البحث الافتراضي

تاسعا :- الدراسات السابقة

1- الدراسات العربية :-

أ. دراسة وادي وعاشور 2005: (تقييم جودة الخدمة لمصارف العاملة في قطاع غزة): اوصت الدراسة في ظل سعي المصارف الى زيادة حصتها السوقية لا بد ان

تعمل على تلبية حاجات العاملين الذين يتوقعونها وضرورة اخذ هذه التوقعات في الحسبان عند تقديم الخدمات اووضع المعايير عند تقديم الخدمات المصرفية.

ب. دراسة ابو معمر 2005: (قياس جودة الخدمة المصرفية في البنوك العاملة في قطاع غزة): اوصت الدراسة الى ضرورة تفهم توقعات الزبون من اجل تقديم خدمة مصرفية افضل وتحقيق رضا عالٍ فضلاً عن ان قياس جودة الخدمة المصرفية وادراك الزبائن لها هو المدخل الرئيس لتطوير وتحسين جودة الخدمات المصرفية المقدمة للزبائن .

ج. دراسة انتصار عزيز حسن 2010 : [اثر التحليل الاستراتيجي في جودة الخدمة (دراسة استطلاعية لآراء المديرين في عينة من المصارف العراقية)]: واوصت الدراسة بضرورة اهتمام المصارف الحكومية بالبيئة الخارجية لخلق حالة من التوازن من المسح البيئي الخارجي الذي تميزت به وان مدى نضج التحليل يعكس حتماً مستوى معرفة المنظمة بذاتها ولا يمكن فصل البيئة الداخلية عن الخارجية .

2- الدراسات الاجنبية :-

أ. دراسة (kang & games): service quality dimensions2004 ابعاد جودة الخدمة: اوصت هذه الدراسة الى ان الجودة الفنية والوظيفية والصورة يجب ان يتم قياسها من اجل الاستيعاب الكامل لفهم جودة الخدمة، وان تاثير الجودة الوظيفية على الصورة كان اكبر من تاثير الجودة الفنية وان الصورة بعد من ابعاد الجودة .

ب. :(dimensions prioritizing service quality chowdhary & prakash 2007) اولويات ابعاد جودة الخدمة: هدفت هذه الدراسة الى امكانية تعميم الاهمية النسبية لابعاد جودة الخدمة (الملموسية الاعتمادية، والتامين، والتعاطف) على جميع انواع الخدمات، واشارت نتائج الدراسة الى عدم وجود تعميم للأهمية النسبية لأبعاد جودة الخدمة حيث تختلف هذه الاهمية باختلاف طبيعة نشاط الخدمة، وطبيعة تقديم الخدمة.

2 – موقع الدراسة الحالية

1. يعتبر محاولة جادة لمناقشة موضوع جودة الخدمات المصرفية في العراق من خلال القيام بدراسة وصفية تحليلية للخدمات المقدمة من قبل المصرف العراقي للتجارة .
2. التوصل الى عدة نتائج بالامكان اعتبارها من مؤشرات جودة الخدمات المصرفية المقدمة من قبل المصرف العراقي للتجارة .
3. تقديم عدة مقترحات للأرتقاء بجودة الخدمات المصرفية المقدمة من قبل المصرف العراقي للتجارة .
4. بيان نقاط قوة وضعف الخدمات المصرفية المقدمة من قبل المصرف العراقي للتجارة .

المبحث الاول :- المصارف والخدمات المصرفية

- مفهوم المصارف

ان اصل كلمة مصرف (بكسر الراء) في اللغة العربية ماخوذ من الصرف بمعنى "بيع النقد بالنقد" ويقصد به المكان الذي يتم فيه الصرف ويقابلها كلمة بنك" ذات الاصل الاوربي والمشتقة من الكلمتين الفرنسية "banque" والايطالية "banco" اللتين تعنيان (صندوق امين لحفظ الاموال) (زينب جواد عبيد،27:2010) وعرفت بانها مؤسسات تقبل باستلام النقود على اشكال ودائع من الافراد الذين لهم فائض وتقوم باقراضها على شكل قروض وسلف للأفراد والمحتاجين (rose،12:2002)وقد عرفها زكريا الدوري واخرون بانه مؤسسة مالية تقبل الودائع من الافراد والمنظمات تحت الطلب او الاجل وتستخدم هذه الودائع في فتح الحسابات والائتمانات بقصد الربح (زكريا الدوري،2013:97) وكذلك عرفت بانها مجموعة من الوسطاء الماليين الذين يقومون بقبول ودائع تدفع عند الطلب او لآجال محددة وتزاول عمليات التمويل الداخلي والخارجي وخدمته بما يحقق اهداف خطة التنمية وسياسة الدولة ودعم الاقتصاد القومي (محمد عبد الفتاح،2006:20) في حين عرفت بانها مؤسسات مالية تتاجر في النقود لغرض تحقيق اكبر عائد مادي ممكن (سراج الدين، 2013 :58) .

وقد حددها المشرع العراقي بموجب المادة الاولى من قانون المصارف العراقي الصادر بالامر رقم (74) في عام 2004 على انه " شخص يحمل ترخيصاً او تصريحاً بمقتضى هذا القانون لمباشرة الاعمال المصرفية (جريدة الوقائع العراقية، 2004) .

- السمات المميزة للمصارف :

توجد ثلاث سمات مميزة للمصارف تميزها عن غيرها من المؤسسات المالية الاخرى وهي (شاهين عكاب سالم، 2010:75):-

1. الربحية
2. السيولة
3. الامان

ويلاحظ على هذه السمات كون السمة الاولى المتمثلة بالربحية تتعارض مع الميزتين الاخرتين (السيولة والامان) هذا الاختلاف ناجم عن تعارض اهداف فريقين هما :-

1. مالكي المصرف : والذين يرغبون بتحقيق اكبر ربحية مما يترتب عليه انخفاض بالسيولة والامان ومن المعلوم ان العلاقة بين زيادة الربحية تؤدي الى زيادة المخاطرة.
2. المودعين : والذين يرغبون بوجود سيولة في المصرف لغرض تلبية طلبهم بسحب ودائعهم في اي وقت وكذلك رغبتهم بزيادة الامان وتقليل المخاطر والذي ينتج عنه تقليل ربحية المصرف .

- انواع الصيرفة :

توجد عدة انواع من الصيرفة منها :-

1. الصيرفة المركزية (شاهين عكاب سالم، 2008 :131):
2. وهي نظام مصرفي يتولى فيه بنك واحد اما الاحتكار الكامل او الجزئي (للمتبقي) لاصدار الاوراق النقدية وهذا التعريف قدمته (فيزا سميث) في كتابها الذي حمل عنوان (rational of central banking) وهو التعريف الاكثر شيوعا في حين عرفها بنك التسويات الدولية بانها البنك الذي يعهد اليه بواجب تنظيم حجم العملة والائتمان في البلد الذي يوجد فيه.وجاء تعريف دي كوك للبنوك المركزية (زكريا الدوري،2013 :25) بانها البنك الذي يقنن ويحدد الهيكل النقدي والمصرفي بحيث يحقق اكبر منفعة للأقتصاد الوطني، من خلال قيامه بوظائف متعددة كتقنين العملة والقيام بادارة العمليات المالية الخاصة بالحكومة، احتفاظه بالاحتياطيات النقدية للبنوك التجارية، وادارة احتياطيات الدولة من العملات الاجنبية، وقيامه بخدمة البنوك التجارية من خلال اعادة خصم الاوراق التجارية وقيامه بدور المقرض للبنوك التجارية وانجاز اعمال المقاصة بين البنوك التجارية، والقيام بتنظيم التحكم في الائتمان بما يتلائم ومتطلبات الاقتصاد الوطني وتحقيق اهداف السياسة النقدية ليكون شاملا لوظائف البنك المركزي .
3. الصيرفة الشاملة (شاهين عكاب سالم، 2000: 4)
4. هي مصارف تعدت الدور التقليدي من وسيط نقدي تتمثل ايراداته في هامش للربح بين سعري الاقراض والاقتراض الى وسيط مالي يبتدع ادوات متنوعة ومتطورة لنقل الاموال من الوحدات ذات الفائض المالي الى تلك الباحثة عن التمويل في كافة الاسواق (سوق النقد، سوق راس المال) معتمدا بذلك في جزء هام من ايراداته على العمولات المكتسبة من الصفقات الاستثمارية واغلبها من خارج ميزانيته الفعلية وان ممارسة المصارف لخدمات غير تقليدية وخاصة في سوق راس المال يعد معياراً لتسميتها بالمصارف الشاملة، حيث توصف المصارف الشاملة بـ (السوبر ماركت المالي) الذي يوفر مجموعة شاملة ومتكاملة من الخدمات المالية في مجال الوظائف التقليدية وغير التقليدية للمصارف التجارية وفي مجال اعمال مصارف الاستثمار (investment bank) او مصارف المتاجرة (merchant banks) ففي المجال الاول هناك اعمال الوساطة المالية ومنح الائتمان للنشاط التجاري، وكذلك تقديم خدمات متنوعة لا تعتمد على الرصيد مثل عمليات المبادلات (swaps) والخيارات (options)، والبيع والشراء بشروط التسليم في المستقبل والعقود الاجلة، واتفاقات اسعار الصرف والفائدة وغيرها من الادوات المالية المشتقة، اما في المجال الثاني فتقوم الاعمال على اساس تبني المشروعات الاستثمارية في مختلف القطاعات الاقتصادية ودعمها اداريا وماليا وحتى المساهمة المباشرة بها .
5. الصيرفة الالكترونية:(ناظم محمد نوري، 2008 :29)
6. وهي المصارف المستندة على الركائز الالكترونية من خلال توظيف التطورات الحديثة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتقديم كافة الخدمات المصرفية بامان وباقل كلفة واسرع وقت واقل جهد للزبائن . ويتسم العمل المصرفي بموجبها بالمرونة بشكل يجذب الزبون للأقبال على الخدمة المصرفية الالكترونية ويجعله الباحث عنها والراغب فيها والمستخدم المباشر لها والمنتفع باي تطور يحدث فيها ويكون العمل فيها (24) ساعة يوميا و(7) ايام في الاسبوع وبدون توقف والامتداد الى كل مكان وبدون تكلفة كبيرة .
7. الصيرفي الشخصي: (احمد محمود زامل، 2012، 75)
8. هو احد اساليب تسويق الخدمة المصرفية والذي يعتمد على تخصيص عضو ارتباط يختاره المصرف لكل مجموعة من زبائن المصرف وتنحصر مهامه بالاتي:
   أ- تقديم المشورة لزبون المصرف .
   ب- بيع الخدمات المطلوبة .
   ج- تهيئة المناخ الملائم لتقديم الخدمات المصرفية .
   د- حل المشكلات التي تواجه زبون المصرف .
   هـ- الابقاء على اتصال دائم مع زبون المصرف .

ويعتبر مصدر مهم من مصادر المعلومات التسويقية للمصرف فمن خلال تعامله مع مشاكل وحاجات ورضا ومخاوف وامتعاض وسلوك زبائن المصرف بشكل مستمر فانه سوف يزود ادارة المصرف بمعلومات في غاية الاهمية عن كل ما يتعلق بزبائن المصرف .

- الخدمات المصرفية :

تقوم المصارف بتقديم مجموعة من الخدمات المصرفية من اهمها الاتي :- (شاهين عكاب سالم، 2008: 24)

1. القيام بالخدمات التقليدية للمصارف التجارية والتوسع فيها وتتضمن :

أ. الحسابات المصرفية والتي تتضمن الحسابات الجارية والتوفير وخدمات الودائع بالآجل .

ب. خصم الكمبيالات وتحصيل الديون والشيكات .

ج. منح الائتمان .

د. القروض الاستهلاكية .

هـ. العمليات خارج الميزانية .

1. خدمة ايجاد فرص الاستثمار الجديدة والاسهام بها وتشمل:

أ. اعداد دراسات جدوى .

ب. الاعلان وبشكل منظم عن الفرص المتاحة ذات الجدوى وتسويقها لغرض تشجيع المستثمرين (افراد، او شركات، او مؤسسات) للأقبال عليها وتنفيذها .

2. خدمات الصيرفة الاستثمارية: وهي عبارة عن وساطة مالية بين المنشآت المصدرة للأوراق المالية والجمهور، اذ عن طريقها يتم شراء الاصدارات الجديدة للأوراق المالية من المنشآت ومن ثم بيعها للجمهور وتتضمن ثلاث عمليات اساسية هي:

أ. الاسناد .

ب. التوزيع .

ج. التوزيع والتسويق للأوراق المالية لصالح الشركات المصدرة .

د. تقويم الاستشارات حول الاصدارات الجديدة للشركات عند تاسيسها او عند زيادة رؤوس اموالها .

3. خدمات الصيرفة الالكترونية (ناظم محمد نوري، 2008: 75) ومنها خدمة الصراف الالي والبطاقات الالكترونية وغيرها.

4. خدمات الائتمان الايجاري (التمويل التاجيري) (سوزي عدلي، 2005: 217).

5. خدمة تمويل التجارة الخارجية .

6. خدمة امين الاستثمار من خلال ادارة المحافظ المالية لصالح زبائنها .

7. خدمة توريق القروض المصرفية (ضبابة عبد الله، 2008 : 135).

8. خدمة تاسيس الشركات والترويج لها .

9. ادارة صناديق الاستثمار المشترك (شاهين عكاب سالم، 2008: 28) .

10. خدمة الاقراض بضمان الاوراق المالية .

11. خدمة اصدار الاسهم والسندات لصالح الشركات والاتجار بالعملات .

12. تقديم خدمات مصرفية عبر الهواتف الذكية (محمد الحيالي، 2012 : 1) .

13. خدمات الصيرفة الاسلامية والتمويل الاسلامي (ولي نصر، 2013 : 28).

- عملية تطوير الخدمات المصرفية :

تعتبر عملية تطوير الخدمات المصرفية من المجالات الحديثة فقد ظهرت هذه العملية منذ ثمانينات وتسعينيات القرن العشرين بسبب زيادة حدة المنافسة في الاسواق المصرفية على خلفية تبني معظم اقتصاديات العالم لمنهج الاقتصاد الحر .

لقد اصبح موضوع تطوير الخدمات المصرفية من المكونات الاساسية لأستراتيجيات وخطط المصارف وبما يحقق تطلعات وجودها وبالصورة التي تحقق اعلى درجات الرضا للمتعاملين .

تتمثل اهداف عملية تطوير الخدمات المصرفية بالاتي: (احمد محمود الزامل، 2012 :90)

1. جذب زبائن خارج السوق الحالية (القائمة) .
2. زيادة المبيعات في السوق القائمة من خلال :

أ. زيادة البيع المتقاطع .

ب. جذب حسابات جوهرية .

ج. تطوير منتجات مصرفية وعرضها للزبائن وبشكل مستقل عن جوهر الحساب .

3. تقليص التكاليف المترتبة على توفير خدمة مطابقة او متشابهة .

اما المتطلبات الاساسية التي يجب توفرها لانجاح عملية ادارة وتنظيم المنتجات الجديدة هي (فتح الرحمن علي، 2013: 70):

1. ضرورة تحديد مسؤوليات كل طرف من اطراف عملية التطوير منعا للتضارب في الانشطة وما يسببه من زيادة في التكاليف.
2. تسهيل سبل الاتصالات الادارية لسهولة تدفق المعلومات بين اطراف عملية التطوير .
3. العمل على تخفيض العوائق التشغيلية للتطوير .
4. تشجيع الابتكارات كعملية مستمرة تساعد المؤسسات على التكيف مع المتغيرات .
5. ضمان مشاركة الادارة العليا الايجابية في مختلف مراحل التطوير.

وتاخذ عملية تطوير الخدمات المصرفية اشكالا مختلفة منها (احمد محمود الزامل،2012: 92)

1. اضافة خدمات جديدة الى خط الخدمات المصرفية .

2. اعادة دمج الخدمات المصرفية للحصول على خدمات مصرفية جديدة .
3. احداث تغيير او اجراء توسيع في الخدمات القادمة .
4. وان المصارف تسعى لتطوير الخدمات الجديدة باتباع اكثر من اسلوبوهي (فتح الرحمن علي، 2013: 70) :
   1- فريق المغامرة .
   2- مدير الماركة الجديدة .
   3- لجنة المنتجات الجديدة .
   4- مؤسسات خارجية متخصصة .

لانجاح عملية تطوير الخدمات المصرفية الجديدة تستلزم من المصرف وجود مجموعة من المقومات الاساسية هي(محمد جاسم الصميدعي، 2009: 285)

1. توفر هيكل تنظيمي ملائم بالاضافة الى ثقافة تشجيع تطوير الخدمات الجديدة .
2. المحافظة على الاتصالات المنتظمة مع البيئة الخارجية بهدف التعرف على اي تغيرات تطرأ على خصائص السوق واحتياجات الزبائن .
3. الحاجة الى وجود دعم اداري قوي من الرئيس والادارة العليا في المصرف يحفز ويشجع على تطوير الخدمات المصرفية الجديدة .
4. وجود سياسات تطويرية ثابتة في المصرف (فتح الرحمن علي، 2013: 170).
5. ان يكون لدى المصرف القدرة على توليد الافكار الجديدة وباستمرار وذلك من خلال توفير المناخ المناسب للأبتكار .
6. وجود قدرة لدى المصرف للتعرف على ردود افعال الزبائن والمنافسين تجاه الخدمات المصرفية الجديدة .
7. قيام المصرف بتحديد الجدوى الاقتصادية للخدمات المصرفية الجديدة .

بالامكان تقسيم عملية تطوير الخدمات المصرفية الى سبع مراحل هي (احمد محمود الزامل، 2012 :96) :

1. مرحلة توليد الافكار .
2. مرحلة تقليص الافكار وغربلتها للوصول للفكرة القابلة للتطبيق على ارض الواقع .
3. مرحلة تحديد الجدوى الاقتصادية والمالية للأفكار الجديدة (فتح الرحمن علي، 2013: 71) .
4. مرحلة تعميم وتقييم استراتيجية تسويق الخدمات المصرفية الجديدة .
5. مرحلة اختبار السوق .
6. مرحلة تعديل واعادة احلال الخدمات المصرفية .
7. مرحلة التقديم النهائي للخدمات المصرفية الجديدة .

هناك العديد من الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها لتطوير الخدمات المصرفية ومن ابرزها الاتي (احمد محمود الزامل،2012: 96):

1. استراتيجية التوسع وزيادة عدد الخدمات المتخصصة التي يقدمها المصرف لزبائنه مما يتيح للزبون الحصول على تشكيلة كبيرة من الخدمات في موقع ملائم واحد .
2. استراتيجية للتميز وتعمل على تقسيم نطاق الخدمة المصرفية الجوهرية الى عدد من الخدمات المصرفية الموجهة صوب القطاعات السوقية مختارة بهدف زيادة الحصة السوقية في هذه القطاعات على حساب المصارف المنافسة .
3. استراتيجية المنتج المصرفي التابع: وتنطوي على تكوين خدمات مصرفية (منتجات مصرفية) منفصلة قائمة بذاتها وتسوق بشكل مستقل عن جوهر الحساب بهدف توليد مبيعات للزبائن من غير اصحاب الحسابات ودون الحاجة للطلب من هؤلاء الزبائن بتحويل حساباتهم او منح حسابات جديدة .
4. استراتيجية اله الرومان جينوس: وهي امتداد لأستراتيجية المنتج المصرفي التابع حيث يتم تسويق نفس الخدمة او الخدمات المصرفية للزبائن من غير اصحاب الحسابات وايضا كعناصر لجوهر الخدمة المصرفية كالبيع المتقاطع للزبائن القائمين علما ان الاله الروماني جينوس هو اله ذو وجهين وفي حالة المصارف فان احد الوجهين يكون باتجاه اصحاب الحسابات الجوهرية والوجه الاخر يكون باتجاه باقي الاسواق المصرفية .

المبحث الثاني :- جودة الخدمات المصرفية

مفهوم الجودة

الجودة من كلمة (جود) اي الشيء الجيد و (أجاد) النقد اعطاه، و(استجادة) عده جيدا وقد عرفها قاموس (oxford) على انها درجة التميز والافضلية (انتصار عزيز حسين، 2010: 34) ويعبر عن مصطلح الجودة بالقدرة على الوفاء باحتياجات الزبائن وتحقيق ما يفوق او يتجاوز هذه الاحتياجات اوالمتطلبات(ابو فارة، 2006: 250) .

وتجمع اغلب التعريفات التي اوردها المختصون لمفهوم الجودة على انها القدرة على تحقيق رغبات المستهلك بالشكل الذي يتطابق وتوقعاته ويحقق رضاه التام عن السلعة او الخدمة التي تقدم له (احمد محمود الزامل، 2012: 131) .

ولكن اذا نظرنا الى الجودة من منظار عملياتي فهي تلبية توقعات الزبائن بشكل مستمر ومما يعني اتخاذ القرارات فيما يتعلق بتحديد التوقعات ومن ثم تلبيتها من خلال المواصفات اللازمة في السلع والخدمات(hill، 2000: 304) ، وفي مجال الخدمة المصرفية

فأن الزبون يكون احكامه حول الجودة على اساس جودة عملية تقويم الخدمة بالاضافة الى الاساس المنتج الى المنافع النهائية التي يجنيها الزبون (احمد محمود الزامل، 2012: 132)، ونرى ان جودة الخدمة المصرفية هي قياس لمدى مستوى جودة الخدمة المصرفية المقدمة من قبل المصرف والمتوافقة مع توقعات زبائن المصرف حيث كلما قلت الفجوة بين مستوى جودة الخدمة المقدمة من المصرف وبين مستوى الفجوة المتوقعة من قبل زبون المصرف كلما ادى ذلك الى ان الخدمة المصرفية المقدمة من قبل المصرف ذات جودة عالية .

مفهوم الخدمات

عرفتها الجمعية الامريكية للخدمات بأنها النشاطات او المنافع التي تعرض للبيع لأرتباطها بسلعة معينة (ربحي مصطفى العليان، 2009: 498).

ولقد عرفت ايضاً"بانها انشطة او منافع يقدمها طرف الى الطرف الاخر وهي بطبيعتها غير ملموسة ولا يترتب على بيعها وتقديمها ملكية الاشياء"(سميحة بلحن، 2014: 20)، وعرفت من قبل ثامر البكري بانها جميع النشاطات والعمليات التي تحقق رضا او قبول لدى الزبون مقابل ثمن ودون ان يتضمن تقديمها اي اخطاء (ثامر البكري،2002: 347) ويتضح مما تقدم ان الخدمات هي منتجات غير ملموسة تهدف الى اشباع حاجات ورغبات الزبون ولا يترتب على بيعها نقل ملكية الاشياء ولا يمكن تخزينها، واما جودة الخدمة فتعرف على انها تقديم نوعية عالية وبشكل مستمر وبصورة تفوق قدرة المنافسين الاخرين (خضير كاظم حمود، 2002: 15) .

وتعد الخدمة المصرفية جزءا من خدمات المنظمات الخدمية التي تمثل المصارف احدها وتمثل الخدمة المصرفية نشاطا او عملا خاصا يحصل عليه الزبون من خلال الافراد او المكائن التي تقدم من خلالها وان مستوى اشباع الزبون يرتبط بمستوى اداء الافراد و المكائن وذلك لعدم ملموسية هذا النشاط او العمل (الصميدعي، 2001: 36) كما عرفت بانها الانشطة والعمليات المالية للزبائن والمتعلقة بالقيمة والمزودين للخدمات المالية والائتمانية التي يتلقاها عند حصوله على الخدمة (العجارمة، 2005: 31) .

يلاحظ مما تقدم ان الخدمة المصرفية هي مجموعة من الانشطة والعمليات ذات المضمون المنفعي الكامن في العناصر الملموسة وغير الملموسة والمقدمة من قبل المصرف والتي يدركها المستفيدين من خلال ملامحها وقيمها النفعية والتي تشكل مصدرا لأشباع حاجاتهم ورغباتهم المالية والائتمانية الحالية والمستقبلية وفي الوقت نفسه تشكل مصدرا لأرباح المصرف من خلال العلاقة التبادلية بين الطرفين .

الخصائص المميزة للخدمات المصرفية :

تمتاز الخدمات المصرفية بمجموعة خصائص اهمها :

1. اللاملموسية .
2. التلازمية (التكاملية) .
3. نظام تسويقي ذات توجه شخصي عالي: النظام الذي يستند الى الاتصالات والعلاقة الشخصية المباشرة بين المصرف ممثلا في شخص القائم بالعمل المصرفي وبين العميل اذ يقوم التسويق الشخصي المباشر بدور مهم وحيوي في تنمية وتعزيز العمليات المصرفية المتنوعة .
4. الافتقار الى هوية خاصة .
5. التوازن بين النمو والمخاطرة .
6. استخدامها لأحدث التقنيات الحديثة (احمد محمود الزامل، 2012: 59) .

جودة الخدمة المصرفية من وجهة نظر الزبون (زينب جواد عبيد، 2010: 52)

تتمثل العوامل التي تحدد جودة الخدمة المصرفية من وجهة نظر الزبون بالاتي :

1. الاعتمادية :- تشير الى قدرة المصرف على انجاز او اداء الخدمة المصرفية الموعودة بشكل دقيق يعتمد عليه .
2. الوصول للخدمة :- يعني ذلك مدى توفر الخدمة من حيث الزمان والمكان اللذين يريدهما العميل .
3. الامان:- خلو المعاملات التي تتم بين العميل والبنك من الخطورة و الشك .
4. المصداقية :- يتضمن هذا البعد درجة مصداقية المصرف في تعامله مع العملاء والثقة والامانة والسمعة والالتزام بالمواعيد.
5. درجة فهم المصرف للعميل :- يشير هذا البعد الى حجم الجهد المبذول من اجل التعرف على احتياجات العميل وبالتالي توفيق ومواءمة الخدمة وفقا لتلك المعرفة .
6. الاستجابة :- تشير الى مدى استعداد ورغبة المصرف في تقديم المساعدة للعملاء والرد على استفساراتهم والسرعة في تقديم الخدمة التي يحتاجون اليها .
7. الجدارة :- ترتبط بالمهارة والقدرة والكفاءة التي ينبغي ان يتمتع بها العاملون في المصرف وتعكس قدرة العاملين على اداء الخدمة التي تستمد من توافر المعلومات والالمام بظروف وطبيعة العمل .
8. الاشياء الملموسة :- يتم تقييم جودة الخدمة المصرفية من قبل العميل في ضوء مظهر التسهيلات المادية (مثل المعدات والاجهزة ووسائل الاتصال) التابعة للمصرف .

9. الاتصال :- هو مدى قدرة البنك على امداد العملاء بالمعلومات وكذلك القدرة على تنوير العميل حول طبيعة الخدمة المصرفية المقدمة .
10. العهد :- وهو معلومات وكياسة القائمين على تقديم الخدمة وقدرتهم على استلهام الثقة.
11. التقمص العاطفي :- درجة العناية بالعميل ورعايته بشكل خاص والاهتمام بمشاكله والعمل على ايجاد حلول لها بطرق انسانية راقية .

مسببات وانواع فجوات جودة الخدمة المدركة

ان الفجوة في الخدمة المصرفية تمثل توقعات زبائن المصرف عن الخدمات التي يقدمها المصرف وبين ما هو موجود على ارض الواقع ومقدم من قبل المصرف .

ويمكن القول ان مسببات هذه الفجوة تتمثل بالاتي (انتصار عزيز حسين، 2010: 47)

1. عدم التحديد الدقيق لرغبات وتوقعات الزبائن .
2. عدم القدرة او عدم الاكتراث بحل المشكلات التي يعاني منها الزبائن .
3. المعايير الموضوعة ليست على درجة عالية من الاتقان .
4. تقديم خدمة مصرفية غير التي وعد المصرف بتقديمها لزبائنه .
5. حدوث اكثر من واحدة من الفجوات الاربعة اعلاه في نفس الوقت.

وتوجد (7) انواع من الفجوات هي(احمد محمود الزامل، 2012 : 137) :

1. الفجوة المصرفية : وتتمثل بالفرق بين ما تتوقعه ادارة المصرف حول توقعات الزبائن وحاجتهم الفعلية .
2. الفجوة المعيارية : وتتمثل بالفرق بين ادارة المصرف لتوقعات الزبائن والمواصفات القياسية المحددة للجودة الواجب تنفيذها .
3. فجوة التوصيل : وتتمثل بالفرق بين معايير محددة مرتبطة بتوصيل الخدمة ومستوى الاداء الفعلي للخدمة المصرفية المقدمة من قبل المصرف .
4. الفجوة الاتصالية الداخلية : وتمثل في الفرق بين ما تدعيه ادارة المصرف حول الجودة في رسالتها الاعلانية وبين مستوى الجودة الفعلي المقدم من قبل المصرف .
5. الفجوة التفسيرية : وتتمثل في الفرق بين ما تنقله الجهود الترويجية من ادعاءات حول جودة الخدمة المصرفية و بين ما يعتقده الزبائن بشأن الوعود المرتبطة بهذه الادعاءات.
6. الفجوة الادراكية : هي الفرق بين مستوى جودة الخدمة كما تصل الى العملاء وما يدركونه بشانها .
7. فجوة الخدمة : الفرق بين ما يتوقعه العملاء حول جودة الخدمة وبينما يحصلون عليه فعليا ويدركونه فيما يقدم لهم من جودة .

المبحث الثالث- المؤشرات الدالة على سبل الارتقاء بجودة الخدمة المصرفية في المصرف العراقي للتجارة (عينة البحث)

- نبذة عن المصرف العراقي للتجارة

تأسس المصرف العراقي للتجارة في شهر تموز عام/2003 ككيان حكومي مستقل لغرض تسهيل استيراد وتصدير السلع والخدمات من والى العراق خدمة للاقتصاد الوطني وإعادة تأهيل البلاد بعد أنتهاء العمل ببرنامج النفط مقابل الغذاء التابـ للأمم المتحدة ولتلبية الحاجات الانسانية للعراق واعادة بناء الاقتصاد العراقي واصلاح البنى التحتية ولأغراض أخرى تعود بالفائدة للشعب العراقي. في شهر تشرين الثاني من عام 2003 بدأ المصرف عمله كمصرف حكومي مستقل برأسمال قدره 100 مليون دولار أمريكي وقد ازداد رأسماله المدفوع ليصبح ترليون دينار عراقي ما يعادل حوالي 860 مليون دولار في الوقت الحاضر وان حجم أصوله تصل إلى (17,801) مليار دولار أمريكي. أضحى المصرف العراقي للتجارة أحد البنوك الرائدة في الشرق الاوسط في قطاعي التمويل التجاري والاستثماري. تتركز رسالته في تطوير خدماته المصرفية وايصالها وفق أحدث الاساليب العالمية وتهيئة منتسبيه لايصال هذه الخدمات بكفاءة ومهنية ودعم مبادئ الادارة السليمة للحوكمة والكفاءة التنظيمية حيث يهدف الى اعادة العراق الى مصاف الصيرفة الحديثة والمساهمة في تنمية الاقتصاد الوطني والتجارة العالمية اضافة الى مواصلة الدعم للنهوض بالقطاع المصرفي في جميع انحاء البلاد بفاعلية وشفافية والسعي الى لعب دوراً أساسياً في التجارة الدولية كون المصرف مؤسسة مالية حكومية رائدة على المستوى الدولي بهدف إعادة تطوير القطاع المصرفي والمساهمة الفعالة في دعم الاقتصاد الوطني العراقي (الموقع الالكتروني للمصرف العراقي للتجارة).

تحليل الاستبانة

تم تحليل الاستبانة وفق المحاور الخمسة الخاصة بفرضيات البحث وكالاتي :-

- المحور الاول : اداء العاملين في المصرف .
- المحور الثاني : رضا زبائن المصرف .
- المحور الثالث : إستراتيجية تقديم خدمات جديدة وتطوير الخدمات الحالية .
- المحور الرابع : تطبيق الصيرفة الشاملة .
- المحور الخامس : تبني برنامج الصيرفي الشخصي .

المحور الاول : اداء العاملين في المصرف العراقي للتجارة لشهر آب / 2014 .

جدول رقم (1) يبين اداء العاملين في المصرف العراقي للتجارة لشهر آب / 2014 .

ت	السؤال	اتفق تماما		اتفق		محايد		لا اتفق		لا اتفق تماما		شدة الاجابة	النسبة المئوية لشدة الاجابة
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة		
1	هل ان تعامل موظفي المصرف معك جيد	400	%86	40	%9	15	%3	10	%2	صفر	–	4ر65	%93
2	هل يلتزم موظفي المصرف بزي موحد	500	%100	صفر	–	صفر	–	صفر	–	صفر	–	5	%100
3	هل يتبنى المصرف استراتيجية واضحة لتدريب موظفيه والارتقاء بمهاراتهم الفردية العلمية والعملية	400	%86	40	%9	15	%3	10	%2	صفر	–	4ر65	%93
4	هل ان عملية تقييم اداء العاملين في المصرف يؤدي الى الارتقاء بجودة الخدمة المصرفية المقدمة من قبل المصرف	450	%93	20	%4	15	%3	صفر	–	صفر	–	4ر85	%97
	المجموع	1750	%91	100	%5	45	%4	20	%1	صفر	–	4ر78	%95

يتضح من الجدول اعلاه ان اعلى نسبة اجابة بأتفق تماماً (100%) على السؤال الثاني واقل نسبة اجابة باتفق تماماً (86%) للسؤالين الاول والثالث .

ويلغت اعلى نسبة اجابة بأتفق (9%) على السؤالين الاول والثالث واقل نسبة اجابة بأتفق (صفر) على السؤال الثاني .

وكانت اعلى نسبة اجابة بمحايد (15%) على الاسئلة الاول والثالف والرابع واقل نسبة اجابة بمحايد (صفر) على السؤال الثاني .

ويلغت اعلى نسبة اجابة بلا اتفق (10%) على السؤالين الاول والثالث واقل نسبة اجابة بلا اتفق (صفر) على السؤالين الثاني والرابع .

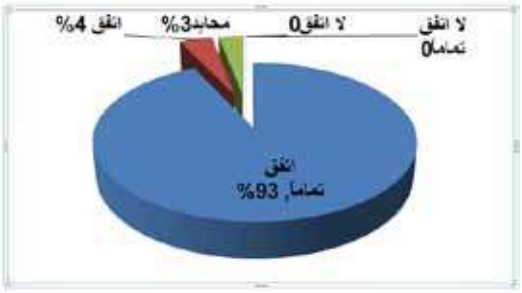
ان اعلى نسبة اجابة بلا اتفق تماماً (صفر) لجميع الاسئلة .

ويلغت اعلى شد اجابة (5) على السؤال الثاني واقل شدة اجابة (4ر65) على السؤالين الاول والثالث .

وكانت اعلى نسبة مئوية لشدة الاجابة (100%) على السؤال الثاني واقل نسبة مئوية لشدة الاجابة (93%) على السؤالين الاول والثالث .

ومما يثبت صحة الفرضية الاولى للبحث وكما موضح في الشكل البياني رقم (1) .

الشكل البياني رقم (1) يوضح نسبة اجابة زبائن المصرف العراقي على فرضية البحث الاولى.



المحور الثاني : رضا زبائن المصرف المصرف العراقي للتجارة

جدول رقم (2) يوضح رضا زبائن المصرف العراقي للتجارة

ت	السؤال	اتفق تماما		اتفق		محايد		لا اتفق		لا اتفق تماما		شدة الاجابة	النسبة المئوية لشدة الاجابة
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة		
1	هل يتم انجاز تعاملاتك المالية المصرفية داخل المصرف بسرعة	400	%87	40	%9	صفر	–	20	%4	صفر	–	4ر60	%92
2	هل الخدمات المتوقعة من قبلك كزبون متطابقة مع الخدمات المقدمة من المصرف ولا توجد بينهما فجوة	350	%80	40	%9	30	%7	20	%4	صفر	–	4ر40	%88
3	هل ان التزام المصرف باستراتيجية تطوير وتقديم خدمات مصرفية جديدة يؤدي الى الارتقاء بجودة الخدمات المصرفية من قبل المصرف	450	%92	40	%8	صفر	–	صفر	–	صفر	–	4ر90	%98
	المجوع	1200	%86	120	%8ر6	30	%2ر5	40	%2ر9	صفر	–	4ر63	%93

يتضح من الجدول اعلاه ان اعلى نسبة اجابة بأتفق تماماً (92%) على السؤال الثالث واقل نسبة اجابة باتفق تماماً (80%) للسؤال الثاني .

ويلغت اعلى نسبة اجابة بأتفق (9%) على السؤالين الاول والثاني واقل نسبة اجابة بأتفق (8%) على السؤال الثالث .

وكانت اعلى نسبة اجابة بمحايد (7%) على الاسؤال الثاني واقل نسبة اجابة بمحايد (صفر) على السؤال الاول والثالث .

ويلغت اعلى نسبة اجابة بلا اتفق (4%) على السؤالين الاول والثاني واقل نسبة اجابة بلا اتفق (صفر) على السؤال الثالث .

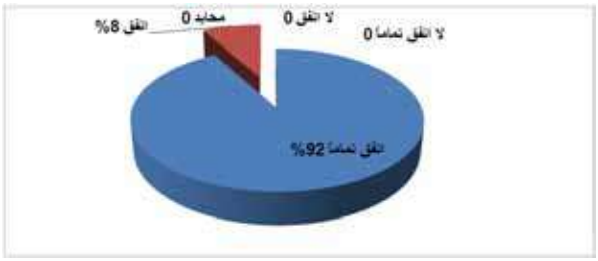
ان اعلى نسبة اجابة بلا اتفق تماماً (صفر) لجميع الاسئلة .

وبلغت اعلى شد اجابة (90ر4) على السؤال الثالث واقل شدة اجابة (40ر4) على السؤال الثاني .

وكانت اعلى نسبة مئوية لشدة الاجابة (98%) على السؤال الثالث واقل نسبة مئوية لشدة الاجابة (88%) على السؤالين الثاني .

ومما يثبت صحة الفرضية الثانية للبحث وكما موضح في الشكل البياني رقم (2) .

الشكل البياني رقم (2) يوضح نسبة اجابة زبائن المصرف العراقي للتجارة على فرضية البحث الثانية



المحور الثالث : استراتيجية تقديم خدمات جديدة وتطوير الخدمات الحالية

جدول رقم (3) يوضح استراتيجية تقديم خدمات جديدة وتطوير الخدمات الحالية

ت	السؤال	اتفق تماما		اتفق		محايد		لا اتفق		لا اتفق تماما		شدة الاجابة	النسبة المئوية لشدة الاجابة
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة		
1	هل ان المصرف يتبع استراتيجية تطوير الخدمات الحالية وتقديم خدمات مالية ومصرفية باستمرار تلبي حاجات ورغبات الزبائن	350	%76	80	%17	30	%7	صفر	-	صفر	-	4ر60	%92
2	هل يعتبر رضا زبائن المصرف عن الخدمات المقدمة لهم يؤدي الى الارتقاء بجودة الخدمة المصرفية المقدمة من قبل المصرف	500	%100	صفر	-	صفر	-	صفر	-	صفر	-	5	%100
	المجموع	850	%89	80	%8	30	%3	صفر	-	صفر	-	4ر8	%96

يتضح من الجدول اعلاه ان اعلى نسبة اجابة بأتفق تماماً (100%) على السؤال الثاني واقل نسبة اجابة باتفق تماماً (76%)على السؤال الاول.

وبلغت اعلى نسبة اجابة بأتفق (17%) على السؤال الاول واقل نسبة اجابة بأتفق (صفر) على السؤال الثاني .

وكانت اعلى نسبة اجابة بمحايد (7%) على السؤال الثاني واقل نسبة اجابة بمحايد (صفر) على السؤال الثاني .

وبلغت اعلى نسبة اجابة بلا اتفق (صفر) لجميع الاسئلة .

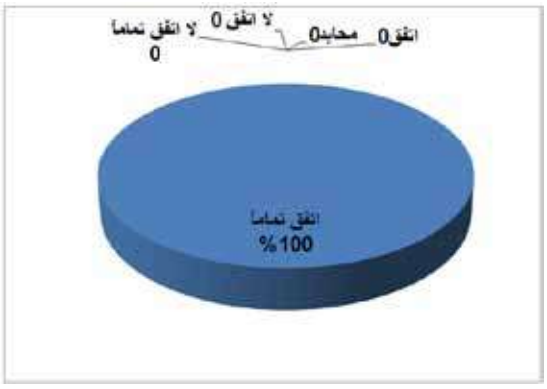
ان اعلى نسبة اجابة بلا اتفق تماماً (صفر) لجميع الاسئلة .

وبلغت اعلى شد اجابة (5) على السؤال الثاني واقل شدة اجابة (60ر4) على السؤال الاول .

وكانت اعلى نسبة مئوية لشدة الاجابة (100%) على السؤال الثاني واقل نسبة مئوية لشدة الاجابة (92%) على السؤالالاول .

ومما يثبت صحة الفرضية الثالثة للبحث وكما موضح في الشكل البياني رقم (3) .

الشكل البياني رقم (3) يوضح نسبة اجابة زبائن المصرف العراقي للتجارة على فرضية البحث الثاالثة



المحور الرابع : تطبيق الصيرفة الشاملة

جدول رقم (4) يوضح تطبيق الصيرفة الشاملة

ت	السؤال	اتفق تماما		اتفق		محايد		لا اتفق		لا اتفق تماما		شدة الاجابة	النسبة المئوية لشدة الاجابة
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة		
1	هل يؤدي تطبيق المصرف للصيرفة الشاملة الى الارتقاء بجودة الخدمات المصرفية المقدمة من المصرف	450	%96	20	%4	صفر	-	صفر	-	صفر	-	4ر70	%94
2	هل يقوم المصرف بتقديم الخدمات التقليدية للمصارف التجارية و التوسع بها	500	%100	صفر	-	صفر	-	صفر	-	صفر	-	5	%100
3	هل يقدم المصرف خدمة خلق فرص الاستثمار	350	%83	40	%9	15	%4	10	%2	10	%20	4ر25	%85

	الجديدة والاسهام بها من خلال: اعداد دراسات الجدوى ب- الاعلام وبشكل منظم عن الفرص الاستثمارية ذات الجودة وتسويقها لغرض تشجيع المستثمرين للأقبال عليها												
4	هل يقوم المصرف بخدمات الصيرفة الاستثمارية الاتية : الاسناد التوزيع والتسويق للأوراق المالية لصالح الشركات المصدرة ج- تقديم الاستشارات حول الاصدارات الجديدة للشركات عند تاسيسها او عند زيادة رؤوس اموالها	375	%82	60	%13	15	%3	10	%2	صفر	5	-	4,60	%92
5	هل يقوم المصرف بتقديم خدمات الصيرفة الالكترونية	350	%79	80	%18	صفر	-	10	%2	صفر	5	%1	4,45	%89
6	هل يقم المصرف خدمات الائتمان الايجاري (التمويل التاجيري)	375	%84	60	%13	صفر	-	10	%2	صفر	5	%1	4,50	%90
7	هل تتوفر خدمة تمويل التجارة الخارجية لدى المصرف	500	%100	صفر	-	صفر	-	صفر	-	صفر	-	-	5	%100
8	هل يوفر المصرف خدمة امين الاستثمار من خلال ادارة المحافظ المالية لصالح زبائنه	350	%77	80	%18	15	%3	10	%2	صفر	-	-	4,55	%91
9	هل يقدم المصرف خدمة توريق القروض المصرفية	350	%77	80	%18	15	%3	صفر	-	10	%2	-	4,55	%91
10	هل لدى المصرف خدمة التأسيس للشركات والترويج لها	375	%84	60	%14	صفر	-	صفر	-	10	%2	-	4,45	%89
11	هل يوجد لدى المصرف خدمة ادارة صناديق الاستثمار المشترك	400	%89	40	%9	صفر	-	صفر	-	10	%2	-	4,50	%90
12	هل يقدم المصرف خدمة الاقراض بضمان الاوراق المالية	450	%95	صفر	-	15	%3	10	%2	صفر	-	-	4,75	%95
13	هل يقدم المصرف خدمة اصدار الاسهم و السندات لصالح الشركات والاتجار بالعملات	450	%94	صفر	-	30	%6	صفر	-	صفر	-	-	4,80	%96
14	هل يقدم المصرف الخدمات المصرفية عبر الهواتف الذكية	صفر	-	صفر	-	90	%49	50	%27	45	%24	%3	1,85	%37
15	هل لدى المصرف نافذة خاصة للصيرفة الاسلامية والتمويل الاسلامي يقدم من خلالها المنتجات المالية و المصرفية	صفر	-	صفر	-	صفر	-	صفر	-	100	%100	%20	1	%20
	المجموع	5275	%84	520	%8	195	%3	110	%2	195	%3	%84	4,20	%84

يتضح من الجدول اعلاه ان اعلى نسبة اجابة بأتفق تماماً (100%) على السؤالين الثاني والسابع واقل نسبة اجابة باتفق تماماً (صفر)على السؤالين الرابع عشر والخامس عشر .

وبلغت اعلى نسبة اجابة بأتفق (18%) على الاسئلة (الخامس، الثامن، التاسع) واقل نسبة اجابة بأتفق (صفر) على الاسئلة (الثاني، السابع، الثاني عشر، الثالث عشر ، الرابع عشر، الخامس عشر).

وكانت اعلى نسبة اجابة بمحايد (49%) على السؤال الرابع عشر واقل نسبة اجابة بمحايد (صفر) على الاسئلة (الاول، الثاني، الخامس، السادس، السابع، العاشر، الحادي عشر، الخامس عشر).

وبلغت اعلى نسبة اجابة بلا اتفق (27%) على السؤال الرابع عشر واقل نسبة اجابة بلا اتفق (صفر) على الاسئلة (الاول، الثاني، السابع، التاسع، العاشر، الحادي عشر، الثالث عشر، الخامس عشر) .

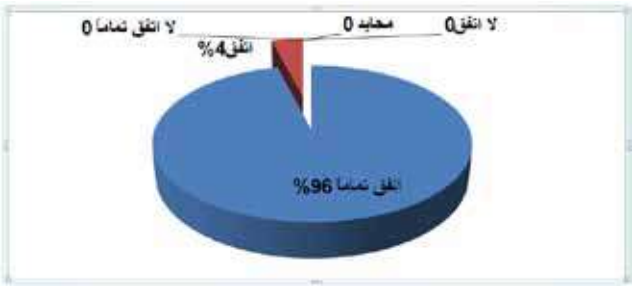
ان اعلى نسبة اجابة بلا اتفق تماماً (100%) على السؤال الخامس عشر واقل نسبة اجابة بلا اتفق تماماً (صفر) على الاسئلة (الاول، الثاني، الرابع، السابع، الثامن، الثاني عشر، الثالث عشر).

وبلغت اعلى شد اجابة (5) على السؤالين الثاني والسابع واقل شدة اجابة (1) على السؤال الخامس عشر .

وكانت اعلى نسبة مئوية لشدة الاجابة (100%) على السؤالين الثاني والسابع واقل نسبة مئوية لشدة الاجابة (20%) على السؤال الخامس عشر .

ومما يثبت صحة الفرضية الرابعة للبحث وكما موضح في الشكل البياني رقم (4) .

الشكل البياني رقم (4) يوضح نسبة اجابة زبائن المصرف العراقي للتجارة على فرضية البحث الرابعة



المحور الخامس : تبني برنامج الصيرفي الشخصي

جدول رقم (5) يوضح تبني برنامج الصيرفي الشخصي

ت	السؤال	اتفق تماما		اتفق		محايد		لا اتفق		لا اتفق تماما		شدة الاجابة	النسبة المئوية لشدة الاجابة
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة		
1	هل المصرف يوفر كافة الخدمات المالية والمصرفية التي تحتاجها	350	%85	40	%10	صفر	–	صفر	–	20	%5	4ر10	%82
2	هل ان تطبيق المصرف لبرنامج الصيرفي الشخصي يؤدي الى الارتقاء بجودة الخدمات المصرفية المقدمة من قبل المصرف	500	%100	صفر	–	صفر	–	صفر	–	صفر	–	5	%100
	المجموع	850	%94	40	%4	صفر	–	صفر	–	20	%2	4ر55	%91

يتضح من الجدول اعلاه ان اعلى نسبة اجابة بأتفق تماماً (100%) على السؤال الثاني واقل نسبة اجابة باتفق تماماً (85%) على السؤال الاول.

وبلغت اعلى نسبة اجابة بأتفق (40%) على السؤال الاول واقل نسبة اجابة بأتفق (صفر) على السؤال الثاني .

وكانت اعلى نسبة اجابة بمحايد (صفر) على جميع الاسئلة .

وبلغت اعلى نسبة اجابة بلا اتفق (صفر) على جميع الاسئلة .

ان اعلى نسبة اجابة بلا اتفق تماماً (5%) على السؤال الاول واقل نسبة اجابة بلا اتفق تماماً (صفر) على السؤال الثاني .

وبلغت اعلى شد اجابة (5) على السؤال الثاني واقل شدة اجابة (10ر4) على السؤال الاول .

وكانت اعلى نسبة مئوية لشدة الاجابة (100%) على السؤال الثاني واقل نسبة مئوية لشدة الاجابة (82%) على السؤال الاول .

ومما يثبت صحة الفرضية الخامسة للبحث وكما موضح في الشكل البياني رقم (5) .

الشكل البياني رقم (5) يوضح نسبة اجابة زبائن المصرف العراقي للتجارة على فرضية البحث الخامسة

واما عن شدة الاجابة لفرضيات البحث الخمسة فتتوضح في الشكل البياني رقم (6) .

الشكل البياني رقم (6) يبين شدة اجابات زبائن المصرف العراقي للتجارة على فرضيات البحث الخمسة

وعن النسبة المئوية لشدة الاجابة على فرضيات الخمسة فتتوضح في الشكل البياني رقم (7)

الشكل البياني رقم (7) يوضح النسبة المئوية لشدة اجابة زبائن المصرف العراقي للتجارة

على فرضيات البحث الخمسة

المبحث الرابع– النتائج والمقترحات

- النتائج :

1. ثبوت صحة فرضيات البحث الخمسة .
2. ان موظفي مصرف العراقي للتجارة يلتزمون بزي موحد حيث بلغت نسبة الاجابة باتفق تماما (100%) وشدة الاجابة (5) والنسبة المئوية لشدة الاجابة (100%) .
3. ان المصرف العراقي للتجارة يتبع استراتيجية واضحة لتدريب موظفيه والارتقاء بمهارتهم الفردية العلمية والعملية حيث بلغت نسبة الاجابة باتفق تماما (86%) وشدة الاجابة (4ر5) والنسبة المئوية لشدة الاجابة (93%) .
4. يتم انجاز المعاملات المالية والمصرفية لزبائن المصرف العراقي للتجارة بسرعة حيث بلغت نسبة الاجابة باتفق تماما (87%) وشدة الاجابة (4ر6) والنسبة المئوية لشدة الاجابة (92%) .
5. ان المصرف العراقي للتجارة لا يقدم خدمات مصرفية عبر الهواتف الذكية لزبائنه حيث بلغت نسبة الاجابة بلا اتفق (27%) ولا اتفق تماما (24%) وشدة الاجابة (1ر85) والنسبة المئوية لشدة الاجابة (37%) .
6. ان المصرف العراقي للتجارة غير مهتم بخدمات الصيرفة الاسلامية وعمل نافذة اسلامية في المصرف حيث بلغت نسبة الاجابة بلا اتفق تماما (100%) وشدة الاجابة (1) والنسبة المئوية لشدة الاجابة (20%) .
7. ان المصرف العراقي للتجارة معظم الخدمات المالية والمصرفية التي يحتاجها زبائنه حيث بغت نسبة الاجابة باتفق تماما (85%) وشدة الاجابة (1ر4) والنسبة المئوية لشدة الاجابة (82%)

- المقترحات :

1. الاهتمام بالصيرفة الاسلامية وادواتها المالية لوجود شريحة كبية من المجتمع العراقي ترغب بالتعامل والاستثمار بادوات الصيرفة الاسلامية والتمويل الاسلامي من خلال فتح نافذة للخدمات المصرفية الاسلامية .
2. تقديم الخدمات المصرفية عبر الهواتف الذكية والذي يمثل مواكبة للتطورات العالمية في مجال الصيرفة والمصارف .
3. نشر ثقافة الجودة في العمل المصرفي داخل المصرف .
4. اشراك العاملين في المصرف العراقي للتجارة بدورات تدريبية للأرتقاء بمهاراتهم الفردية والعلمية والعملية والاستفادة منها في مجال عمل المصرف .
5. الاعلان بشكل دوري عن الخدمات المصرفية التي يقدمها المصرف العراقي للتجارة من خلال القنوات الاعلامية وطبع البوسترات التعريفية.
6. الاهتمام بموضوع الصيرفة الالكترونية والعمل المصرفي عبر الانترنت وبيان امكانية تقديم هذه الخدمات المصرفية لما لها من اثر في تقليل الكلف التي يتحملها المصرف وتقديم الخدمات المصرفية على مدار 24 ساعة في اليوم وسبعة ايام في الاسبوع.

المصادر :

1- ابو فاره، يوسف احمد. (2006).- "واقع تطبيقات ادارة الجودة الشاملة في الجامعة الفلسطينية"- عمان- المجلة الاردنية في ادارة الاعمال - المجلد الثاني - العدد الثاني .

2- احمد محمود الزامل واخرن . (2012). - "تسويق الخدمات المصرفية "- عمان - اثراء للنشر والتوزيع وكتبة الجامعة.

3- الصميدعي ويوسف، محمود جاسم، ردينة عثمان. (2001).- "التسويق المصرفي - مدخل استراتيجي وتحليلي وكمي" - ط1 - عمان - دار المناهج .

4- العجارمة، تيسير. (2005).- "التسويق المصرفي"- ط1- عمان - دار الحامد .

5- انتصار عزيز حسين. (2010).- "اثر التحليل الاستراتيجي في جودة الخدمة دراسة استطلاعية لأراء المديرين في عينة من المصارف العراقية" رسالة ماجستير- بغداد- كلية الادارة والاقتصاد – الجامعة المستنصرية .

6- ثامر البكري. (2002).- "ادارة التسويق "- الموصل- الدار الجامعية للطباعة والنشر والترجمة فرع الموصل .

7- جريدة الوقائع العراقية 2004 .

8- خضير كاظم حمود. (2002).- "ادارة الجودة وخدمة العملاء" -عمان- دار الميرة .

9- ربحي مصطفى العليان. (2009).- "اسس التسويق المعاصر" ط1 – عمان – دار صفاء للنشر والتوزيع .

10-زكريا الدوري ويسرى السامرائي .(2013).- "البنوك المركزية والسياسات النقدية" – عمان – دار اليازوري .

11-زينب جواد عبيد – 2010 "اثر الخدمات المصرفية غير المربحة على الاداء المصرفي: دراسة تطبيقية في عينة من المصارف العراقية الحكومية في العراق (الرافدين- الرشيد)" رسالة ماجستير- ص27 – كلية الادارة والاقتصاد/ جامعة كربلاء – العراق .

12-سراج الدين عثمان. (2013).- "التمويل المصرفي وتطبيقاته وفق اسس مصرفية سليمة" – بيروت- مجلة اتحاد المصارف العربية – العدد 393 آب .

13-سميحة بلحن. (2014). - "تاثير جودة الخدمات على تحقيق رضا الزبون دراسة حالة مؤسسة" اطروحة ماجستير- الجزائر- كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير- جامعة الجزائر .

14-سوزي عدلي ناشد. (2005).- "مقدمة في الاقتصاد النقدي والمصرفي"- بيروت- منشورات الحلبي الحقوقية .

15-شاهين عكاب سالم. (2000).- "اثر العمليات الصيرفة الشاملة في نتائج اعمال المصرف الصناعي ومصرف الرشيد: دراسة مقارنة "- رسالة دبلوم عالي- بغداد – كلية الادارة والاقتصاد – جامعة بغداد – العراق .

16-شاهين عكاب سالم. (2008).- "الصيرفة بحوث وتطبيقات" – حلب – دار نون للنشر والتوزيع .

17-شاهين عكاب سالم. (2010).- "المخاطر المالية"- دمشق- الدار العربية للعلوم – بغداد ودار المورد للطباعة والنشر والتوزيع .

18-ضبابة عبد الله. (2008).- "الاقتصاد المصرفي"- الاسكندرية – مؤسسة شباب الجامعة .

19-فتح الرحمن علي محمد صالح . (2013).- "الجوانب التنظيمية لتطوير المنتجات المالية"- بيروت- اتحاد المصارف العربية- العدد 392 تموز .

20-محمد الحيالي. (2012).- "الخدمات المصرفية عبر الهواتف الذكية تشعل المنافسة بين البنوك"- مجلة الاقتصادي العربي العدد 8800 – الاثنين 16 يوليو .

21-محمد جاسم الصميدعي وسليمان شكيب الجيوسي. (2009).- "تسويق الخدمات المالية" – عمان – دار وائل للنشر والتوزيع .

22-محمد عبد الفتاح. (2006).- "ادارة البنوك"- عمان- دار المناهج .

23-ناظم محمد نوري الشمري وعبد القادر زهير العبد. (2008).- "الصيرفة الالكترونية"- عمان- دار وائل .

24-ولي نصر. (2013).- " قطاع الاعمال ليس كسابق عهده" مجلة التمويل والتنمية العدد مارس .

ب – المصادر الاجنبية

1- Rose, peter – commercial bank management mcgraw – hill – iywin – 2002 – p12
2- Hill,t., "Operation Management: Strategic Contextand Management Anaiysis", first Published, London, 2000, P304.

ج – المصادر الالكترونية :

1- موقع المصرف العراقي للتجارة .

الملحق

الاستبانة الخاصة بزبائن المصرف العراقي للتجارة وحسب المحاور الخمسة للبحث

	الاسئلة	اتفق تماماً	اتفق	محايد	لا اتفق	لا اتفق تماماً
	المحور الاول : اداء العاملين في المصرف العراقي للتجارة					
1	هل ان تعامل موظفي المصرف معك جيد					
2	هل يلتزم موظفي المصرف بزي موحد					
3	هل يتبنى المصرف استراتيجية واضحة لتدريب موظفيه والارتقاء بمهاراتهم الفردية العلمية والعملية					
4	هل ان عملية تقييم اداء العاملين في المصرف يؤدي الى الارتقاء بجودة الخدمة المصرفية المقدمة من قبل المصرف					
	المحور الثاني : رضا زبائن في المصرف العراقي للتجارة					
1	هل يتم انجاز تعاملاتك المالية المصرفية داخل المصرف بسرعة					
2	هل الخدمات المتوقعة من قبلك كزبون متطابقة مع الخدمات المقدمة من المصرف ولا توجد بينهما فجوة					
3	هل ان التزام المصرف باستراتيجية تطوير وتقديم خدمات مصرفية جديدة يؤدي الى الارتقاء بجودة الخدمات المصرفية من قبل المصرف					
	المحور الثالث : استراتيجية تقديم خدمات جديدة وتطوير الخدمات الحالية					
1	هل ان المصرف يتبع استراتيجية تطوير الخدمات الحالية وتقديم خدمات مالية ومصرفية باستمرار تلبي حاجات ورغبات الزبائن					
2	هل يعتبر رضا زبائن المصرف عن الخدمات المقدمة لهم يؤدي الى الارتقاء بجودة الخدمة المصرفية المقدمة من قبل المصرف					
	المحور الرابع : تطبيق الصيرفة الشاملة					
1	هل يؤدي تطبيق المصرف للصيرفة الشاملة الى الارتقاء بجودة الخدمات المصرفية المقدمة من المصرف					
2	هل يقوم المصرف بتقديم الخدمات التقليدية للمصارف التجارية و التوسع بها					
3	هل يقدم المصرف خدمة خلق فرص الاستثمار الجديدة والاسهام بها من خلال : اعداد دراسات الجدوى ب- الاعلام وبشكل منظم عن الفرص الاستثمارية ذات الجودة وتسويقها لغرض تشجيع المستثمرين للأقبال عليها					
4	هل يقوم المصرف بخدمات الصيرفة الاستثمارية الاتية : الاسناد التوزيع والتسويق للأوراق المالية لصالح الشركات المصدرة ج- تقديم الاستشارات حول الاصدارات الجديدة للشركات عند تاسيسها او عند زيادة رؤوس اموالها					
5	هل يقوم المصرف بتقديم خدمات الصيرفة الالكترونية					
6	هل يقم المصرف خدمات الائتمان الايجاري (التمويل التاجيري)					
7	هل تتوفر خدمة تمويل التجارة الخارجية لدى المصرف					
8	هل يوفر المصرف خدمة امين الاستثمار من خلال ادارة المحافظ المالية لصالح زبائنه					
9	هل يقدم المصرف خدمة توريق القروض المصرفية					

10	هل لدى المصرف خدمة التأسيس للشركات والترويج لها					
11	هل يوجد لدى المصرف خدمة ادارة صناديق الاستثمار المشترك					
12	هل يقدم المصرف خدمة الاقراض بضمان الاوراق المالية					
13	هل يقدم المصرف خدمة اصدار الاسهم والسندات لصالح الشركات والاتجار بالعملات					
14	هل يقدم المصرف الخدمات المصرفية عبر الهواتف الذكية					
15	هل لدى المصرف نافذة خاصة للصيرفة الاسلامية والتمويل الاسلامي يقدم من خلالها المنتجات المالية و المصرفية					
	المحور الخامس : تبني برنامج الصيرفي الشخصي					
1	هل المصرف يوفر كافة الخدمات المالية والمصرفية التي تحتاجها					
2	هل ان تطبيق المصرف لبرنامج الصيرفي الشخصي يؤدي الى الارتقاء بجودة الخدمات المصرفية المقدمة من قبل المصرف					

درجة ممارسة إدارة المعرفة وعلاقتها بتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة لدى القيادات الإدارية في جامعة آل البيت في الأردن

د. محمد عبود الحراحشة

أستاذ مشارك، قسم الإدارة التربوية، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، المفرق– الأردن

Dr.Mohammad Aboud AL- harahsheh

Associate Professor, Dept.of Educational Administration & Foundations,College of Educational Science, AL- albyat University - Mafraq, Jordan

dr_harah@yahoo.com

الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة إدارة المعرفة وعلاقتها بتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة لدى القيادات الإدارية في جامعة آل البيت في الأردن. ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار عينة طبقية عشوائية تكونت من (62) فرداً ، طبق عليهم أداة تكونت من محورين الأول: لقياس ممارسة إدارة المعرفة وتكون (37) فقرة موزعة على اربعة مجالات: (تنظيم المعرفة ، توليد المعرفة التشارك في المعرفة، تطبيق المعرفة). الثاني: لقياس تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة وتكونت من (24) فقرة موزعة على خمسة مجالات:(القيادة، الهيكل التنظيمي، توجهات المستفيدين من العملية التعليمية، العمليات والقياس والتحسين المستمر). وتم التحقق من صدقها وثباتها. توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: جاءت درجة ممارسة إدارة المعرفة لدى القيادات الإدارية في جامعة آل البيت في الأردن بدرجة متوسطة، وجاء تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة بدرجة متوسطة. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية (طردية) دالة إحصائيا بين درجة ممارسة إدارة المعرفة وتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة لدى القيادات الإدارية في جامعة آل البيت في الأردن. وفي ضوء النتائج توصي الدراسة بمجموعة من التوصيات أهمها: توفير الإمكانات والتسهيلات التي من شأنها ان تساعد على توفير بيئة مناسبة لممارسة إدارة المعرفة، وتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة.

الكلمات المفتاحية: إدارة المعرفة، معايير إدارة الجودة الشاملة.

The Degree of Knowledge Management and its Relationship to the Application of Total Quality Management Standards of the Administrative Leaders at Al-Bayt University in Jordan

Abstract

The study aimed to find out the degree of knowledge management and its relationship to the application of total quality management standards of the administrative leaders at Al-Bayt University in Jordan. To achieve the objective of this study a stratified random sample was selected. It consisted of (62) individuals. A tool of two axes was applied to measure their practice of knowledge management. This tool consisted of (37) items distributed on four areas: (organization of knowledge, knowledge generation, sharing knowledge, application of knowledge) . The second tool was used to measure the application of total quality management standards which consisted of 24 items distributed into five areas: (leadership, organizational structure, trends beneficiaries of the educational process, operations and measurement and continuous improvement). Validity and reliability of the tools were verified. The following

results were achieved: The degree of knowledge management at the administrative leaders at Al al-Bayt University in Jordan was moderate; and implementation of total quality management standards was also moderate. The results also indicated that there was a positive correlation (proportional) statistically significant between the degree of knowledge management and the application of total quality management standards to the administrative leaders in Al-Bayt University in Jordan. In light of these findings the study recommends a set of recommendations, of which the most prominent are: providing suitable environment for the practice of knowledge management; and applying of total quality management standards.

Keywords: knowledge management, total quality management standards

المقدمة:

تعد إدارة المعرفة من المفاهيم الحديثة في علم الإدارة وأهم السمات الحيوية للأنشطة التي تؤثر على نوعية وجودة العمل. اذ أنها نشأت في أوائل التسعينات وقد احتلت مكاناً مرموقاً وحيوياً في شتى المجالات الإدارية والصناعية والفنية. وتشكل إدارة المعرفة أحد التطورات الفكرية المعاصرة التي اقترحت في بادئ الأمر كأطر ومداخل جديدة في دراسة وفهم الأعمال، وسرعان ما تحولت إلى ممارسة عملية، اكثر ملاءمة للتغيرات الجديدة والمتسارعة في مجال الأعمال (نورالدين،2010). أن مفهوم إدارة المعرفة يتضمن عمليات يستوجب على الأفراد تعلمها لكي يتمكنوا من إدارة المعارف التي لديهم والتي من خلالها يستطيع الفرد إتقان العمل واخراجه بجودة، فجودة العمل هي معرفة العمل الذي يؤديه ومعرفة كيفية أداة هذا العمل، فالمعرفة هي الطريق للوصول الى الجودة، اي انه كلما كانت المعرفة شاملة كانت الجودة اقرب للتطبيق . يعد هذا العصر عصر تغير دائم ولا بد فيه للمنظمات أن تكون قادرة على التكيف مع طبيعة العصر وقد تكون المنظمات التربوية أكثر حاجة لمسايرة الواقع نظراً لطبيعة أهدافها ودورها، وبذلك فهي أكثر حاجة من المنظمات الأخرى لقادة قادرين على التواصل المستمر مع المعرفة واكتسابها وتوليدها وتطبيقها.

مراحل إدارة المعرفة: ذكر المرزوقي المشار اليه في الشرفا(2008) مراحل أدارة المعرفة : مرحلة المبادرة: وتركز هذه المرحلة على بناء البنية التحتية لتكنولوجيا الاتصالات , بناء العلاقات الإنسانية , نظم المكافآت، أدارة الثقافة التنظيمية، وبناء قواعد البيانات والحصول على الأفكار والآراء المقترحة .

مرحلة النشر: وتركز على تبرير الأفكار, وضع الإجراءات وسياسات التبرير، استخدام تكنولوجيا المعلومات في معالجة وتحليل الأفكار لتبريرها ومراقبة المعرفة وأدوات التحكيم، الحصول على المعرفة التي تم تبريرها وتحكيمها. مرحلة التكامل الداخلي: ويكون التركيز على التكامل والتمويل المعرفي طبقا لمستوى متطلبات السوق هيكلة المعرفة ورسم خريطتها، استخدام محركات البحث واستراتيجياتها، اعتماد التكنولوجيا في نظم قياس الأداء، الحصول على المعرفة المتكاملة. مرحلة التكامل الخارجي : ويكون التركيز على كفاءة إدارة المعرفة، الشبكات المتداخلة ، التمويل الخارجي, أدارة التعاون ، المؤتمرات عن بعد، المؤتمرات الفيديوية، البريد الالكتروني، نظم المشاركة بالمعرفة.

أصناف المعرفة: أشار(Allen) المشار إليه في الملكاوي(2007)هناك صنفان للمعرفة هما: المعرف الضمنية: وهي المعرفة المخفية وتتضمن العمليات الشاملة وقد تكون كبيرة أو صغيرة، وتشير هذه إلى المهارات الموجودة في عقل كل فرد والتي من الصعب نقلها أو تحويلها للآخرين، وقد تكون المعرفة هنا فنية أو إدراكية، وليس من السهل فهمها كعملية التعبير عنها بكلمات ولا نستطيع الاستيلاء عليها ولكن يمكن السيطرة عليها من خلال العمليات العقلية والمعرفة المعبر عنها وأيضا النشاطات، وتمثل المعرفة الضمنية العادات والتقاليد والثقافة وهذه غير مكتوبة والتي تنعكس على السلوك، فهي حصيلة العمليات العقلية التي تتم داخل عقل الإنسان، وهذه المعرفة من الصعب إدارتها والتحكم فيها لأنها موجودة في رؤوس مالكيها فقط، ولكن يمكن استثمارها من خلال بعض الممارسات الخاصة بذلك وتعريضها لمنبهات معينة . أما المعرفة الظاهرية : تتعلق هذه بالمعلومات الظاهرة الموجودة والمخزنة بالأرشيف مثل الكتب والأشرطة المضغوطة، وباستطاعة الجميع الوصول إليها واستخدامها ويمكن تقاسمها من خلال الندوات والمؤتمرات واللقاءات والكتيبات . وقد يكون من المهم التفريق بين المعرفة الظاهرة والمعرفة الضمنية، حيث تشير الأولى إلى أفكار واضحة ومحددة يمكن نقلها وترميزها ويتعامل معها الجميع، بينما المعرفة الضمنية حدسية وفنية وتقنية من الصعب التعبير عنها لفظيا، وهي أيضا فردية يمتلكها المختصون الخبراء وبالغالب يصعب إيصالها للآخرين وهي أيضا من الممتلكات التي تحافظ عليها المؤسسة لكسب الميزة التنافسية.

كما قدم توم باكمان المشار إليه في نجم(2008) تصنيفا أخر أوسع للمعرفة :المعرفة الصريحة(وثيقة، حاسوب): معرفة جاهزة وقابلة الوصول، موثقة في مصادر المعرفة الرسمية التي عادة ما تكون جيدة التنظيم. المعرفة الضمنية (العقل الإنساني، المنظمة أو التنظيم): قابلة للوصول من خلال الاستعلام والمناقشة ولكنها معرفة غير رسمية يجب أن توضع وبعدئذ تنقل وتبلغ، المعرفة الكامنة (العقل الإنساني، التنظيم): قابلة للتواصل بشكل غير مباشر فقط ويتم ذلك بصعوبة من خلال أساليب الاستنباط المعرفي وملاحظة السلوك ، المعرفة المجهولة (العقل الإنساني، المنظمة أو التنظيم) : المبتكرة أو المكتشفة من خلال النشاط, المناقشة، البحث، والتجريب.

أنماط المعرفة : المعرفة الإجرائية :تصنف المعرفة الإجرائية كيف يجب أن تحل المشكلة؟ كما توجه الانتباه إلى الطريقة التي تعمل بها الأشياء، أن القواعد والبرامج هي الأنماط النموذجية للمعرفة الإجرائية.

المعرفة الإعلانية :توضح المعرفة الإعلانية ما هو معروف حول المشكلة. وذلك يتضمن تعابير بسيطة للاختيار ما بين الصح أو الخطأ، كما يتضمن تلك المعرفة عبارات مماثلة لأوصاف كاملة للمفهوم أو الكائن .

المعرفة البعدية: يتناول هذا النوع من المعرفة توصيف المعرفة نفسها بما يساعد في اختيار المعرفة الملائمة للمشكلة، لتعزيز فعالية النظام الخبير في حل المشكلات بفعالية من خلال توجيه منهجية الإدراك والتفكير بالاتجاه الصحيح(زيديه،2009).

أدوات إدارة المعرفة :العقل البشري الذي يمثل الركيزة الأساسية في أنتاج المعرفة، وهم الناس أو من يسمون بإفراد المعرفة. وهم الأشخاص القادرين على توليد وإنتاج المعرفة وتطبيقها، من خلال القيام بالنشاطات العقلية واستخدام الوسائل التقنية المساعدة، المؤدية جميعها إلى المعرفة . وتقنية المعلومات (تكنولوجيا المعلومات) اذ تلعب دورا أساسيا ومحوريا في برامج إدارة المعرفة من خلال قدرتها على تسريع عملية إنتاج ونقل المعرفة وتساعد أيضا في جمع وتنظيم

معرفة الجماعات لجعل المعرفة متوفرة على أساس المشاركة(الملكاوي، 2007).

خصائص المعرفة: يشير (هوسيل وبيل) الوارد في نجم (2008) الى مجموعة خصائص أساسية للمعرفة هي: المعارف يمكن أن تولد، المعرفة يمكن أن تموت، المعرفة يمكن أن تمتلك المعرفة متجذرة في الأفراد، المعرفة يمكن أن تصنف، المعرفة يمكن أن تخزن .

عناصر إدارة المعرفة تتكون من: عمليات إدارة المعرفة: تتكون من أربع عمليات جوهرية: توليد المعرفة، خزن المعرفة، توزيع المعرفة وتصنيف المعرفة.

تقانة ادارة المعرفة : تتكون من :نظم العمل المعرفية(نظم التصميم بمساعدة الحاسوب، نظم الواقع الافتراضي)، نظم أتمتة الكتب(البريد الالكتروني، الاسترجاع الآلي للمعلومات)، نظم دعم القرارات المستندة إلى المعرفة، نظم الذكاء الاصطناعي.

فريق العمل: يتكون من: صناع المعرفة، مديرو المعرفة إدارة معرفة الزبائن(الفارس، 2010).

أهداف أدارة المعرفة: يرى الملكاوي (2008) إن من أبرز أهداف إدارة المعرفة ما يلي:

تساعد في تحقيق الكفاءة الإنتاجية حيث أنها تمكن أعضاء المنظمة من التعامل مع العديد من القضايا خاصة الجديدة إذ تزودهم بالقدرة اللازمة على اتخاذ القرارات بكفاءة وفاعلية وتشكل لدى الموظفين رؤية مستقبلية، وتساعد إدارة المعرفة في تحقيق المنظمة الاقتصادية حيث أنها موجهة بشكل رئيس إلى قدرة المنظمة أي القدرة المؤسسية لاستخدام المعرفة الضمنية والظاهرية

ويشير كل من(Holsapple& Singh)الوارد في الملكاوي(2008) إلى الأهداف التالية لإدارة المعرفة: توليد المعرفة اللازمة لتحويل المعرفة وتحقيق عمليات التعلم، نشر المعرفة وتوزيعها على الجهات ذات العلاقة حسب الحاجة إليها، العمل على تجديد وتطوير المعرفة بشكل مستمر، السعي إلى أيجاد القيادة القادرة على بناء النظام المعرفي، ويتولى عملية إدارة النشاطات كافة ذات العلاقة بإدارة المعرفة، حفظ المعرفة أي تخزينها بالأماكن المخصصة، تسهم المعرفة بتغيير السلوك تجاه الأفضل، تعتبر أدارة المعرفة دليل العمل الجيد، تسهل عملية تقاسم المعرفة، تساعد على بناء ما يسمه بمتخصصي المعرفة وهم الأشخاص الذين لديهم معلومات حول موضوع ما.

مميزات أدارة المعرفة للمنظمة: يمكن تلخيصها كالآتي :أنها تسهل عملية تجميع وتسجيل وتنظيم وفلترة وتحليل واسترجاع المعرفة الواضحة والمحددة. وتتكون هذه المعرفة من جميع الوثائق والسجلات المحاسبية والبيانات المخزنة في ذاكرة الحاسوب. كما يجب أن تكون هذه المعلومات متوافرة بشكل واسع وسهل بالنسبة لإدارة المنظمة بشكل سلس. وتعتبر إدارة المعرفة ذات قيمة لمنظمة الأعمال للدرجة التي تكون فيها قادرة على عمل ذلك .أنها تسهل عملية تجميع وتسجيل وتنظيم وفلترة وتحليل واسترجاع ونشر المعرفة الضمنية او المفهومة ضمنيا. وتتكون هذه المعرفة من إجراءات غير رسمية أو ممارسات ومهارات غير مكتوبة. وهذه الكيفية للمعرفة ضرورية وأساسية لأنها تعطي صورة عن كفاءة وأهلية وجدارة الموظفين. حيث أن نظم أدارة المعرفة ذات قيمة لمنظمة الأعمال إلى درجة تمكنها من تصنيف وتجميع أفضل الممارسات وتخزينها وتوزيعها على جميع أجزاء المنظمة كلنا دعت الحاجة إلى ذلك وتجعل المنظمة اقل عرضة لدوران الموظفين. يمكنها أيضا، تأدية وظيفة استراتيجية واضحة, حيث يشعر الكثيرون بأنه في بيئة الأعمال المتغيرة بشكل سريع، هناك ميزة استراتيجية واحدة فقط التي يطول بقاؤها وهذه الإستراتيجية تساعد في بناء منظمة تكون يقظة

وقادرة بنجاح على التغلب على أية صعوبات ناتجة عن التغير. ومهما كانت الصعوبات فسرعة التكيف هذه يمكن أن تكو ن متمشية فقط على نظام أدارة المعرفة والتي ينتج عنها حلقات تعليمية تعدل بشكل أوتوماتيكي قاعدة معرفة المنظمة في كل وقت يتم فيه استخدامها(ابو حشيش، 2011).

الصعوبات التي تواجه نظام إدارة المعرفة :إن الشروع في تبني مبادرات إدارة المعرفة لا يعني حتمية نجاح هذه المبادرات، فقد أكدت نتائج الدراسات المسحية التي أجرتها مجلة(Knowledge Management Magazine And International)أن هناك مجموعة من التحديات الواضحة التي قد تعوق تطبيق إدارة المعرفة في المنظمات، وفيما يلي أهم تلك التحديات مرتبة حسب أهميتها من وجهة نظر المنظمات المشاركة في الدراسة: الموظفين ليس لديهم الوقت الكافي لإدارة المعرفة، الثقافة الحالية لا تشجع مشاركة وتبادل المعرفة، نقص الوعي والفهم للفوائد المتحققة من تطبيق إدارة المعرفة، عدم القدرة على قياس الفوائد الحالية المتحققة نتيجة لتطبيق إدارة المعرفة، نقص المهارات المرتبطة بتقنيات إدارة المعرفة، نقص التمويل لمشاريع إدارة المعرفة، نقص الحوافز والمكافآت للمشاركة في المعرفة، نقص الدعم والاحترام من قبل الإدارة العليا (حنونة و العوضي، 2011).أن كل من إدارة الجودة الشاملة وإدارة المعرفة تهدف إلى تحسين عمليات وأعمال المؤسسات باختلاف اشكالها لتقديم أفضل الخدمات للمستفيدين، بينما تركز إدارة الجودة الشاملة على تحسين الجودة في جميع المجالات الفنية والأكاديمية وعلى جميع المستويات في المؤسسة، وأن ممارسات عمليات إدارة المعرفة هي المفتاح الأساسي لتحسين الأداء التي تضمن عمليات التعلم (قبل وأثناء وبعد تنفيذ الخطط) في خطة فرق العمل وتنفيذ وتقييم الأداء، وأن إدارة الجودة الشاملة وإدارة المعرفة مرتبطان ارتباطا وثيقاً من خلال اعتبار المعرفة حجر الزاوية والركيزة الأساسية للجودة وإدراك أن دليل الجودة للمؤسسة هو مستودع المعرفة وعملياتها (International Conference on Financial Management and Economics, 2011). وأكد (الحراحشة،2011؛ محمد،2012) إدارة الجودة الشاملة أحد المفاهيم والأساليب الحديثة التي تهدف إلى تحسن الأداء في المؤسسات للوصول لجودة الخدمة، وبالرغم أن مفاهيم وأساليب إدارة الجودة الشاملة بداية تطبيقها في مؤسسات إنتاجية، إلا أن مفهوم إدارة الجودة الشاملة أتسع ليشمل كافة الأجهزة الإدارية الحكومية التي تقدم خدمات متنوعة، والسبب لا يعود إلى حدة المنافسة بين الأجهزة الحكومية بل هو حق المواطنين المشروع في الحصول على أفضل مستويات الجودة لتلك الخدمات. وترتكز إدارة الجودة الشاملة على عدد من المفاهيم الإدارية الحديثة الموجهة التي تقوم على المزج بين الوسائل الإدارية ، والجهود الابتكارية وبين المهارات الفنية المتخصصة من أجل الارتقاء بمستوى الأداء والتحسين والتطوير المستمرين ، وقد بدأت في تطبيقه العديد من المؤسسات الإدارية لتحسين إنتاجها ، وتطوير نوعية خدماتها والمساعدة في مواجهة التحديات الصعبة، وكسب رضا الجمهور، وقد حققت المنظمات الإدارية الحكومية والخاصة، نجاحات كبيرة، نتيجة تطبيق هذا المفهوم، خاصة في بعض الدول المتقدمة مثل اليابان، وأمريكا ، وفرنسا، وبريطانيا، وأصبح مفهوم إدارة الجودة الشاملة، أسلوبا إداريا مهماً من خلال ما حققه هذا النمط الجديد من نجاحات ملموسة في الإدارة(السعود،2002). وتتضمن مفهوم إدارة الجودة الشاملة مجموعة من العناصر اللازمة لنجاحه في التنظيمات الإدارية لذلك على الإدارات التأكد من مدى توافر هذه العناصر والمتطلبات اللازمة إذا رغبت في تحقيق الفائدة من خلال تبني هذا المفهوم

فالتزام الإدارة العليا بمبدأ تحسين الجودة وتوفير كل الدعم والمساعدة والتخطيط المستمر ، والعمل على الاهتمام بالمستفيد من الخدمة ، وتدريب المدراء والعاملين على برامج إدارة الجودة الشاملة وتوفير بيئة عمل مناسبة ، إضافة إلى ضرورة مشاركة العاملين في عمليات صنع القرار الإداري وعلى المستويات الإدارية كافة ينعكس إيجابياً على رضاهم ورغبتهم في العمل وتحملهم للمسؤولية (اللوزي،2003). وتعد جودة التعليم إحدى المسائل الحيوية في نظام التعليم المعاصر، فالمناهج والبرامج التعليمية التي طبقت لتحسين نوعية التعليم في الماضي قد أبرزت تحسناً محدوداً في الأداء الأكاديمي في المدارس والجامعات ، غير أن جودة التعليم لا يزال موضوعا مثيرا للجدل حيث أن النظام التعليمي القائم في العديد من بلدان العالم لا يهيئ الطلبة لسوق العمل بصورة كافية، ولا يمنحهم الفرصة لإبراز إبداعاتهم (الموسوي ، 2003). وما تزال النظم التعليمية، تواجه تحدياً كبيراً تمثل في تحسين جودة التعليم الذي تقدمه المؤسسات التعليمية ، لذا فأن التحديات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية والمطلب الاجتماعي القوي من أجل مدى واسع للتعليم والحاجة للاستخدام الأمثل للإمكانيات المادية والبشرية ، للضغوط من أجل التنمية كل ذلك دعى الحكومات أن تستجيب لهذا المطلب، وأصبح تحسين جودة التعليم هدفاً أساسياً لأجل تحسين السياسات التعليمية الحالية (بدح،2006). وتواجه الجامعات تحدياً كبيراً يتمثل في النمو السريع في مجال المعرفة، والتطور الهائل في نظم الاتصالات ووسائلها ، والثورة المعلوماتية والتكنولوجية الحديثة والاهتمام المتزايد بقيمة التميز والجودة بالمعنى الشامل والذي يعبر عن أداء الأعمال بطريقة صحيحة من أول مرة لتحقيق رضا العميل(الطالب، سوق العمل). لذا أصبح من الضروري على الجامعات أن تعمل على إدخال تلك النظم الحديثة والمعايير النمطية في كل مستوى إداري في الجامعات حتى تضمن البقاء والاستمرار والوقوف أمام المنافسة مع الجامعات على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي(علوان،2006).

مفهوم إدارة الجودة الشاملة: لا يوجد تعريف متفق علية لدى المفكرين والباحثين بشأن إدارة الجودة الشاملة، إلا أن هناك بعض التعاريف التي أظهرت تصور عام لمفهوم إدارة الجودة الشاملة فمثلاً كانت أول محاولة لوضع تعريف لمفهوم إدارة الجودة الشاملة من قبل منظمة الجودة البريطانية بأنها "الفلسفة الإدارية للمؤسسة التي تدرك من خلالها تحقيق كل من احتياجات المستهلك وكذلك تحقيق أهداف المشروع معا"(حمود،2000). أما جابلونسكي (Jablonski,1991) فيعرف إدارة الجودة الشاملة بأنها شكل تعاوني لأداء الأعمال يعتمد على القدرات والمواهب الخاصة لكافة العاملين في المنظمة لتحسين الإنتاجية والجودة بشكل مستمر عن طريق فرق العمل. ويعتبرها الخطيب(2000): فلسفة إدارية عصرية ترتكز على عدد من المفاهيم الإدارية الحديثة الموجهة التي يستند إليها المزج بين الوسائل الإدارية الأساسية والجهود الابتكارية وبين المهارات الفنية المتخصصة من أجل الارتقاء بمستوى الأداء والتحسين والتطوير المستمرين. ويعرف رودس(Rhodes,1992) إدارة الجودة في التربية: أنها 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 التحسين المستمر للمنظمة. وقد حدد كل من أبو نبعه ومسعد(2000)المفاهيم المهمة في إدارة الجودة الشاملة في الجامعات على النحو الآتي:
النظام: مجموعة العلاقات المتبادلة للخطط والسياسات والعمليات والأساليب والأفراد والأجهزة اللازمة لتحقيق أهداف الجامعة.

العمليـة التعليميـة: السياسـات والمنـاهج والمراحـل والحاجات الذاتيـة التـي تستخدم فـي تحقيـق العمليـات العلميـة والبحثيـة بصـورة متميـزة داخـل الجامعـة وخارجها.

الهيكـل الجـامعي: البنـاء الإداري والتنظيمـي للجامعـة الذي يخدم أهداف الجامعة ووظائفها.

الأسـاليب: مجموعـة المنـاهج النظميـة والأسـاليب والتكنولوجيا المتعلقة بها الضرورية لأداء الوظيفة.

مبـادئ إدارة الجـودة الشـاملة: تتمثـل إدارة الجـودة الشاملة في مجموعة من المبادئ الإدارية التي تركز علـى تحسـين الجـودة، وإذا مـا طبقـت المنظمـة هـذه المبادئ بفعالية فإنها ستنتج حتما في تحقيق مستوى متميز من الجودة، ويمكن توضيح هذه المبادئ على النحـو الآتي(أبـو نبعـة ومسـعد، 1998 ،أحمـد،2003،زيـن الـدين،1996، الناظر،2004،النجار،2001):

1.التفهم الكامل وروح المشاركة من قبل الإدارة العليا يجعل الجودة في المقام الأول من اهتمامها، وضرورة إيجـاد الهياكـل التنظيميـة وإجـراءات وسياسـات العمـل المناسبة وأنظمـة الحـوافز التـي تشـجع جهـود تحسـين الجودة.

2.التأكيد على أن عملية تحسين العمليات التي يؤدي بها العمل من خـلال تصـميم إنتـاج السلع التـي تؤدي إلـى مطابقتهـا للجـودة ومـن خـلال توظيـف أفضـل التطبيقـات والممارسـات الإداريـة والأسـاليب الفنيـة والتكنولوجية في جميع مراحل تقديم الخدمات.

3.التنسيق والتعاون بين الإدارات والأقسام في المنظمة مع التأكيد على استخدام فرق العمل.

4.إشـراك جميـع الممـولين فـي جهـود تحسـين الجـودة، وذلـك مـن خـلال تعـاون المنظمـة مـع هـؤلاء الممـولين على استعمال برامج إدارة الجودة الشاملة.

5.بنـاء ودعـم ثقافـة فـي المنظمـة بهـدف التحسـين المسـتمر وخلـق علاقـات عمـل بنـاءة بـين أفرادهـا، وضرورة التمييز بين الجهود الفردية والجماعية.

6.إشراك كل فرد في المنظمة في الجهود الخاصة في تحسـين الجـودة مـن خـلال تحسـين أدائـه فـي مراحـل العمـل التـي تختـص بـه، واشـتراك الأفراد فـي التعـرف علـى مشـاكل الجـودة والعمـل علـى حلهـا مـن خـلال الاستخدام المستمر للطرق الإحصائية وأساليب البحث العلمي وتحليل المشكلات.

7.تركيز الجودة على تلبية حاجات المستهلك، وذلك يتطلـب مـن المنظمـة العمـل مـع زبائنهـا علـى تحديـد احتياجاتهم من السلع والخدمات.

مؤشـرات الجـودة فـي التعلـيم: يحـدد أحمـد(2003) بعـض المؤشـرات فـي المجـال التربـوي تعمـل فـي تكاملهـا، وتشـابكها علـى تحسـين العمليـة التعليميـة وتتمثل فيما يلي:

المحـور الأول: معـايير مرتبطـة بالطالـب: مـن حيـث الانتقاء، ونسبة الطلبة إلى أعضاء الهيئة التدريسية، ومتوسـط تكلفـة الطالـب والخـدمات التـي تقـدم لهـم، ودافعية الطلبة واستعدادهم للتعليم.

المحـور الثـاني: معـايير مرتبطـة: بأعضـاء الهيئـة التدريسية من حيث حجم الهيئة التدريسية، وكفايتهم المهنيـة، ومـدى مسـاهمتهم فـي خدمـة المجتمـع، واحترامهم لطلبتهم.

المحور الثالث: معايير مرتبطة بالمناهج الدراسية: من حيـث أصـالة المنـاهج وجـودة مسـتواها، ومحتواهـا، والطريقة والأسلوب ومدى ارتباطها بـالواقع، والـى أي مـدى تعكـس المنـاهج الشخصـية القوميـة أو التبعيـة الثقافية.

المحور الرابع: معايير مرتبطة بـالإدارة المدرسية: من حيـث التـزام القيـادات بـالجودة، والعلاقـات الإنسـانية الجيدة، واختيار الإداريين وتدريبهم.

المحور الخامس: معايير مرتبطة بالإدارة التعليمية: من حيث التزام القيادات التعليمية بالجودة وتفويض السلطات، اللامركزية، تغيير نظام الاقدمية، العلاقات الإنسانية الجيدة، واختيار الإداريين وتدريبهم.

المحور السادس: معايير مرتبطة بالإمكانات المادية: من حيث مرونة المبنى المدرسي وقدرته على تحقيق الأهداف ومدى استفادة الطلبة من المكتبة والأجهزة والأدوات، والمساعدات وحجم الاعتمادات المالية.

المحور السابع: معايير مرتبطة بالعلاقة بين المؤسسة التعليمية والمجتمع: من حيث مدى وفائها باحتياجات المجتمع المحيط والمشاركة في حل مشكلاته، وربط التخصصات بطبيعة المجتمع وحاجاته، والتفاعل بين المؤسسة التعليمية بمواردها البشرية والفكرية، وبين المجتمع بقطاعاته الإنتاجية والخدمية.

أما الموسوي(2003) فقد أشار إلى معايير إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، ولخصها في أربعة مجالات أساسية هي:

أولاً: تهيئة متطلبات الجودة في التعليم العالي: يؤكد هذا المجال على وضع الأنظمة والقواعد واللوائح المحددة لنهج المنظمة لعملها، واعتماد منهجية التطوير المستمر لعمليات التعليم والتعلم وتحسن الأداء، وتوفير أعضاء الهيئة التدريسية والفصول ومستلزمات الأنشطة الصفية واللاصفية.

ثانياً: متابعة عمليات التعليم والتعلم وتطويرها: يتمثل هذا المجال في تنفيذ إجراءات قبول الطلبة في الجامعة، وتقديم الخدمات المختلفة للطالب الجامعي، ومتابعة تحصيل الطالب الجامعي وتطوير محتوى التدريس وطرائقه.

ثالثاً: تطوير القوى البشرية: يؤكد هذا المجال على إعداد برامج التنمية المهنية للعاملين، وتحديد أساليب تقويم الأداء وتطويره

رابعاً: اتخاذ القرار وخدمة المجتمع: يتمثل في تأمين مشاركة العاملين في اتخاذ القرار، وتقديم الخدمات لمؤسسات المجتمع.

أهداف إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم الجامعي:

- ضبط وتطوير النظام الإداري بالجامعة نتيجة لتوصيف الأدوار والمسؤوليات المحددة لكل فرد في النظام الجامعي وحسب قدراته ومستواه.
- الارتقاء بالمستوى الأكاديمي والانفعالي والاجتماعي والنفسي والتربوي للطلبة باعتبارهم احد مخرجات النظام الجامعي.
- تحسين كفايات الأكاديميين ورفع مستوى الأداء لجميع الإداريين من خلال التدريب المستمر.
- توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية بين جميع العاملين في النظام الجامعي.
- تطوير الهيكلة الإدارية للجامعة بطريقة تسهل عملية التعلم بعيدا عن البيروقراطية وتسمح بالمشاركة في اتخاذ القرارات التعليمية.
- رفع مستوى الوعي لدى الطلاب تجاه عملية التعليم وأهدافه مع توفير فرص ملائمة للتعلم الذاتي بصورة أكثر فاعلية.
- النظرة الشمولية لعملية التعليم من كافة جوانبها والابتعاد عن التجزئة بين عناصر التعليم الجامعي مع الأخذ بعين الاعتبار عمليات التدريب المستمر لكافة المعنيين والمشاركين من اجل التطوير والتحسين للوصول إلى مخرجات تعليمية ملائمة ذات صبغة تنافسية.
- زيادة الاحترام والتقدير المحلي والاعتراف العلمي بالمؤسسات التعليمية لما تقدمه من خدمة مختلفة للطلاب والمجتمع من خلال المساهمة في تنمية المجتمع المحلي(نشوان، 2004).

معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم الجامعي: أشار أبونبعة ومسعد(2000) إلى

معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية المتمثلة بالآتي:

1.ضعف بنية نظام المعلومات في الجامعات الأردنية، وعدم توفر البيانات اللازمة والمطلوبة لتصميم متطلبات العملية التعليمية في هذه الجامعات. وذلك لعدم توفر أنظمة معلومات فعالة تعتمد على التقنيات الحديثة في نقل وتداول المعلومة وتوصيلها لصانعي القرار في الوقت المناسب. إذ تعتبر البيانات والمعلومات بمثابة الجهاز العصبي لنموذج إدارة الجودة الشاملة.

2.عدم توفر الكوادر التدريبية المؤهلة في مجال إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية. إذ إن التدريب يشكل ركيزة أساسية في نموذج إدارة الجودة الشاملة قبل وأثناء تطبيقها.

3.المركزية في صنع سياسات التعليم العالي التي تتبعها الجامعات الأردنية. وذلك عكس ما تعتمد عليه إدارة الجودة الشاملة من لامركزية في صياغة السياسات واتخاذ القرارات.

4.قد يتطلب تطبيق أساليب الجودة في الجامعة بذل كثير من وقت وجهد المدرس. كما أنه قد لا يتوقع المدرس الحصول على أية مكافأة لو قام ببذل هذه الجهود من أجل تحسين الجودة.

5.قد يجد بعض المدرسين أن مفاهيم وأدوات إدارة الجودة الشاملة التي تطبق أساسا في قطاع الإنتاج لا علاقة لها بعملية التدريس.

6.بعض من الأساتذة تنقصهم الخبرة في عملية التدريس، وهم يفضلون الطريقة القديمة التقليدية في التدريس وهي إلقاء المحاضرات والامتحانات الفصلية. ولا يقدرون أهمية استخدام الأساليب الحديثة في التدريس والتي تركز على تشجيع النقاش ومشاركة الطلبة داخل الفصل بشكل فعال أكثر.

7.إن ثقافة التعليم العالي قد لا تتقبل أو تقتنع بأهمية الحصول على التغذية الراجعة من الطلبة وأن هيكل المكافآت للأكاديميين لا يشجع الأساتذة على استثمار وقتهم في تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

ادارة المعرفة وعلاقتها بإدارة الجودة الشاملة: تشكل إدارة المعرفة وادارة الجودة الشاملة مدخلان متكاملان، حيث تتوقف فعالية ادارة الجودة الشاملة على تكامل مفاهيم ادارة المعرفة العملية، ويساعد تكامل المدخلين في تكوين دائرة التحسين والتطوير وكذلك تحقيق التميز التنظيمي، وتساعد المعرفة المتضمنة في جودة المنتج على رضا المستفيدين او العملاء، ويساهم الاستثمار الأمثل للثروة الفكرية والمعرفة التنظيمية في تحقيق جودة العمليات الإدارية وجودة المخرجات. ويرى البيلاوي وحسين (2007) ان ادارة المعرفة تعمل على تحسين الجودة الشاملة في المؤسسات على اختلافها، وفي المؤسسات التعليمية على وجه الخصوص وذلك من خلال الامور التالية:

تحسين عملية البحث وذلك من خلال ما يأتي: التنافس والتحسين المستمر في العمليات البحثية والتطويرية وتوفير الوقت على البحوث غير المجدية، تحقيق التوازن بين المهام الإدارية والشؤون البحثية.

تقديم الخدمة الطلابية وذلك من خلال: تحسين نظم الإرشاد والتوجيه وجودة الخدمة المقدمة للطلاب والافراد العاملين في البيئة التعليمية، وتحسين الدعم الاكاديمي للطلاب وشؤون الطلاب وخدماتهم.

الخدمات والشؤون الإدارية وذلك عن طريق: تحسين الفعالية والكفاءة الخاصة بالخدمات الادارية وعمليات الاتصال والاستجابة بين العاملين، التوجه نحو اللامركزية من خلال توفير قنوات للتنسيق، وتقبل السياسات الإدارية كسياسة الموازنة.

تحسين عملية التخطيط الاستراتيجي من خلال: التوجه نحو لامركزية التخطيط وصنع القرار، والمشاركة الداخلية والخارجية لتقليل الفاقد والأعباء الوظيفية داخل المؤسسة ، وتفعيل عملية التطوير والتحسين المستمرين لخطط الاستراتيجية.

تحسين عملية تطوير المناهج من خلال: تحديد الأدوار والممارسات وترشيد المخرجات والنتائج، وتفعيل عملية التنمية للكليات الجديدة، وتكامل الخبرات التعليمية القديمة مع الحديثة، وتحسين وتطوير عملية التخطيط والتطوير الخاصة بالمناهج.

وهناك عدد من الدراسات السابقة التي تناولت المتغيرين تم ترتيبها حسب التسلسل الزمني:

دراسة لويس وسميث (Lewis and Smith, 1994) هدفت إلى التعرف على الجودة الشاملة في التعليم العالي في جامعات ولاية تكساس الامريكية، حيث اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي مستخدما اداة الدراسة الاستبيان التي وزعها على عينة الدراسة المكونة من (86) فرداً (رئيس دائرة ورؤساء اقسام) في الجامعات الامريكية بنفس الولاية، حيث كانت اهم النتائج: وجود انخفاض في تطبيق معايير الجودة الشاملة في الجامعات.

أجرى كريستوفرسون (Christrofferson,1997) دراسة هدفت إلى تحديد مقارنة تصورات الهيئة التدريسية والمدراء حول إدارة الجودة الشاملة في مدارس وكليات المجتمع بولاية أيوا في الولايات المتحدة الأمريكية بهذه الولاية الأمريكية، ومحاولة التعرف على الفرق بين تطبيق إدارة الجودة الشاملة والمدارس بهذه الولاية الأمريكية لذلك تم اختيار (115) منطقة تعليمية وكلية مجتمع، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن كليات المجتمع والمناطق التعليمية العامة كانت تعتقد أن إدارة الجودة الشاملة مناسبة لمؤسساتها.

وأجرى هورست(Hurst,2002)دراسة هدفت التعرف إلى إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة نورث ويسترن واستخدم الباحث أسلوب المقابلات ومراجعة السجلات الصفية والملاحظة كأدوات للدراسة وجمع البيانات وتوصلت الدراسة إلى أن كليات الجامعة تطبق فعلاً مفاهيم إدارة الجودة الشاملة.

هدفت دراسة الكيومي (2002) التعرف إلى تقدير درجة إمكانية تطبيق بعض مفاهيم إدارة الجودة في كليات التربية في سلطنة عُمان، وقد تكونت عينة الدراسة من (44) إدارياً و(137) عضو هيئة تدريس، وقد توصلت الدراسة إلى أن وجهة نظر كلاً من الإداريين وأعضاء هيئة التدريس في سلطنة عُمان وقد جاءت متطابقة في درجة إمكانية تطبيق بعض مفاهيم إدارة الجودة الشاملة، وإن إمكانية تطبيقها كانت عالية.

وأجرى بدح (2003) دراسة هدفت إلى تطوير أنموذج لإدارة الجودة الشاملة وبيان درجة إمكانية تطبيقه في الجامعات الأردنية العامة ، وقد تكون الأنموذج المفتوح من مجالات هي: القيادة ورسالة الجامعة، والثقافة التنظيمية، ونظم المعلومات، والتخطيط الاستراتيجي، وإدارة الموارد البشرية، وإدارة العمليات، والتحسن المستمر، ورضا العملاء، والتغذية الراجعة، وقد تألفت عينة الدراسة من (508) من عمداء ورؤساء الأقسام الأكاديمية، ومديري الوحدات الإدارية لجميع الجامعات الأردنية، وقد بينت الدراسة أن إمكانية تطبيق الأنموذج المقترح جاءت بدرجة كبيرة.

وأجرى علاونه (2004) دراسة هدفت إلى معرفة مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية، وتحديد أكثر مبادئ إدارة الجودة الشاملة تطبيقياً في الجامعة كما يراها أعضاء هيئة التدريس. وبينت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية بدرجة كبيرة.

أجرى الغميز (2004) دراسة هدفت" معرفة إمكانية تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي السعودية من وجهة نظر مدير الدوائر ورؤساء الأقسام " ، تكونت عينة مكونة من (57) مدير دائرة ورئيس قسم وبينت نتائج الدراسة، كان

ترتيب مجالات إمكانية تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة متوسطة.

وأجرى درادكة (2004) دراسة هدفت معرفة "درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة البلقاء التطبيقية"، وتكونت الاستبانة من (82) فقرة موزعة على سبع مجالات تم تطبيقها على عينة مكونة من (96) قائد، وبينت نتائج الدراسة أن درجة التطبيق جاءت متوسطة.

وأجرى أبو سمرة وزيدان والعباسي (2005) دراسة هدفت التعرف على واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، وتكونت عينة الدراسة من (175) عضو هيئة تدريس وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كان منخفضاً.

أما دراسة التلباني والأغا وحجاج (2006) هدفت إلى التعرف على مدى تطبيق أبعاد إدارة الجودة الشاملة في كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية بجامعة الأزهر – غزة .وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :أن درجة تطبيق أبعاد إدارة الجودة الشاملة في كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية بصورة متوسطة.

دراسة واديل و ستيوارت (Waddell & Stewart,2006)هدفت إلى معرفة درجة الترابط بين إدارة المعرفة والجودة الشاملة الشركات التجارية الاسترالية، حيث قام الباحثان بتوزيع اداة الدراسة، على عينة تكونت من 1000 فرد، توصلت الى النتائج التالية: هنالك علاقة بين ادارة المعرفة وادارة الجودة الشاملة حيث تعتبر ادارة المعرفة مكون اساسي لنقل ثقافة الجودة في هذه الشركات.

دراسة المحاميد (2008) هدفت إلى درجة ادارة المعرفة في تحقيق ضمان جودة العملية التعليمية: دراسة تطبيقية على الجامعات الخاصة الاردنية، حيث تم توزيع استبانة للدراسة على عينة تكونت من جميع اعضاء الهيئة التدريسية في (6) جامعات من اصل (18) جامعة خاصة في الاردن، وتوصلت الباحثة الى اهم النتائج التالية: هنالك اثر لإدارة المعرفة المطبقة من قبل اعضاء الهيئة التدريسية ذوي الرتب (استاذ مساعد ومشارك) على ضمان جودة العملية التعليمية وغيابها عند باقي الرتب، لا يوجد دور يذكر للحوافز والتشجيع المقدمة لأعضاء الهيئة التدريسية في ضمان جودة العملية التعليمية في هذه الجامعات.

دراسة فريد والطاهر (2010) هدفت إلى بناء مدخل ادارة الجودة الشاملة في تحقيق اهداف ادارة المعرفة"، حيث اعتمد الباحثان في دراستهما على الاسلوب الاستطلاعي، معتمدين على الادب النظري الذي يجمع بين مبادئ ادارة الجودة الشاملة وادارة المعرفة، حيث تم وضع التفسيرات المتعلقة بالجانبين، حيث توصل الباحثان بعد الاعداد والتفتيش للنتائج التالية: ان المؤسسات على اختلاف طبيعتها والتي تهدف في عملياتها الى تحقيق الجودة الشاملة هي في نفس الوقت تسعى للاهتمام بإدارة المعرفة، حتى تقدم المؤسسات مستواً تنافسيا يجب ان تهتم بمستويات اقتصاد المعرفة والذي يتطلب الجودة ومستوى عالي من المعرفة، ان مبادئ ادارة الجودة الشاملة هي معايير لتحقيق الجودة الشاملة في اي مؤسسة وفي نفس الوقت هي وسائل لإدارة المعرفة.

اما دراسة الزطمة(2011) هدفت إلى معرفة دور إدارة المعرفة وعلاقتها بتميز الأداء في الكليات والمعاهد التقنية المتوسطة العاملة في غزة، وتكونت عينة الدراسة من(279)فرداً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى إن درجة ممارسة العاملين لعمليات إدارة المعرفة بدرجة جيدة.

وهدفت دراسة الرقب (2011) التعرف على متطلبات تطبيق إدارة المعرفة في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة، وتكون عينة الدراسة(334) فرداً،

وتوصلت نتائج الدراسة إلى إن تطبيق المعرفة جاء بدرجة مرتفعة.

دراسة غريب والفرح (Gharib&Alfarah,2012) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في إدارة الأداء في المراكز التعليمية والمؤسسات التعليمية من التعليم الخاص من وجهة نظر المديرين. وقد تم اختيار عينة الدراسة في أسلوب الاختيار المتعمد، وتشكل (35) مركزا. استخدم الباحث أداة لقياس واقع إدارة الجودة الشاملة في مراكز و مؤسسات التربية الخاصة والتي تتألف من (23) الفقرات تعرضوا للصحة و معامل الموثوقية. وتشير النتائج إلى أن هناك مستوى عال من المعرفة من مدراء مراكز ومؤسسات التربية الخاصة لمفهوم الجودة الشاملة و الاتجاهات الإيجابية نحو معايير لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في هذه المراكز والمؤسسات.

هنالك ارتباطا وثيقاً بين عمليات إدارة المعرفة ومعايير إدارة الجودة الشاملة، فعندما يطبق المدراء عمليات إدارة المعرفة من تنظيم المعرفة ، توليد المعرفة ، التشارك في المعرفة، وتطبيقها، بما يتناسب مع أوضاع الجامعة الراهنة والإمكانيات المتاحة لتطبيق هذه العمليات، يصبح من السهل تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في إدارته وبالتالي تجويد العملية التعليمية من خلال معرفته بالجودة الشاملة وتطبيقها، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على درجة ممارسة إدارة المعرفة وعلاقتها بتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة لدى القيادات الإدارية في جامعة آل البيت في الأردن.

مشكلة الدراسة واسئلتها: تعد إدارة المعرفة وإدارة الجودة من أهم الاستراتيجيات والأساليب الإدارية الحديثة لإحداث للتغيير والتطوير وتحقيق التميز بالأداء، وتجنب المؤسسات الصراعات التنظيمية المقاومة للتغيير نظراً لعدم الوعي الكامل للقادة الإداريين بالمعرفة الظاهرة والضمنية والتي من شأنها مساعدة القادة على اتخاذ القرارات المناسبة في المواقف الإدارية المختلفة، ومن هنا جاءت هذه الدراسة للكشف عن العلاقة الارتباطية بين إدارة المعرفة وإدارة الجودة الشاملة لدى القيادات الإدارية في جامعة آل البيت في الأردن.

وأجابت الدراسة عن الأسئلة الآتية:

1.ما درجة ممارسة إدارة المعرفة لدى القيادات الإدارية في جامعة آل البيت في الأردن من وجهة نطرهم؟.

2. ما درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة لدى القيادات الإدارية في جامعة آل البيت في من وجهة نطرهم؟.

3.هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين درجة ممارسة إدارة المعرفة وإدارة الجودة الشاملة لدى القيادات الإدارية في جامعة آل البيت في الأردن.

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة التعرف إلى العلاقة الارتباطية بين إدارة المعرفة وإدارة الجودة الشاملة لدى القيادات الإدارية في جامعة آل البيت في الأردن.

أهمية الدراسة: تنبع أهمية الدراسة من أهمية الموضع نفسة إذ يعد من الموضوعات الهامة والجديدة في مجال الإدارة، وخاصة في مجال التعليم العالي.

كما تنبع أهمية الدراسة من خلال النتائج التي ستتوصل إليها الدراسة والتي يؤمل أن يفاد من نتائجها القادة الإداريين العاملين في جامعة آل البيت.

وتتمثل أهمية الدراسة بأثراء المكتبة العربية بالأدب النظري المتعلق في مجال الإدارة التربوية.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية: أورد الباحث في دراسته بعض المفاهيم والمصطلحات التي يرى من الضرورة تعريفها وهي:

إدارة المعرفة: يعرف كروس (Cross) الوارد في المهيرات (2011 :12) "إدارة المعرفة بأنها نظام توليد عمل مزدهر وبيئة تعلم من شأنه تشجيع توليد كل من المعرفة الشخصية، والمعرفة المؤسسية، وتجميعها واستخدامها وإعادة استخدامها سعياً وراء قيمة جديدة للأعمال." وتعرف اجرائياً: بالدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس المعد لهذه الدراسة والمحدد بالمجالات الآتية (تنظيم المعرفة وتوليد المعرفة والتشارك في المعرفة وتطبيق المعرفة).

إدارة الجودة الشاملة: هي استراتيجية إدارية تستخدمها المؤسسات لتحسين وتطوير نوعية خدماتها وإنتاجها والمساعدة في مواجهة التحديات والمحافظة على استمرارية البناء التنظيمي فيها (اللوزي ، 2003) وتعرف اجرائياً: بالدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس المعد لهذه الدراسة والمحدد بالمجالات الآتية: (القيادة، الهيكل التنظيمي، توجهات المستفيدين من العملية التعليمية، العمليات والقياس والتحسين المستمر).

حدود الدراسة: تتحدد إمكانية نتائج الدراسة في ضوء الحدود التالية:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على موضوع إدارة المعرفة وإدارة الجودة الشاملة

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من القيادات الإدارية في جامعة آل البيت.

الحدود الزمنية: اقتصرت تطبيقها على الفصل الدراسي الأول (2015/2014).

الحدود المكانية: اقتصرت على جامعة آل البيت في المملكة الأردنية الهاشمية.

الطريقة والإجراءات

تناول هذا الفصل وصفاً لمنهجية الدراسة، ومجتمع الدراسة وعينتها وتطوير أداة الدراسة و صدقها و ثباتها والطرق الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل البيانات للوصول الى معرفة هذه النتائج.

منهجية الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي المسحي الارتباطي نظراً لملاءمته طبيعة واهداف الدراسة وذلك باستخدام استبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع الإداريين العاملين في جامعة آل البيت للفصل الدراسي الثاني (2014/ 2015) والبالغ عددهم (136) فرداً، حسب المعلومات الإحصائية من دائرة شؤون العاملين في جامعة آل البيت، والجدول (1) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المسمى الإداري.

الجدول (1):توزيع افراد مجتمع الدراسة حسب المسمى الإداري

ت	المتغير	العدد
1	مدراء الدوائر والمراكز	34
2	نواب المدراء والمساعدون	27
3	رؤساء الشعب الادارية	75
–	الكلي	136

عينة الدراسة: تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، إذ بلغت (62) فرداً ما نسبته(46%) من مجتمع الدراسة الأصلي، ويبين الجدول (2) ذلك.

الجدول (2):توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المسمى الإداري

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
المسمى الوظيفي للإداريين	مدير	15	%24
	نائب / مساعد مدير	15	%24
	رئيس شعبة	31	%52
	الكلي	62	%100

أداة الدراسة: لقياس متغيرات الدراسة تم تطوير أداة الدراسة، فقد تكونت من محورين: الأول لقياس مجالات ادارة المعرفة واشتمل على (37) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي (تنظيم المعرفة، توليد المعرفة، التشارك في المعرفة، تطبيق المعرفة) أما المحور الثاني: لقياس تطبيق معايير ادارة الجودة الشاملة و تكونت من (24) فقرة موزعة على خمسة أبعاد وهي (القيادة، الهيكل التنظيمي، توجهات المستفيدين من العملية التربوية، العمليات والقياس، والتحسين المستمر). وقد تم تحديد الإجابات بتدرج خماسي وهي: (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة وبدرجة قليلة جداً).

صدق أداة الدراسة: تم التحقق من صدق أداتي الدراسة بطريقة صدق المحتوى وذلك بعرضها بصورتها الأولية على عدد من المحكمين والبالغ عددهم (15) من أساتذة الإدارة التربوية والقياس والتقويم وعلم النفس التربوي والإدارة العامة وأصول التربية، من أساتذة الجامعات الأردنية وقد طلب من المحكمين تنقيح ومراجعة الاستبانة من حيث درجة وضوح الفقرات وجودة الصياغة اللغوية ودرجة انتمائها للمجال الذي تقيسه، وتعديل، أو حذف أي فقرة يرون أنها لا تحقق الهدف من الأداة حيث جمعت البيانات من المحكمين وبعد ذلك تمّ إعادة صياغتها وفق ما وافق عليه (80%) من المحكمين.

ثبات أداة الدراسة: للتأكد من ثبات أداتي الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام حساب معامل الثبات كرونباخ ألفا، والجدول رقم (3) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا.

جدول (3): معامل كرونباخ الفا لقياس تبات الأداة

المحور	المجال	معامل الثبات
إدارة المعرفة	تنظيم المعرفة	%78
	توليد المعرفة	%79
	التشارك في المعرفة	%74
	تطبيق المعرفة	%77
الجودة الشاملة	القيادة	%90
	الهيكل التنظيمي	%71
	توجهات المستفيدين	%76
	العمليات والقياس	%84
	التحسين المستمر	%82

يبين الجدول (3) أن جميع قيم معامل الثبات مقبولة لغايات البحث.

المعالجة الإحصائية: تم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) لتفريغ البيانات للإجابة عن أسئلة الدراسة على النحو الآتي:

للإجابة عن السؤالين الأول والثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

للإجابة عن السؤال الثالث: تم استخدام مصفوفة معامل الارتباط بيرسون (Pearson) لاختبار

العلاقات الارتباطية بين مجالات ادارة المعرفة ومعايير إدارة الجودة الشاملة.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة ممارسة إدارة المعرفة لدى القيادات الإدارية في جامعة آل البيت في الأردن من وجهة نظرهم؟. "للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس إدارة المعرفة ولكل مجال ولكل فقرة، والجداول (4)، (5)، (6)، (7)، (8)، تبين ذلك.

جدول (4):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات إدارة المعرفة مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	2	توليد المعرفة	3.45	0.47	متوسط
2	4	تطبيق المعرفة	3.38	0.50	متوسط
3	1	تنظيم المعرفة	3.35	0.54	متوسط
4	3	التشارك في المعرفة	2.95	0.44	متوسط
–	–	الكلي	3.28	0.39	متوسط

يبين الجدول (4) أن جميع المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (2.95– 3.45) ، وجاء مجال توليد المعرفة بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.45) وبانحراف معياري (0.47) وبتقدير متوسط، وجاء بالرتبة الثانية مجال تطبيق المعرفة بمتوسط حسابي (3.38) وبانحراف معياري (0.50) وبتقدير متوسط وجاء بالرتبة الثالثة تنظيم المعرفة بمتوسط حسابي بلغ (3.35) وبانحراف معياري بلغ (0.54) وبتقدير متوسط وجاء بالرتبة الرابعة مجال التشارك في المعرفة بمتوسط حسابي (2.95) وبانحراف معياري مقداره (0.44) وبتقدير متوسط. اما الكلي جاء بمتوسط حسابي بلغ (3.28) وبانحراف معياري بلغ (0.39) وبتقدير متوسط. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن القادة الأكاديميين هم بالدرجة الأولى أعضاء هيئة تدريسية وباحثين لذا فهم متابعين للمعرفة الجديدة ويحاولوا الوصول إلى كل معرفة يمكن أن تخدم البحث العلمي والعملية التعليمية التعلمية والاستفادة منها لغايات الترقيات العلمية، وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من الزطمة(2011)، والرقب(2011)، ودراسة غريب والفرح (Gharib And Alfarah,2012) والتي توصلت نتائج هذه الدراسات إلى درجة ممارسة مرتفعة لإدارة المعرفة. وفيما يلي عرض تفصيلي لمجالات إدارة المعرفة والفقرات المكونة لكل مجال:

المجال الأول: تنظيم المعرفة

للإجابة عن فقرت مجال تنظيم المعرفة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تنظيم المعرفة مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	2	اقوم بتصنيف البيانات والمعلومات حسب اهميتها للاستفادة منها في عملي.	3.52	0.57	متوسط
2	1	اقوم بجمع البيانات والمعلومات التي لها علاقة بمجال عملي.	3.50	0.78	متوسط
3	3	ارتب المعلومات المتوفرة حسب درجة اولويتها بالنسبة للعمل.	3.46	0.83	متوسط

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
4	4	اجدول البيانات والمعلومات المتوفرة لسهولة الوصول اليها عند الحاجة.	3.45	0.91	متوسط
5	6	اطور مهاراتي الأدائية التي تسهل في عملية تنظيم المعرفة.	3.43	0.86	متوسط
6	7	استخدم الحاسوب في تنظيم وتخزين البيانات والمعلومات المتوفرة	3.40	0.92	متوسط
7	5	انظم المعرفة التي احصل عليها على شكل صور وأشكال في منظومات بسيطة ذات معنى.	2.67	0.88	متوسط
-	الكلي	-	3.35	0.54	متوسط

يبين الجدول (5) أن الفقرة رقم (2) ونصها (اقوم بتصنيف البيانات والمعلومات حسب اهميتها للاستفادة منها في عملي) جاءت بتقدير متوسط وجاءت بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.52) وبانحراف معياري مقداره (0.57)وبتقدير متوسط وجاءت الفقرة رقم (5) ونصها (انظم المعرفة التي احصل عليها على شكل صور وأشكال في منظومات بسيطة ذات معنى) بالرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.67) وبانحراف معياري (0.88) وبتقدير متوسط مرتفع. أما المجال الكلي جاء بمتوسط حسابي (3.35) وبانحراف معياري مقداره (0.54)وبتقدير متوسط.

المجال الثاني: توليد المعرفة

للإجابة عن فقرت مجال توليد المعرفة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول (6) يبين ذلك.

جدول (6):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال توليد المعرفة مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	14	احفظ الآراء والخبرات والتجارب التي يقوم بها الخبراء في قواعد المعرفة	3.65	0.86	متوسط
2	12	اضع ميزانية مناسبة لدعم عمليات إدارة المعرفة	3.60	0.92	متوسط
3	11	اشجع ابتكار المعرفة من خلال نظام الحوافز والمكافآت	3.58	0.88	متوسط
4	9	اقوم بتحديث المعرفة باستمرار	3.50	0.77	متوسط
5	13	استخدم تكنولوجيا المعلومات الموجود للوصول الى المعرفة	3.41	0.90	متوسط
6	15	اسعى إلى الاستفادة من الزملاء الذين يمتلكون الخبرة والمعرفة	3.38	0.78	متوسط
7	8	اقوم برصد المعرفة المتجددة من مصادرها المختلفة	3.36	1.02	متوسط
8	10	أعتمد التعلم التنظيمي مصدرا لتوليد المعرفة	3.13	1.01	متوسط
-	الكلي	-	3.45	0.44	متوسط

يبين الجدول رقم (6) أن الفقرة رقم(14) ونصها (احفظ الآراء والخبرات والتجارب التي يقوم بها الخبراء في قواعد المعرفة) بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.65) وبانحراف معياري مقداره (0.86) وبتقدير متوسط في حين جاءت الفقرة رقم (10) بالرتبة الأخيرة ونصها (أعتمد التعلم التنظيمي مصدرا لتوليد المعرفة) وجاءت بمتوسط حسابي بلغ (3.13) وبانحراف معياري بلغ (0.44) وبتقدير متوسط. اما المجال الكلي جاء بمتوسط حسابي (3.45) وبانحراف معياري مقداره (0.44)وبتقدير متوسط.

3- المجال الثالث: التشارك في المعرفة

للإجابة عن فقرت مجال التشارك في المعرفة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول (7) يبين ذلك.

جدول (7):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التشارك في المعرفة مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	25	استفيد من قاعدة البيانات المتوفرة لدى الجامعة للحصول على المعلومات.	3.41	0.66	متوسط
2	16	احرص على المشاركة في ورش العمل للاستفادة من المعرفة الظاهرة والضمنية.	3.31	0.77	متوسط
2	18	استخدم تكنولوجية خاصة للتشارك في المعرفة مثل (شبكة اتصال داخلي، بريد الكتروني).	3.19	0.68	متوسط
4	20	اقوم بنشر الابحاث في المجلات المحلية والعالمية المحكمة لتوصيل المعرفة مع الآخرين.	2.98	0.66	متوسط
5	22	استخدم البوابة الالكترونية لتبادل المعرفة مع الآخرين	2.93	0.58	متوسط
6	19	اتواصل مع الزملاء لتبادل الآراء والأفكار.	2.91	0.81	متوسط
7	21	اشارك في مؤتمرات علمية داخلية وخارجية من اجل نشر المعرفة.	2.87	0.73	متوسط
8	24	استثمر وسائل الاعلام للاستفادة من عمليات ادارة المعرفة بشكل فعال.	2.83	0.77	متوسط
9	23	اشارك في الدورات التدريبية والندوات لزيادة مهاراتي البحثية.	2.81	0.68	متوسط
10	17	اعتمد طريقة الوثائق والنشرات الداخلية لتوزيع المعرفة	2.62	0.79	متوسط
11	26	اساهم في تعزيز العلاقة بين ادارة الجامعة والمراكز البحثية.	2.61	0.74	متوسط
–	الكلي	–	2.95	0.54	متوسط

يلاحظ من الجدول (7) أن جميع الفقرات جاءت بتقدير متوسط ، حيث جاءت الفقرة رقم (25) بالرتبة الأولى ونصها (استفيد من قاعدة البيانات المتوفرة لدى الجامعة للحصول على المعلومات) بمتوسط حسابي بلغ (3.41) وبانحراف معياري مقداره (0.66) وبتقدير متوسط. في حين جاء الفقرة رقم (26) بالرتبة الأخيرة ونصها (اساهم في تعزيز العلاقة بين ادارة الجامعة والمراكز البحثية.) بمتوسط حسابي مقداره (2.61) وبانحراف معياري بلغ (0.74) وبتقدير متوسط، اما المجال الكلي جاء بمتوسط حسابي (2.95) وبانحراف معياري مقداره (0.54) وبتقدير متوسط.

مجال الرابع: تطبيق المعرفة

للإجابة عن فقرت مجال تطبيق المعرفة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول (8) يبين ذلك.

جدول (8):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تطبيق المعرفة مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	32	اوظف المعرفة المكتسبة لتحقيق أهداف الجامعة	3.64	0.68	متوسط

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
2	37	استفيد من خبرات الآخرين البحثية في تطوير ادائي	3.58	0.82	متوسط
2	33	استخدام المعرفة المتوفرة في تنمية مهاراتي الادائية باستمرار	3.55	0.65	متوسط
4	31	اطبق المعرفة المتوفرة لدي في حل المشكلات	3.51	0.59	متوسط
5	36	استخدم التقنيات التكنولوجية في عملية التعلم والتعليم	3.44	0.85	متوسط
6	35	اسعى الى اجراء الابحاث التطبيقية في مجال عملي للمساهمة في تطوير العمل.	3.42	0.99	متوسط
7	30	اهتم بتطبيق المعرفة عند القيام بعملي.	3.39	0.97	متوسط
8	28	اؤكد باستمرار على اهمية استخدام وتطبيق المعرفة	3.36	1.02	متوسط
9	34	انمي مقدرتي الابداعية من خلال الاستخدام المنظم للمعرفة	3.34	0.99	متوسط
10	27	امتلك وسائل وأساليب تساعد على تطبيق المعرفة	3.32	0.77	متوسط
11	29	احرص على المشاركة في البرامج التدريبية على ادارة المعرفة	2.67	1.13	متوسط
–	الكلي	–	3.38	0.50	متوسط

يبين الجدول (8) الفقر ة رقم (2)جاءت بتقدير متوسط، وبالرتبة الأولى ونصها (اوظف المعرفة المكتسبة لتحقيق أهداف الجامعة) بمتوسط حسابي بلغ (3.64) وبانحراف معياري مقداره (0.68) وبتقدير مرتفع في حين جاءت بالرتبة الأخيرة الفقرة رقم (29) بالرتبة الأخيرة ونصها (احرص على المشاركة في البرامج التدريبية على ادارة المعرفة) بمتوسط حسابي بلغ (2.67) وبانحراف معياري مقداره (1.13) وبتقدير متوسط. اما المجال الكلي جاء بمتوسط حسابي (3876) وبانحراف معياري مقداره (0.50)وبتقدير متوسط.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة لدى القيادات الإدارية في جامعة آل البيت في الأردن من وجهة نظرهم؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة لدى القيادات الإدارية في جامعة آل البيت في الأردن من وجهة نظرهم ، والجداول (9)، (10)، (11)، (12)، (13)، (14) تبين ذلك.

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق معايير الجودة الشاملة لدى القيادات الإدارية في جامعة آل البيت في الأردن من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	ادارة الجودة الشاملة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
1	**4**	العمليات والقياس	3.64	0.75	متوسطة
2	**3**	توجهات المستفيدين	3.63	0.73	متوسطة
3	**1**	القيادة	3.61	0.88	متوسطة
4	**2**	الهيكل التنظيمي	3.59	0.71	متوسطة
5	**5**	التحسين المستمر	3.53	0.75	متوسطة

الرتبة	الرقم	ادارة الجودة الشاملة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
–	–	الكلي	3.60	0.59	متوسطة

يبين الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.53-3.64)، حيث جاءت العمليات والقياس في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.64) وبانحراف معياري بلغ(0.75) وبدرجة متوسطة، تلتها في المرتبة الثانية توجهات المستفيدين بمتوسط حسابي بلغ (3.63)، وبانحراف معياري بلغ(0.73) وبدرجة متوسطة وجاء مجال القيادة في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (3.61) وبانحراف معياري بلغ (0.88) وبدرجة متوسطة، وفي المرتبة الرابعة مجال الهيكل التنظيمي، بمتوسط حسابي بلغ (3.59)، وبانحراف معياري بلغ(0.71) وبدرجة متوسطة وجاء مجال التحسين المستمر بالرتبة الخامسة بمتوسط حسابي بلغ (3.53)، وبانحراف معياري بلغ(0.75) وبدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.60) وبانحراف معياري بلغ (0.59) وبدرجة متوسطة. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من الغميز (2004) درادكة (2004) أبو سمرة وزيدان والعباسي (2005) أبو فارة (2006) التلباني والأغا وحجاج (2006) والتي جاءت نتائجها بدرجة متوسطة لممارسة إدارة الجودة. واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من دراسة الكيومي (2002) بدح (2003) علاونة (2004) علوان (2006) والتي جاءت نتائجها درجة ممارسة إدارة الجودة منخفضة وكبيرة.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال منفرداً، حيث كانت على النحو الآتي:

المجال الأول: القيادة

للإجابة عن فقرت مجال القيادة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول(10) يبين ذلك.

جدول (10):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال القيادة مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
1	6	تؤمن إدارة الجامعة بأن الجودة في العملية التعليمية هي طريقها وفلسفتها في تطبيق وتسيير اعمالها.	3.66	1.10	متوسطة
2	3	قيام الإدارة بنشر ثقافة الجودة بين العاملين في الجامعة.	3.65	1.09	متوسطة
3	5	تعمل الإدارة المدرسية على تعزيز روح العمل بين عامليها وتشجيعهم وتحفيزهم بشكل مستمر.	3.63	1.12	متوسطة
4	4	تشرك الإدارة المدرسية جميع العاملين في شتى نواحي التغيير واتخاذ القرارات وتحمل المخاطر لتحقيق الجودة في العملية التعليمية.	3.61	1.06	متوسطة
5	2	تحول الإدارة المدرسية نمطها الاداري بما يتناسب مع إدارة الجودة الشاملة لتحقيق الجودة في العملية التعليمية.	3.57	1.12	متوسطة

الرتبة	الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
6	1	ارتباط مستوى الجودة بمدى قبول الإدارة بالمسؤوليات المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة في الجامعة.	3.56	1.11	متوسطة
الكلي			3.61	0.89	متوسطة

يبين الجدول (10) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.56- 3.66)، حيث جاءت الفقرة رقم (6) ونصهما " تؤمن إدارة الجامعة بأن الجودة في العملية التعليمية هي طريقها وفلسفتها في تطبيق وتسيير اعمالها." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.66) وبانحراف معياري بلغ (1.10) وبدرجة متوسطة، بينما جاءت الفقرة رقم (1) ونصها " ارتباط مستوى الجودة بمدى قبول الإدارة بالمسؤوليات المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة في الجامعة. " بالمرتبة الاخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.56) وبانحراف معياري بلغ (1.11) وبدرجة متوسطة. وبلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.63) وبانحراف معياري بلغ (0.89) وبدرجة متوسطة.

المجال الثاني: الهيكل التنظيمي

للإجابة عن فقرات مجال الهيكل التنظيمي تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول(11) يبين ذلك.

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الهيكل التنظيمي مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
1	1	تؤمن الإدارة الجامعة عملية الاتصال المرنة (رسمية او غير رسمية) بينها وبين العاملين في الجامعة.	3.61	0.98	متوسطة
2	4	تقوم الإدارة بتشجيع وتحفيز العاملين في الجامعة لمواصلة تعليمهم وتطورهم الذاتي.	3.60	0.93	متوسطة
3	2	تضع الإدارة خطط لتدريب العاملين في الجامعة بشكل مستمر وبناءً على اسس ومعايير واضحة.	3.58	0.93	متوسطة
4	3	تنظم الإدارة المهام بين العاملين في الجامعة بشكل واضح ودقيق لتنفيذها.	3.56	1.02	متوسطة
الكلي			3.59	0.71	متوسطة

يبين الجدول (11) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.56- 3.61) ، حيث جاءت الفقرة رقم (1) ونصها " تؤمن الإدارة المدرسية عملية الاتصال المرنة (رسمية او غير رسمية) بينها وبين العاملين في الجامعة." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.61) وبانحراف معياري بلغ (0.98) وبدرجة متوسطة، بينما جاءت الفقرة رقم (3) ونصها تنظم الإدارة المهام بين العاملين في الجامعة بشكل

واضح ودقيق لتنفيذها." بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.56) وبانحراف معياري بلغ (1.02) وبدرجة متوسطة. وبلغ المتوسط الحسابي ككل (3.59) وبانحراف معياري بلغ (0.71) وبدرجة متوسطة.

المجال الثالث: توجهات المستفيد من العملية التعليمية

للإجابة عن فقرات مجال توجهات المستفيدين من العملية التعليمية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول (12) يبين ذلك.

جدول (12):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات توجهات المستفيد من العملية التعليمية مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
1	5	تقوم إدارة الجامعة بعقد مجلس الجامعة وبشكل دوري لطرح افكارهم وآرائهم ومحاولة الأخذ بها ومعرفة مدى رضاهم كذلك.	3.67	0.79	متوسطة
2	4	تتميز إدارة الجامعة بسرعة تلبية رغبات الأهالي والعاملين فيها (اعضاء هيئة تدريس وطلبة واداريين)	3.66	0.98	متوسطة
3	1	تهتم إدارة الجامعة بكل المعايير التي تخدم المعلمين والطلبة في الجامعة.	3.65	1.06	متوسطة
4	2	تعي الإدارة ان جودة العملية التعليمية تثبت من خلال جودة مخرجاتها ورضا المستفيدين.	3.64	1.01	متوسطة
5	3	تقوم إدارة الجامعة بالتعامل مع الشكاوى ومتابعتها وتقديم الحلول المناسبة لها.	3.53	1.23	متوسطة
الكلي			3.63	0.73	متوسطة

ويبين الجدول (12) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.53- 3.67) ، حيث جاءت الفقرة رقم (5) ونصها " تقوم إدارة الجامعة بعقد مجلس الجامعة وبشكل دوري لطرح افكارهم وآرائهم ومحاولة الأخذ بها ومعرفة مدى رضاهم كذلك." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.67) وبانحراف معياري بلغ (0.79) وبدرجة متوسطة ، بينما جاءت الفقرة رقم (3) ونصها " تقوم إدارة الجامعة بالتعامل مع الشكاوى ومتابعتها وتقديم الحلول المناسبة لها" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.53) وبانحراف معياري بلغ (1.23) وبدرجة متوسطة. وبلغ المتوسط الحسابي ككل (3.63) وبانحراف معياري بلغ (0.73) وبدرجة متوسطة.

المجال الرابع: العمليات والقياس

للإجابة عن فقرات العمليات والقياس تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول (13) يبين ذلك.

جدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات العمليات والقياس مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
1	4	تعمل إدارة الجامعة على تحليل العمليات والنتائج وشكاوى أولياء الأمور والمستفيدين من العملية التعليمية لغرض تصحيحها.	3.66	0.91	متوسطة

الرتبة	الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
2	1	تقوم إدارة الجامعة بعملية تقييم وتطوير مستمرة لجودة العملية التعليمية.	3.65	0.86	متوسطة
3	3	ترتكز العمليات الموجودة في الجامعة على معلومات بيانات ذات جودة وكفاءة عالية.	3.63	0.95	متوسطة
4	2	تتقبل الإدارة مسؤولية العمليات التي تتم داخل الجامعة وتتبناها.	3.58	0.94	متوسطة
الكلي			3.64	0.75	متوسطة

ويبين الجدول (13) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.58-3.66)، حيث جاءت الفقرة رقم (4) ونصها " تعمل إدارة الجامعة على تحليل العمليات والنتائج وشكاوى أولياء الأمور والمستفيدين من العملية التعليمية لغرض تصحيحها." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.66) وبانحراف معياري بلغ (0.91) وبدرجة متوسطة، بينما جاءت الفقرة رقم (2) ونصها " تتقبل الإدارة مسؤولية العمليات التي تتم داخل الجامعة وتتبناها" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.58) وبانحراف معياري بلغ (0.94) وبدرجة متوسطة. وبلغ المتوسط الحسابي ككل (3.64) وبانحراف معياري بلغ (0.75) وبدرجة متوسطة.

المجال الخامس: التحسين المستمر

للإجابة عن فقرات التحسين المستمر تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول (13) يبين ذلك.

جدول (13):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات التحسين المستمر مرتبة تنازليا

الرتبة	الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
1	3	تخصص الإدارة الجامعية جزءاً مهما من وقتها في التخطيط والتفكير طويل الاجل لتحقيق الجودة في العملية التعليمية.	3.63	0.86	متوسطة
2	1	تحرص إدارة الجامعة على التحسين المستمر على نظام الخدمة في تقديم المعلومة العلمية من أجل تحسين الجودة في العملية التعليمية.	3.59	0.87	متوسطة
3	4	تحرص إدارة الجامعة على تقليل الفجوة التي قد تحصل بين توقعات المستفيدين من العملية التعليمية والجودة الفعلية للعملية التعليمية.	3.51	0.98	متوسطة
4	5	عملية التخطيط للعملية التعليمية وتطويرها وفحصها وتقديمها تعتبر عملية متكاملة لتحسين الجودة.	3.48	1.12	متوسطة
5	2	تعتمد إدارة الجامعة على اساليب وادوات حديثة وعلمية بهدف تحسين الجودة في العملية التعليمية.	3.46	1.07	متوسطة
الكلي			3.53	0.75	متوسطة

ويبين الجدول (13) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.46- 3.63)، حيث جاءت الفقرة رقم (3) ونصها " تخصص الإدارة الجامعية جزاءً مهما من وقتها في التخطيط والتفكير طويل الاجل لتحقيق الجودة في العملية التعليمية." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.92) وبانحراف معياري بلغ (0.86) وبدرجة متوسطة، بينما جاءت الفقرة رقم (2) ونصها " تعتمد إدارة الجامعة على اساليب وادوات حديثة وعلمية بهدف تحسين الجودة في العملية التعليمية." بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.46) وبانحراف معياري بلغ (1.07) وبدرجة متوسطة. وبلغ المتوسط الحسابي ككل (3.53) وبانحراف معياري بلغ (0.75) وبدرجة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل هنالك علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين درجة ممارسة إدارة المعرفة ودرجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة لدى القيادات الإدارية في جامعة آل البيت في الأردن من وجهة نظرهم؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجة ممارسة إدارة المعرفة ودرجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة لدى القيادات الإدارية في جامعة آل البيت في الأردن من وجهة نظرهم والجدول (14) يوضح ذلك.

جدول (14): معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجة ممارسة إدارة المعرفة ودرجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة لدى القيادات الإدارية في جامعة آل البيت في الأردن من وجهة نظرهم؟

المتغير	معامل الارتباط	القيادة	الهيكل التنظيمي	توجهات المستفيدين	العمليات والقياس	التحسين المستمر	الكلي
تنظيم المعرفة	معامل الارتباط	**0.256	**0.370	**0.288	**0.224	**0.203	**.347
توليد المعرفة	معامل الارتباط	**0.512	**0.522	**0.390	*0.154	**0.283	**.495
التشارك في المعرفة	معامل الارتباط	**0.485	**0.451	**0.499	**0.335	**0.394	**.566
تطبيق المعرفة	معامل الارتباط	**0.732	**0.402	**0.244	**0.186	**0.259	**.528
الكلي	معامل الارتباط	**.758	**.541	**.415	**.287	**.338	**.653

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05). ** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يبين الجدول (14) وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين درجة ممارسة إدارة المعرفة ودرجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة لدى القيادات الإدارية في جامعة آل البيت في الأردن من وجهة نظرهم. أي كلما زادت درجة ممارسة إدارة المعرفة زادت درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من دراسة واديل و ستيوارت (Waddell & Stewart,2006) دراسة المحاميد (2008) دراسة فريد والطاهر (2010) والتي توصلت نتائج هذه الدراسات إلى وجود علاقة ارتباط بين إدارة المعرفة وإدارة الجودة الشاملة.

التوصيات

بناءً على النتائج التي توصلت اليها الدراسة يوصي الباحث بالآتي :

-توفير الإمكانات والتسهيلات التي من شأنها أن تساعد على توفير بيئة مناسبة لممارسة إدارة المعرفة.

-وضع خطط واضحة ومحددة لترسيخ ممارسات إدارة المعرفة وأليات تطبيقها وأهميتها في الجامعة.

-عقد دورات تدريبية للمدراء ورؤوساء الأقسام والشعب حول ممارسة مجالات إدارة المعرفة.

-تشجيع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات، والتأكيد على ضمان جودة الخدمات التعليمية.

-إجراء دراسات مماثلة على مجتمعات مغايرة لمجتمع الدراسة.

المراجع

1. ابو حشيش، بسام (2011). **الثقافة** التنظيمية وعلاقتها بإدارة المعرفة في جامعة الأقصى بغزة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية فيها. **مجلة جامعة النجاح، 25**(1): 112-140.
2. ابو فارة، يوسف وعليان، حمد خليل(2008). **دور عمليات إدارة المعرفة في فاعلية أنشطة المؤسسات الأهلية في القدس الشرقية**. ورقة بحثية، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.
3. البيلاوي، حسن حسين(2008).**الجودة الشاملة في التعليم مؤشرات تميز ومعايير الاعتماد**،ط2.عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
4. البيلاوي، حسن حسين وحسين، سلامة عبدالعظيم (2007).**ادارة المعرفة في التعليم**،ط1.الأسكندرية: دار الوفاء لدنيا النشر والتوزيع.
5. الحراحشة، حسن محمد (2011).**إدارة الجودة الشاملة الاداء الوظيفي**. ط1.عمان: دار جليس الزمان للنشر.
6. حمود، خضير كاظم (2010).**منظمة المعرفة**،ط1.عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
7. حنونة، سامي و رافت، العوضي(2011). **تطبيقات ادارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي**. جامعة القدس المفتوحة. متوفر على الرابط التالي: http://www.qou.edu
8. الرقب، محمد احمد(2011). **متطلبات تطبيق أدارة المعرفة في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
9. الروسان، أسامة احمد (2004).**إدارة المعرفة والتعليم الإلكتروني**. إدارة المعرفة في العالم العربي. المؤتمر العلمي الدولي السنوي الرابع، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية مؤتمر جامعة الزيتونة، عمان، الأردن.
10. الزطمة، نضال محمد (2011).**ادارة المعرفة واثرها على تمييز الاداء: دراسة تطبيقية على الكليات والمعاهد النفسية المتوسطة العاملة في قطاع غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة.
11. الزطمة، نضال محمد(2011). **إدارة المعرفة وأثرها على تميز الأداء : دراسة تطبيقية على الكليات والمعاهد التقنية المتوسطة العاملة في قطاع غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة.
12. زيدية، منى علي(2009). **إدارة المعرفة وأثرها في ادارة الموارد البشرية** . متوفر على الرابط التالي: http://www.diwan.ps
13. الشرفا، سلوى محمد(2008). **دور ادارة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات في تحقيق المزايا التنافسية في المصارف العاملة في قطاع غزة.** رسالة ماجستير غير منشورة, الجامعة الاسلامية، غزة.
14. علوان، قاسم نايف (2005).**إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات الايزو (2000:9001)**.عمان: دار الثقافة للنشر.
15. الغميز، نايف خالد (2004).**إمكانية تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي السعودية من وجهة نظر مديري الدوائر ورؤساء الأقسام في وزارة التعليم العالي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الاردن.

16. الفارس، سليمان(2010). دور إدارة المعرفة في كفاءة أداء المنظمات " دراسة ميدانية على شركاء الصناعات التحويلية الخاصة بدمشق". **مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية،** 26(2): 59- 85 .

17. المحاميد، ربا جزا جميل (2008).**دور ادارة المعرفة في تحقيق ضمان جودة التعليم العالي: دراسة تطبيقية في الجامعات الاردنية الخاصة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الاوسط، عمان، الأردن.

18. محمد، محمد عبدالفتاح (2012).**إدارة الجودة الشاملة وبناء قدرات المنظمات الاجتماعية: قضايا ورؤى معاصرة.** المكتب الجامعي الحديث.

19. الملكاوي، ابراهيم الخلوف(2007). **إدارة المعرفة:** الممارسات والمفاهيم. عمان: مؤسسة الوراق للنشر.

20. أبو سمرة، محمود احمد وزيدان، عفيف حافظ والعباسي، عمر موسى (2005)."واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها"، **مجلة اتحاد الجامعات العربية،** (45): 165- 209.

21. أبونبعة، عبد العزيز ومسعد، فوزية (2000). إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي" **المنارة،**5(1): 131- 172.

22. احمد ، احمد إبراهيم (2003). **الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية، ط1.** الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

23. نجم، عبود نجم(2008). **ادارة المعرفة : المفاهيم والاستراتيجيات والعمليات،** ط2. عمان: الوراق للنشر.

24. بدح، احمد.(2003)."إدارة الجودة الشاملة: أنموذج مقترح للتطوير الإداري وإمكانية تطبيقه في الجامعات الأردنية العامة" **أطروحة دكتوراه غير منشورة،** جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

25. بدح، احمد.(2006)."أنموذج مقترح لإدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية العامة، **مجلة اتحاد الجامعات العربية،**(46):89-132.

26. بدح، أحمد (2006)."أنموذج مقترح لإدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية العامة، **مجلة اتحاد الجامعات العربية،** (46): 89- 132.

27. التلباني، نهاية والآغاء ، وفيق ، وحجاج، خليل(2006)."تطبيق إبعاد إدارة الجودة الشاملة في كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية بجامعة الأزهر غزة، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية)،** 20(3): 765- 801.

28. حمود، خضير كاظم.(2000).**إدارة الجودة الشاملة، ط1.**عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

29. الخطيب، أحمد (2000)، **الإدارة الجامعية(دراسات حديثة)، ط1.**أربد: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية للنشر.

30. خفاجي، عباس (1995). **الجودة الشاملة.** عمان: . جامعة الإسراء.

31. درادكة، امجد محمود محمد (2004)." درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر القادة التربويين فيها". **رسالة ماجستير غير منشورة،** جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

32. الزطمة، نضال محمد (2011).**ادارة المعرفة واثرها على تمييز الاداء: دراسة تطبيقية على الكليات والمعاهد النفسية المتوسطة العاملة في قطاع غزة.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة.

33. زين الدين، فريد.(1996).**إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات العربية،ط1.**القاهرة:جامعة الزقازيق.

34. السعود، راتب.(2002)."إدارة الجودة الشاملة:

نمـوذج مقتـرح لتطـوير الإدارة المدرسـية فـي الأردن، **مجلـة جامعـة دمشـق**،18(2):55-105.

35. علاونـة، معـزوز جـابر(2004)."**مـدى تطبيـق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكيـة** "، ورقـة علميـة أعدت لمؤتمر النوعيـة في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقدة برنامج التربيـة ودائـرة ضـبط الجـودة النوعيـة فـي جامعـة القـدس المفتوحـة فـي رام الله فـي الفتـرة مـن 3-2004/7/5م.

36. علوان، قاسم نايف(2006)."ادارة الجودة الشاملة وإمكانيـة تطبيقهـا فـي كليـات جامعـة التحـدي" **،مجلـة اتحـاد الجامعـات العربيـة**، العـدد(46): 215- 252.

37. غانم، فتح الله أحمد(2008)."مدى تطبيق نظام إدارة الجـودة وأثرهـا علـى أداء كليـات العلـوم الإداريـة والاقتصـاد فـي الجامعـات الفلسـطينية، **مجلـة الجامعـة الإسلامية(سلسـلة الدراسـات الإنسانية)**، 16 (1): 877- 912.

38. الغميـز، نايفـة خالـد محمـد(2004)."إمكانيـة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العـالي السـعودية من وجهـة نظـر مـديري الدوائر ورؤساء الأقسام في وزارة التعليم العالي"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

39. فـارة، يوسـف أحمـد. (2006م)."واقـع تطبيقـات إدارة الجـودة الشـاملة فـي الجامعـات الفلسـطينية". **المجلـة الأردنيـة فـي إدارة الأعمـال**.2(2): 60-89.

40. فريـد، بلقـوم والطـاهر، لعـرج (2010).**ادارة الجـودة الشـاملة فـي تحقيـق اهـداف المعرفـة**. بحث مقدم إلـى: الملتقى الوطني الجزائري حول إدارة الجـودة الشـاملة وتنميـة أداء المؤسسـات، جامعة الطاهر مولاي بسعيدة-الجزائر.

41. الكيومي، عبد الله(2002). تقدير درجة إمكانية تطبيـق بعـض مفـاهيم إدارة الجـودة الشـاملة فـي كليـة التربيـة فـي سـلطنة عمـان مـن وجهـة نظـر الإداريين والمعلمين فيها، **رسـالة ماجستير غير منشورة**، جامعة اليرموك، اربد – الأردن .

42. اللـوزي، موسـى سـلامة.(2003). ادارة الجـودة الشاملة في أجهزة الخدمة المدنية الأردنية، **مؤتـة للبحوث والدراسات**، 18 (4):151-185.

a. المحاميد، ربا جزا جميل (2008).**دور ادارة المعرفة في تحقيق ضمان جودة التعلـيم العـالي: دراسـة تطبيقيـة فـي الجامعـات الاردنيـة الخاصـة**. رسـالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الاوسط ، الأردن.

b. نشـوان، جميـل (2004). "**تطـوير كفايـات للمشـرفين الأكـاديميين فـي التعليم الجامعي في ضوء مفهوم إدارة الجـودة الشـاملة فـي فلسـطين**"، ورقـة علميـة أعـدت لمـؤتمر النوعيـة فـي التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقدة برنـامج التربيـة ودائـرة ضـبط الجـودة النوعية في جامعة القدس المفتوحة في رام الله في الفترة من 3-2004/7/5م.

43. الموسـوي، محمـد صـالح (2003). "تطـوير أداة القياس إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العـالي". **المجلـة التربويـة**، 17 (67): 87-139.

44. المهيرات، بسام محمود (2011).**إدارة المعرفـة فـي تكنولوجيـا المعلومـات،ط1**. عمـان: دار جليس الزمان.

45. النـاظر، رولا "محمـد شـفيق "راتـب (2004)."مـدى تطبيـق إدارة الجـودة الشـاملة فـي الأجهزة الحكومية في الأردن(، دراسة تحليلية)"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الأردنية. عمان.

a. النجار، فريد (2002). **تنمية المهارات القياديـة، ط1**. الإسـكندرية: المكتبـة المصرية.

46.نجم، نجم عبود (2010).إدارة الجودة الشاملة في عصر الانترنت.ط1.عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

47.نورالدين، عصام (2010).إدارة المعرفة والتكنولوجيا الحديثة.ط1.عمان: دار اسامة للنشر والتوزيع.

48.المراجع الأجنبية

49. Christofferson, M. (1997). Perceptions Regarding Total Quality management in Iowa community Colleges and public school Districts**. DAI** – 57/08, p. 3333.
50. Ghraib, Ayman Awad & Alfarah, Yacoub Fareed (2012). **The Reality of the application of standards of total quality management on performance management education in eduvational centers and institutions of special education from the perspective of managers in Jordan**. Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Busniess (JJCRB), 4 (3), 76-100.
51. Hurst, c. (2002).Total Quality Management in Higher Education: How concepts and Processes Manifest Themselves in Classroom (**Doctoral**
52. Jablonski, j. (1991). **Implementing Totou Quality management**: an over view, preiffer company California.
53. LEE , Chi-Lung & Lu, Hsi-Peng: Yang, Chyan; Hou, Huei-Tse (2010).A Process-Based Knowledge Management System For Schools: A Case Study in Taiwan. **Turkish Online Journal of Educational Technology- TOJET,** 9 (4): 10-21.
54. Lewis,RG., Smith,D.H. (1994).Total Quality in Higher Education. **St.Lucie Press Delray, Beach, FL,1994.**
55. Rhodes .A. (1992).On the Rood to Quality, **Education leader ship**.vol (49)
56. Waddell, Dianne & Stewart, Deb (2006).The Interdependency between Knowledge Management and Quality, in Davies, Doug; Fisher, Greg and Hughes, Raechel (eds), ANZAM 2005: Engaging the multiple contezts of management theory and pracitce: proceedings of the 19th ANZAM conference, ANAZM,Canberra,A.C.T.
57. Waddell, Dianne & Stewart, Deb (2006).The Interdependency between Knowledge Management and Quality, in Davies, Doug; Fisher, Greg and Hughes, Raechel (eds), ANZAM 2005: Engaging the multiple contezts of management theory and pracitce: proceedings of the 19th ANZAM conference, ANAZM,Canberra,A.C.T.

نموذج تطبيقي مُقترَح لاستخدام مدخل القياس المُقارَن في بِناء وتنمية ثقافة الجودة الشاملة لتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي

د. أحمد إبراهيم موسى
مدرس إدارة الأعمال– كُلية التجارة– جامعة المنوفية– جمهورية مصر العربية
وأستاذ مساعد إدارة الموارد البشرية– جامعة أبوظبي– الإمارات العربية المتحدة

الملخص:

يسعى هذا البحث إلى تقديم نموذج تطبيقي مُقترَح لاستخدام مدخل القياس المُقارَن في بِناء وتنمية ثقافة الجودة الشاملة لتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي، وذلك كضرورة مُلِحَّة لضمان الجودة والحصول على الاعتماد. وقد توصَّل الباحث إلى هذا النموذج من خلال الدراسة التي قام بها حول "بِناء وتنمية ثقافة الجودة الشاملة لتحسين أداء الجامعات المصرية – مدخل القياس المُقارَن".

وفي نهاية هذا البحث، قدَّم الباحث عددًا من التوصيات التي تستهدف بِناء وتنمية ثقافة الجودة الشاملة لتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي، وكان من أهمها: تنظيم برامج تثقيفية، تستهدف ترسيخ مفهوم رضاء العميل لدى العاملين بمؤسسات التعليم العالي بصفة عامة، ولدى القيادات وأعضاء هيئة التدريس ومُعاونيهم بصفة خاصة، وتنظيم برامج فعَّالة، تستهدف حث قيادات مؤسسات التعليم العالي على الاستماع إلى أفكار أعضاء هيئة التدريس ومُعاونيهم الخاصة بتحسين طرق أداء الأعمال، واتخاذ الإجراءات الكفيلة بتعزيز التعاون بين الأقسام العِلمية بمؤسسات التعليم العالي، وتنظيم برامج فعَّالة تستهدف توعية العاملين بمؤسسات التعليم العالي بكيفية مساهمة أدائهم في تحقيق رسالتها وأهدافها.

1– مُقدِّمَة:

يلعب التعليم العالي دورًا رئيسيًا في تَقدُّم المُجتمعات، حيث يُؤثر بشكل مباشر في كافة مجالات الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وبِتطوُّرِه ترتقي الشعوب، وبِتدهوُرِه تفقد القُدرة على التفكير العِلمي والابتكار والإبداع، وتظل حَبيسة الجهل والتخلف (عفيفي، 1997).

ويُعتبر مدخل إدارة الجودة الشاملة أقوى المداخل للتعلُّم والتحسين المستمر؛ فهو مدخل تقوم فلسفته على جعل التعلُّم من الأخطاء جزءًا مُعتادًا من العمل اليومي، ينتج عنه علاج مستمر للأسباب الحقيقية للمشاكل، ومنع حدوثها؛ مما يُحقِّق المنفعة لكافة الأطراف المُتأثِّرة بالمؤسسة (خليل، 2004).

وتسعى ثقافة الجودة الشاملة إلى مقابلة احتياجات وتوقعات المستهلك، وتحقيق الأداء الصحيح للعمل وِفق مستوى الجودة المطلوب، وهي– بذلك– تعكس تحولًا جذريًا في توجيه الممارسات الإدارية بمختلف أوجه نشاط المؤسسة؛ بحيث تُصبح الأخيرة قادرة على مواجهة التحديات، وخلق مركز تنافسي مُتميِّز.

وتحتاج الإدارة في مؤسسات التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين إلى تحديث وتجديد في منظومات الإدارة الاستراتيجية والتوجُّه التسويقي العالمي؛ حتى تضمن البقاء والاستمرارية والنمو والتوسع، حيث يُقصَد بالتحول العالمي لمؤسسات التعليم العالي المعاصرة ضرورة اقتباس وتطبيق عناصر التفوُّق في المؤسسات الأفضل في الخارج، وهو ما يتم عن طريق أسلوب "القياس المُقارَن بالأفضل"، والذي يُؤدي إلى تحسينات مستمرة لضمان مسايرة التقدم في كافة المجالات.

ويستهدف هذا البحث تقديم نموذج تطبيقي مُقترَح لاستخدام مدخل القياس المُقارَن في بِناء وتنمية ثقافة الجودة الشاملة لتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي، وذلك كضرورة مُلِحَّة لضمان الجودة والحصول على الاعتماد.

2– مشكلة وتساؤل وهدف البحث:

تتمثل مشكلة هذا البحث في عدم وجود نموذج يُمكن لمؤسسات التعليم العالي تطبيقه لاستخدام مدخل القياس المُقارَن في تحسين أدائها من خلال بِناء وتنمية ثقافة الجودة الشاملة، وذلك كضرورة مُلِحَّة لضمان الجودة والحصول على الاعتماد.

ومن هنا، فإن التساؤل الرئيسي الذي يسعى هذا البحث إلى الإجابة عليه هو: ما هو النموذج الذي يُمكن لمؤسسات التعليم العالي تطبيقه لاستخدام مدخل القياس المُقارَن في تحسين أدائها من خلال بِناء وتنمية ثقافة الجودة الشاملة، وذلك كضرورة مُلِحَّة لضمان الجودة والحصول على الاعتماد؟

وبالتالي فإن الهدف الرئيسي لهذا البحث هو: اقتراح نموذج تطبيقي لاستخدام مدخل القياس المُقارَن في بِناء وتنمية ثقافة الجودة الشاملة لتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي، وذلك كضرورة مُلِحَّة لضمان الجودة والحصول على الاعتماد.

3– الإطار النظري والدراسات السابقة:

1/3– القياس المُقارَن Benchmarking:

لقد أصبح أسلوب القياس المُقارَن أحد الأساليب التي لا غنى عنها لأية إدارة تسعى إلى البقاء والنجاح والنمو، سواءً كان ذلك في مجال إنتاج السلع، أو في مجال تقديم الخِدمات. إن أسلوب القياس المُقارَن يُقدِّم لإدارة المنظمة اقتراحات لا نهائية، تُساعدها على زيادة خبراتها، وتُرشدها إلى مواطن الضعف، وتُمهِّد لها الطريق للقضاء عليها، وتمنحها القُدرة على تحقيق أهدافها بكفاءة وفعالية، وتجعلها على درايةٍ دائمةٍ بالمفاهيم والتطبيقات الحديثة ذات الصلة بمجالات العمل والإنتاج (موسى، 2010).

1/1/3- تعريف القياس المُقارَن:

يُمكن تعريف القياس المُقارَن على أنه: "الوسيلة الأكثر فعَّالية، لإرساء وتنمية الأفكار والممارسات الجديدة، وتحقيق التطوير والتحسين المستمرَيْن، من خلال اكتشاف أوجه القصور قياسًا بالأفضل، ثم تهيئة المنظمة لتلافي أوجه القصور، وبالتالي؛ تحقيق التميُّز في الأداء" (Morling; Tanner, 2000).

2/1/3- أهمية القياس المُقارَن:

إن تبنِّي المؤسسات لأسلوب القياس المُقارَن سيكون في تزايد مستمر؛ باعتبار أن هذا الأسلوب أصبح أفضل وسيلة تُمكِّن المؤسسات من أداءأعمالها على أفضل وجه (البكري، 2004: 281). ويرى (المطيري، 2012) أن أسلوب المقارنة المرجعية (القياس المُقارَن) أصبح الأساس الذي تعتمد عليه معظم المنظمات حول العالم في توسيع قاعدة أنشطتها، والامتداد في بقع جغرافية لم تصلها من قبل، ولعل هذا ما يدفع المنظمات – في كثير من الأحيان – إلى دراسة التجارب الناجحة في مجالاتها؛ للاستفادة منها، ومساعدتها في التعرف على نقاط الضعف المستوطِنة في أعمالها؛ وذلك أملًا في التغلب عليها.

3/1/3- أنواع القياس المُقارَن:

يُمكن تحديد أربعة أنواع من القياس المُقارَن بالأفضل، وذلك بِناءً على رؤية المنظمة لما تُريد تحقيقه. وتتمثل هذه الأنواع الأربعة في (عبد المُحسِن، 2004):

- القياس المُقارَن بالأفضل الداخلي Internal Benchmarking:

  ويتم عن طريق مقارنة مجموعات أو قطاعات معينة داخل المنظمة بمجموعات أو قطاعات أخرى داخل نفس المنظمة. ويتميز هذا النوع من أنواع القياس المُقارَن بأنه يُساعد على اكتساب المعرفة والتعلُّم الجماعي في المنظمة محل التطبيق، بالإضافة إلى أنه يُوفِّر التناسق والاستقرار فيما يتعلق بسير العمليات والإجراءات داخل المنظمة.

- القياس المُقارَن بالأفضل الخارجي External Competitive Benchmarking:

  وفيه تتم المُقارَنة بين منظمتَين أو أكثر بالنسبة لمُنتَج معين أو عملية محددة داخل صناعة معينة. ومن مزايا هذا النوع من أنواع القياس المُقارَن أنه يعتبر وسيلة مفيدة لتحديد نقاط القياس والمُقارَنة داخل الصناعة، ويُحقِّق الاستفادة من المعلومات المتولِّدة من عملية المُقارَنة لأغراض التخطيط ورسم استراتيجية المنظمة، كما يُمكن استخدامه في تحديد الثغرات في نظام المؤسسة وعملياتها، ثم اقتراح الطرق الكفيلة بسد هذه الثغرات.

- القياس المُقارَن بالأفضل الوظيفي Functional Benchmarking:

  وفيه تتم مقارنة القيادات البارزة على مستوى الصناعة، والذين يشغلون وظائف مُماثِلة، وتحديد الأفضل من بينهم، مع اقتراح كافة الطرق المُمكِنة للقضاء على فجوات الأداء وتحسين العمليات.

- القياس المُقارَن بالأفضل الشامل Generic Benchmarking:

  ويقوم على أساس إجراء المُقارَنات المتعلقة بالعمليات والإجراءات بين الصناعات المختلفة، والتي تعتبر مفيدة في التعرُّف على المنظمات المتميِّزة على مستوى الصناعات غير المرتبطة أو غير المتماثلة، بالإضافة إلى أن هذه المُقارَنات يمكن أن تُؤدي إلى توليد أفكار مُبتكرَة تُساهم في التحسين الكلي على مستوى الصناعة.

4/1/3- مراحل عملية القياس المُقارَن:

تتمثل مراحل القياس المُقارَن في المراحل الخمس التالية[1]:

- المرحلة الأولى: تحديد ما الذي سوف يُقاس قياسًا مُقارَنًا.
- المرحلة الثانية: تحديد شريك القياس المُقارَن Benchmarking Partner.
- المرحلة الثالثة: تجميع البيانات.
- المرحلة الرابعة: تحليل البيانات.
- المرحلة الخامسة: التنفيذ وسَد الفجوة.

وسوف يتم توضيح هذه المراحل بشكل أكثر تفصيلًا عند عرض النموذج التطبيقي لاستخدام مدخل القياس المُقارَن في بِناء وتنمية

([1]) لمزيد من التفاصيل، يمكن الرجوع إلى:

- Karlof, Bengt; Ostblom, Svante, "Benchmarking A Signpost to Excellence in Quality and Productivity", N. Y., John Wiley; Sons, Inc., (1993).
- Zairi, Mohamed, "Effective Benchmarking", (1996), Hong Kong, Best-set Typesetter Ltd..
- Cross, Michael, "The Benchmarking Sourcebook", London, B. T. Batsford Ltd., (1998).
- Scalzo, Bert; et al., "Database Benchmarking: Practical methods for Oracle & SQL Server", Rampant Techpress, (2007).

ثقافة الجودة الشاملة لتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي، وذلك في الجزء الأخير من هذه الورقة.

5/1/3- القياس المُقارَن في مؤسسات التعليم العالي:

وباعتبار مفهوم القياس المُقارَن أحد أهم مفاهيم إدارة الجودة الشاملة، وفي الدراسة التي أُجريت على "جامعة Wisconsin الأمريكية"، وتناولت بالتحليل والقياس أهمية استخدام مفهوم القياس المُقارَن – كأحد مفاهيم ومعارف إدارة الجودة الشاملة – في تصميم وتحسين قاعدة بيانات الجودة الشاملة في منظمات التعليم العالي، أشارت الدراسة إلى دور هذا المفهوم وأهميته في مجال تبادل معايير ومؤشرات التميُّز بين المنظمات التعليمية المختلفة؛ لأغراض المُقارَنات التي تهدف إلى التحسين المستمر، والتركيز على النقاط الإيجابية، وتجنُّب النقاط السلبية للعمليات والأنشطة التعليمية. وقد أكَّدت الدراسة على أن مفهوم القياس المُقارَن يُعد مفهومًا ذا أهمية كبيرة فيما يتعلق بتصميم وتحسين قاعدة بيانات إدارة الجودة الشاملة؛ بهدف تحسين مستوى الأداء في مؤسسات التعليم العالي (Drexler, 2000).

2/3- ثقافة الجودة الشاملة Total Quality Management:

يتطلب تطبيق إدارة الجودة الشاملة ثقافة تنظيمية مُدعِّمة؛ حيث أنه ما لم تكن هناك ثقافة جودة مناسبة يُمكن تطويرها لتُدعِّم وتُؤيِّد تطبيقات الجودة الشاملة، فإنه لن يكون من المُجدي البدء في تنفيذ الجودة الشاملة في أية منظمة. إن تغيير الثقافة يُعَد ضروريًا لإدارة الجودة الشاملة في المنظمات؛ حيث يتم التحوُّل من الثقافة التقليدية إلى ثقافة تُركِّز على العميل، ثقافة تسعى إلى التحسين المستمر، ثقافة تُشجِّع العمل والإنجاز بروح الفريق، ثقافة مُوجَّهة برسالة وأهداف المنظمة، ثقافة يُساعد في تشكيلها نمط إداري يُؤمن بمبادئ الجودة الشاملة، ثقافة تُتيح للعاملين التحكُّم في الأداء؛ بهدف تفجير طاقات الابتكار والإبداع (موسى، 2010).

1/2/3- مفهوم ثقافة الجودة الشاملة:

يرى (Watson; Gryna, 2001) أن ثقافة الجودة الشاملة هي: النموذج الذي يُحتذَى به، والخاص بالقِيَم والمعتقدات والسلوكيات المتعلقة بالجودة. في حين يرى (شعبان، 2009: 44) أن ثقافة الجودة الشاملة هي: منظومة القِيَم التي تُؤدي إلى بيئة تُساعد على ترسيخ مفاهيم الجودة، والتحسين المستمر لها، وتتكون من العادات والتقاليد والإجراءات والتوقعات التي تُعزز أو تُشجع الجودة.

ويرى الباحث أنه عندما تسود مبادئ إدارة الجودة الشاملة داخل منظمة معينة، وعندما تصطبغ ثقافتها التنظيمية بالعادات والمعتقدات والسلوكيات التي تعكس هذه المبادئ، في هذه الحالة، يُمكننا القول أن هذه المنظمة تنعم بـ "ثقافة الجودة الشاملة".

2/2/3- أهمية ثقافة الجودة الشاملة:

إن ثقافة الجودة الشاملة- بما تتضمنه من قِيَم وقواعد ومناخ تنظيمي وأسلوب إدارة- يُمكن أن تُفيد المؤسسة بخلقها لبيئة تُساعد على تطوير الأداء، وتُسهِّل مُهِمَّة القائمين على إدارة التغيير (عبد المجيد، 2008).

وتُعَد مواجهة المعوقات الثقافية من أكبر التحديات التي تُواجه المؤسسات التي تُحاول أن تُطبق مفاهيم الجودة الشاملة؛ فهناك العديد من المؤسسات التي تقوم بجهود مستمرة من أجل الالتزام بالجودة الشاملة وتطبيق مفاهيمها، إلا أن جهودها غالبًا ما تفشل، حيث يرجع هذا الفشل في كثير من الأحيان إلى تعارض مفاهيم الجودة الشاملة مع الثقافة المؤسسية السائدة، فلكل مؤسسة ثقافتها التي تعكس قِيَمَها وتقاليدَها الأساسية من خلال الممارسات اليومية للعاملين فيها (شعبان، 2009: 44).

3/2/3- أسباب زيادة الاهتمام بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم العالي:

يُشير (عامر؛ المصري، 2014: 29-30) إلى أنه يُمكن تلخيص أهم أسباب زيادة الاهتمام بالجودة الشاملة في مجال التعليم العالي فيما يلي:

- تزايد أعداد السكان، وتزايد أعداد الطلاب الملتحقين بمؤسسات التعليم.
- نُدرة التمويل والمُخصصات المُوجَّهة للتعليم.
- تزايد درجة الوعي والانفتاح على مظاهر العَوْلمَة.
- تزايد نسب البطالة بين خريجي الجامعات.
- التنوُّع الكبير لأهداف ومجالات وبرامج التعليم العالي.
- الحاجة إلى كوادر على درجة عالية من الإعداد والتأهيل.
- تزايد طلب المنظمات المِهنية والجمعيات الأهلية لتحسين الخِدمات التعليمية.
- ضعف الارتباط بين محتوى وطُرق التدريس في مؤسسات التعليم العالي من ناحية، وحاجات المجتمعات ومتطلبات سوق العمل من ناحية أخرى.

4/2/3- أهمية وفوائد نشر ثقافة الجودة في مؤسسات التعليم العالي:

في ظل التغيرات المُتسارِعة؛ أضحى على المؤسسات التعليمية الأخذ بتجويد مخرجاتها، وتبنِّي نظام إدارة الجودة الشاملة لتلبية حاجات المجتمع والمستفيدين من خِدماتها، ونشر ثقافة الجودة لدى جميع العاملين فيها، واستخدام الأساليب العِلمية لتنمية الموارد التعليمية والمناهج وتقنيات التعليم، وذلك بالشكل الذي يُقلِّل من الفاقد، ويُخفِّض التكاليف (الكر، 2012). وقد أصبحت ثقافة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي جزءًا من ثقافة النظام

التربوي، حيث أن جودة الأهداف التربوية، وحُسْن صياغتها، وكذلك اختيار الأساليب المناسبة لتحقيقها، كل ذلك يُعَد من شروط تحقيق التعلُّم الفعَّال اللازم لتأهيل النشء للعيش والنجاح في القرن الحادي والعشرين (الفقهاء، 2013).

إن نشر ثقافة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي يُحقق العديد من الفوائد التي يُمكن تلخيصها فيما يلي (عامر؛ المصري، 2014: 25):

- تحسين الإنتاجية.
- تحسين التعاون والأنشطة الاجتماعية، وزيادة الترابط بين جميع العاملين.
- تدعيم مسيرة الإصلاح.
- تأكيد الالتزام الأخلاقي والتميُّز لدى أعضاء هيئة التدريس والإداريين.
- تحسين مستوى دافعية وحيوية أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلاب.
- زيادة الوعي بالأولويات التي ينبغي إنجازها.

5/2/3- بِناء وتنمية ثقافة الجودة الشاملة:

توصَّل بعض الكتَّاب إلى ست قِيَم أساسية يُمكن الاعتماد عليها في بِناء ثقافة راسخة للجودة الشاملة في أية مؤسسة، وهي (شعبان، 2009: 55-58):

- نحن جميعًا نعمل معًا (مؤسسة، وموردون، وعملاء).
- لا يُوجَد رئيس ومرؤوس.
- الاتصال أمر حاسِم.
- الوصول للمعلومات مُتاح للجميع.
- التركيز على العمليات.
- لا يُوجد نجاح وفشل، ولكن هناك تعلُّم مستمر.

6/2/3- بِناء ثقافة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية:

يتطلب بِناء ثقافة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية تطبيق استراتيجية تتضمن الخطوات التالية (عُليمات، 2008: 35):

- تقييم شامل للثقافة السائدة في المؤسسة.
- تحديد ماهية التغييرات المطلوبة، وإعداد قائمة بها.
- بِناء خطة متكاملة لتنفيذ التغييرات المطلوبة.
- تحديد الأفراد المتأثرين بهذه التغييرات (المشاركين فيها، والمعارضين لها).
- تحديد المشكلات التي يُمكن أن تُواجه عملية التغيير.
- إقناع العاملين بأهمية التغيير الذي سيتم إحداثه.
- تقديم التشجيع والتحفيز المادي والمعنوي المُمكن للأفراد الذين سيتأثرون بعملية التغيير.

4- نموذج تطبيقي لاستخدام مدخل القياس المُقارَن في بِناء وتنمية ثقافة الجودة الشاملة لتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي:

قام الباحث بدراسة حول "بِناء وتنمية ثقافة الجودة الشاملة لتحسين أداء الجامعات المصرية – مدخل القياس المُقارَن"، واستطاع التوصُّل إلى تصميم نموذج تطبيقي لاستخدام مدخل القياس المُقارَن في بِناء وتنمية ثقافة الجودة الشاملة لتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي. ويُمكن استعراض مراحل تنفيذ هذا النموذج فيما يلي:

1/4- المرحلة الأولى: تحديد ما الذي سوف يُقاس قياسًا مُقارَنًا:

وتستهدف تحديد ما الذي نحتاج أن نقيسه قياسًا مُقارَنًا، وذلك من خلال تَفهُّم وتحليل الهدف النهائي من القيام بعملية القياس المُقارَن، والذي يتمثل في بِناء وتنمية ثقافة الجودة الشاملة لتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي.

وبعد تَفهُّم وتحليل هذا الهدف النهائي، يقوم فريق القياس المُقارَن بتحديد ما الذي نحتاج أن نقيسه قياسًا مُقارَنًا، والمتمثل في:

- ثقافة الجودة الشاملة في مؤسسة التعليم العالي: وذلك من خلال قياس كلٍ من: التركيز على العميل، والتحسين المستمر، والعمل بروح الفريق، والتوجُّه بالرسالة والأهداف، ونمط الإدارة، والتحكُّم في الأداء.
- أداء مؤسسة التعليم العالي: وذلك من خلال قياس كلٍ من: الأداء الإجمالي للمؤسسة، وجودة خريجي المؤسسة (خريجي المرحلة الجامعية الأولى، وخريجي مرحلة الدراسات العُليا)، والدور الذي تلعبه المؤسسة في خِدمة المجتمع وتنمية البيئة، ومساهمات المؤسسة في مجال البحث العلمي.

2/4- المرحلة الثانية: تحديد شريك القياس المُقارَن Benchmarking Partner:

وتسعى إلى تحديد أنسب أو أفضل شريك للقياس المُقارَن. أو بمعنى أدق وأكثر تحديدًا، تحديد أنسب أو أفضل مؤسسة تعليم عالي (محليًا، أو إقليميًا، أو دوليًا) من حيث كلٍ من مستوى انتشار ثقافة الجودة الشاملة، ومستوى الأداء.

وفي هذه المرحلة، ولتحديد أنسب أو أفضل مؤسسة تعليم عالي (محليًا، أو إقليميًا، أو دوليًا) من حيث كلٍ من مستوى انتشار ثقافة الجودة الشاملة ومستوى الأداء، يُمكن أن يعتمد فريق القياس المُقارَن على مصادر متعددة للمعلومات، ومن أهم هذه المصادر:

- المقابلات الشخصية المُتعمِّقة مع كلٍ من: القيادات الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي، والمسئولين في المنظمات الحكومية والخاصة، والمسئولين في مشروع تطوير نظام ضمان الجودة والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي، وأعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي، وطلاب التعليم

العالي (في المرحلة الجامعية الأولى، وفي مرحلة الدراسات العليا)، ورجال الأعمال والشخصيات العامة في المجتمع، والمسئولين في مؤسسات التعليم العالي المُرشَّحة لتكون شريكًا للقياس المُقارَن.

- التقارير المنشورة عن الجامعات المختلفة (محليًا، وإقليميًا، ودوليًا).

وبعد تجميع المعلومات اللازمة، يتم تحديد أنسب أو أفضل مؤسسة تعليم عالي (محليًا، أو إقليميًا، أو دوليًا) من حيث كل من مستوى انتشار ثقافة الجودة الشاملة ومستوى الأداء، وبالتالي؛ اختيارها شريكًا للقياس المُقارَن.

وبعد اختيار مؤسسة تعليم عالي معينة شريكًا للقياس المُقارَن، يقوم فريق القياس المُقارَن بعِدة زيارات ميدانية لهذه المؤسسة، يعقد خلالها عددًا من المقابلات الشخصية مع المسئولين بها، حيث تستهدف هذه المقابلات:

- شرح فكرة وأهداف عملية القياس المُقارَن.
- توضيح طبيعة البيانات التي سوف يتم جمعها من المؤسسة.
- التأكيد على أن البيانات التي سوف يتم جمعها لن تستخدم إلا في الأغراض المُتَّفَق عليها.
- بِناء علاقات طيبة مع المسئولين بمؤسسة التعليم العالي شريك القياس المُقارَن، وذلك تمهيدًا للحصول على موافقتهم على أن تكون مؤسستهم شريكًا للقياس المُقارَن.

3/4- المرحلة الثالثة: تجميع البيانات اللازمة:

بعد الحصول على موافقة المسئولين بمؤسسة التعليم العالي المُختارَة شريكًا للقياس المُقارَن، ينتقل فريق القياس المُقارَن إلى المرحلة الثالثة من مراحل عملية القياس المُقارَن، والتي تستهدف جمع البيانات اللازمة من كل من مؤسسة التعليم العالي المُراد بِناء وتنمية ثقافة الجودة الشاملة بها، ومؤسسة التعليم العالي شريك القياس المُقارَن.

وفي هذه المرحلة، يقوم فريق القياس المُقارَن باتباع الخطوات التالية:

- إعداد قائمة/ قوائم الاستقصاء، والتأكُّد من ثباتها ومِصداقيتها.
- التخطيط للمقابلات المطلوبة لتجميع البيانات اللازمة من كل من مؤسسة التعليم العالي المُراد بِناء وتنمية ثقافة الجودة الشاملة بها، ومؤسسة التعليم العالي شريك القياس المُقارَن.
- تجميع البيانات اللازمة من مؤسسة التعليم العالي المُراد بِناء وتنمية ثقافة الجودة الشاملة بها.
- تجميع البيانات اللازمة من مؤسسة التعليم العالي شريك القياس المُقارَن.
- مراجعة دقة وملاءمة البيانات لاحتياجات عملية القياس المُقارَن.

4/4- المرحلة الرابعة: تحليل البيانات:

بعد الانتهاء من تجميع المعلومات اللازمة، والتأكُّد من دقتها وملاءمتها لاحتياجات عملية القياس المُقارَن، يُصبح لدى فريق القياس المُقارَن كَمٌ كبير من البيانات الخام التي يلزم تحليلها للوصول إلى النتائج التي تخدِم عملية القياس المُقارَن، وبالتالي؛ تحقيق الأهداف المنشودة.

وفي هذه المرحلة، يقوم فريق القياس المُقارَن باتباع الخطوات التالية:

- تجهيز البيانات لأغراض التحليل الإحصائي، وذلك من خلال: مراجعة كتابة أو تحرير البيانات، وترميز البيانات، وإدخال البيانات Data Entry في الحاسب الآلي.
- التأكد من جودة البيانات وكفايتها لأغراض التحليل وإجراء المُقارَنات.
- القيام بعملية التحليل الإحصائي باستخدام حزمة أساليب التحليل الإحصائية المُخصَّصة للعلوم الاجتماعية، والمعروفة بـ (SPSS).
- تحديد الفجوة بين أداء مؤسسة التعليم العالي المُراد بِناء وتنمية ثقافة الجودة الشاملة بها، وأداء مؤسسة التعليم العالي شريك القياس المُقارَن.
- تحديد الفجوة بين ثقافة الجودة الشاملة بمؤسسة التعليم العالي المُراد بِناء وتنمية ثقافة الجودة الشاملة بها، وثقافة الجودة الشاملة بمؤسسة التعليم العالي شريك القياس المُقارَن.
- وضع التوصيات اللازمة لتحسين أداء مؤسسة التعليم العالي المُراد بِناء وتنمية ثقافة الجودة الشاملة بها من خلال بِناء و تنمية ثقافة الجودة الشاملة، وذلك في ضوء نتائج تحليل الفجوتَيْن السابقتَيْن.

5/4- المرحلة الخامسة: التنفيذ وسَد الفجوة:

وتستهدف اتخاذ القرارات الكفيلة بسَد الفجوة التي تم تحديدها في مرحلة تحليل البيانات، وذلك من خلال ترجمة التحسين المنشود إلى نتائج ملموسة. وفي هذه المرحلة، يجب أن يُراعِي المسؤولون بمؤسسة التعليم العالي المُراد بِناء وتنمية ثقافة الجودة الشاملة بها ضرورة وضع نتائج وتوصيات عملية القياس المُقارَن في شكل أهداف جديدة، وتتم صياغة الخطة (أو الخطط) الكفيلة بتحقيقها، سواءً كان ذلك على مستوى المؤسسة ككل، أو على مستوى أجزائها الفرعية.

وتشتمل هذه المرحلة على الخطوات التالية:

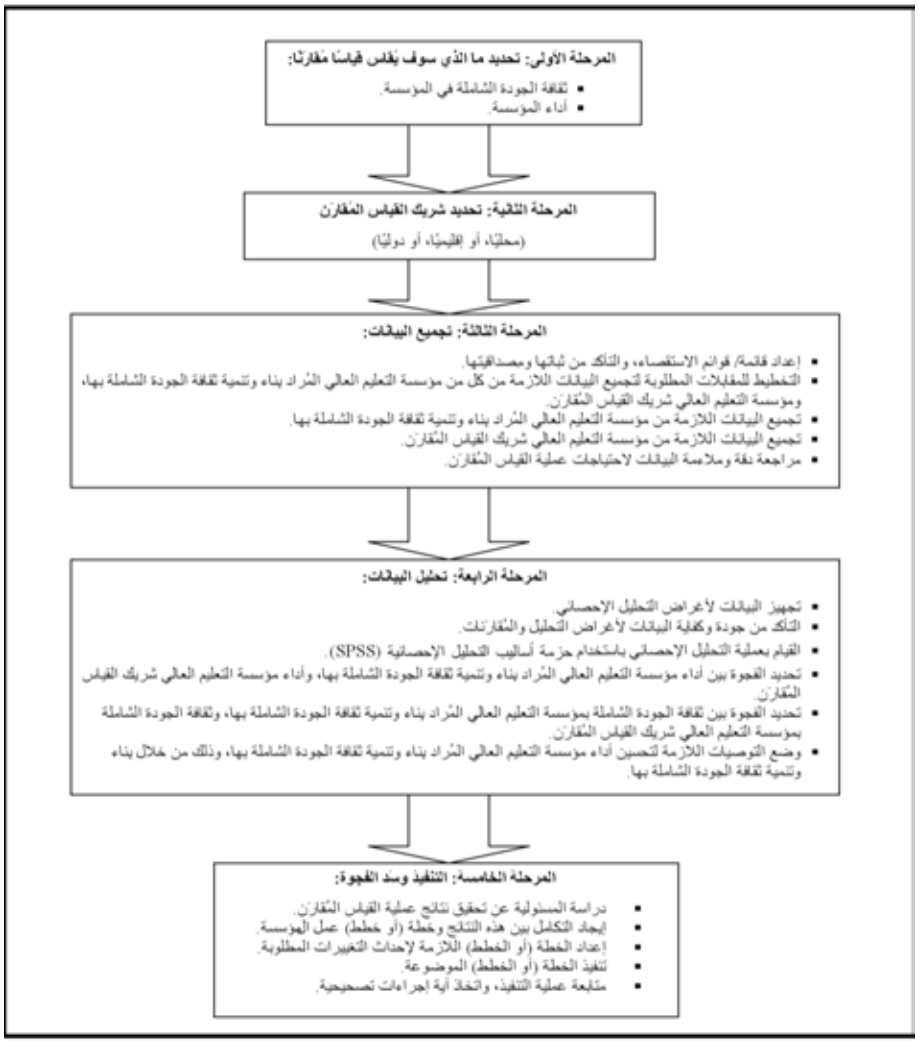
- دراسة المسئولية عن تحقيق نتائج عملية القياس المُقارَن.

- إيجاد التكامل بين هذه النتائج وخطة (أو خطط) عمل المؤسسة.
- إعداد الخطة (أو الخطط) اللازمة لإحداث التغييرات المطلوبة.
- تنفيذ الخطة (أو الخطط) الموضوعة.
- متابعة عملية التنفيذ، واتخاذ أية إجراءات تصحيحية.

ويُلخِّص الشكل رقم (1) مراحل تنفيذ النموذج التطبيقي لاستخدام مدخل القياس المُقارَن في بِناء وتنمية ثقافة الجودة الشاملة لتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي.

شكل رقم (1)

مراحل تنفيذ النموذج التطبيقي لاستخدام مدخل القياس المُقارَن في بِناء وتنمية ثقافة الجودة الشاملة لتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي



المصدر: من إعداد الباحث

5- التوصيات الكفيلة ببِناء وتنمية ثقافة الجودة الشاملة لتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي (ضرورة مُلِحَّة لضمان الجودة والحصول على الاعتماد):

1/5- توصيات لبِناء وتنمية "التركيز على العميل":

- تنظيم برامج فعَّالة، تستهدف توعية العاملين بمؤسسات التعليم العالي بطبيعة العملاء المباشرين وغير المباشرين لهذه المؤسسات.
- تنظيم برامج تثقيفية، تستهدف ترسيخ مفهوم رضاء العميل لدى العاملين بمؤسسات التعليم العالي بصفة عامة، ولدى القيادات وأعضاء هيئة التدريس ومُعاونيهم بصفة خاصة.
- تنظيم برامج فعَّالة للمسئولين في مؤسسات التعليم العالي، تستهدف زيادة اهتمامهم بالتعرُّف على وتلبية احتياجات ورغبات الأطراف المجتمعية.
- تنظيم برامج فعَّالة للمسئولين في مؤسسات التعليم العالي، تستهدف زيادة اهتمامهم بالتعرُّف على وتلبية احتياجات ورغبات الطلاب.
- تنظيم برامج فعَّالة للمسئولين في مؤسسات التعليم العالي، تستهدف زيادة اهتمامهم بالتعرُّف على وتلبية احتياجات ورغبات العاملين.
- تنظيم برامج فعَّالة للمسئولين في مؤسسات التعليم العالي، تستهدف زيادة اهتمامهم بالتعرُّف على وتلبية احتياجات ورغبات أعضاء هيئة التدريس ومُعاونيهم.

2/5- توصيات لبِناء وتنمية "التحسين المستمر":

- عقد وِرَش عمل متخصصة، لتحليل طرق أداء الأعمال بمؤسسات التعليم العالي؛ بهدف تحسينها وتطويرها للوصول إلى أعلى مستويات الإنجاز.
- تنظيم لقاءات دورية، تستهدف نشر ثقافة "التطوير والتحسين أو الموت" بين كل من القيادات والعاملين بمؤسسات التعليم العالي (بمَن فيهم أعضاء هيئة التدريس ومُعاونيهم).
- تنظيم برامج فعَّالة لإرساء قاعدة تحسين الأداء حتى ولو كان جيدًا، كواحدة من القواعد الأساسية للعمل في مؤسسات التعليم العالي.
- تنظيم برامج فعَّالة، تستهدف حث قيادات مؤسسات التعليم العالي على الاستماع إلى أفكار أعضاء هيئة التدريس ومُعاونيهم الخاصة بتحسين طرق أداء الأعمال.
- توفير الاعتمادات المالية الكافية لدعم خطط تحسين وتطوير الجودة في مؤسسات التعليم العالي.
- تنظيم لقاءات دورية مع العاملين بمؤسسات التعليم العالي، لمناقشة مستويات الأداء، والبحث عن سُبل تحسينه.

3/5- توصيات لبِناء وتنمية "العمل بروح الفريق":

- اتخاذ الإجراءات الكفيلة بتعزيز التعاون بين الأقسام العِلمية بمؤسسات التعليم العالي.
- اتخاذ الإجراءات الكفيلة بتشجيع وتحفيز أعضاء هيئة التدريس ومُعاونيهم في التخصصات المختلفة على التعاون في إنتاج الأبحاث العِلمية التي تُساهم في خِدمة المجتمع وتنمية البيئة.

4/5- توصيات لبِناء وتنمية "التوجُّه بالرسالة والأهداف":

- تنظيم برامج فعَّالة، لتأكيد تَفهُّم جميع العاملين تمامًا لرسالة مؤسسات التعليم العالي.
- تنظيم برامج فعَّالة لتأكيد تَفهُّم جميع العاملين تمامًا للأهداف التي تسعى مؤسسات التعليم العالي إلى تحقيقها.
- تنظيم برامج فعَّالة تستهدف توعية العاملين بمؤسسات التعليم العالي بكيفية مساهمة أدائهم في تحقيق رسالتها وأهدافها.

5/5- توصيات لبِناء وتنمية "نمط الإدارة المُدعِّم لمبادئ ومفاهيم الجودة الشاملة":

- تنظيم برامج فعَّالة لقيادات مؤسسات التعليم العالي، تستهدف حَثِّهم على تطبيق مبدأ الشفافية في الإدارة؛ من أجل تعزيز الثقة بينهم وبين العاملين (بمَن فيهم أعضاء هيئة التدريس ومُعاونيهم).
- اتخاذ الإجراءات الكفيلة بعدم التركيز على الكَم في عملية تقييم أداء العاملين بمؤسسات التعليم العالي، وإنما التركيز على النوعية أو الجودة.

6/5- توصيات لبِناء وتنمية "التحكُّم في الأداء":

- اتخاذ الإجراءات الكفيلة بإعطاء أعضاء هيئة التدريس ومُعاونيهم المرونة الكافية لتحديد الطريقة المُثلى لأداء عملهم بمؤسسات التعليم العالي، وتشجيعهم على الابتكار والإبداع اللذَين هما أساس التميُّز.
- اتخاذ الإجراءات الكفيلة بإعطاء الطلاب في مؤسسات التعليم العالي القدر الكافي من الحرية في التعبير عن أفكارهم وآرائهم واهتماماتهم.

6- قائمة المراجع

1/6- المراجع العربية :

1- البكري، سونيا محمد، (2004)، "إدارة الجودة الكلية"، الدار الجامعية، الإسكندرية.

2- خليل، أمل محمد يوسف، (2004)، "نموذج لإدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي – مع التطبيق على كليات الطب بالجامعات المصرية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، طنطا، كلية التجارة – جامعة طنطا.

3- شعبان، إياد عبد الله، (2009)، "إدارة الجودة الشاملة : مدخل نظري وعملي نحو ترسيخ ثقافة الجودة وتطبيق معايير التميُّز"، عمَّان، دار زهران للنشر والتوزيع.

4- عامر، طارق عبد الرؤوف؛ المصري، إيهاب عيسى، (2014)، "الجودة الشاملة والاعتماد في التعليم: اتجاهات معاصرة"، القاهرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر.

5- عبد المجيد، ليلى، (2008)، "التعامل مع مقاومة التغيير"، المؤتمر الدولي الأول لضمان الجودة والاعتماد بجامعة القاهرة: الجودة والاعتماد بين الحاضر والطموحات، القاهرة، 15 إبريل 2008.

6- عبد المحسن، توفيق محمد، (2004)، "قياس الجودة والقياس المُقارَن – أساليب حديثة في المُعايَرة والقياس"، القاهرة، دار الفِكر العربي.

7- عفيفي، صِديق محمد، (1997)، "الجودة الشاملة في الجامعات: لماذا؟ وكيف؟"، المؤتمر العلمي السنوي الثاني لكلية التجارة – جامعة الزقازيق – فرع بنها: إدارة الجودة الشاملة في تطوير التعليم الجامعي، بنها.

8- عليمات، صالح ناصر، (2008)، "إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية: التطبيق ومقترحات التطوير"، عمَّان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

9- الفقهاء، عصام نجيب، (2013)، "قضايا ضبط الجودة في الجامعات العربية: بين الوعد التربوي ووعيد التخلف التقني"،

عالم التربية، المجلد 14، العدد 41، الجزء الأول، ص ص 15-40.

10-الكر، محمد، (2012)، "الجودة الشاملة في التعليم العالي: مبررات التبنِّي ومعوقات التطبيق"، مجلة التراث، العدد2، ص ص 348-363.

11-المطيري، مبارك مطلق الزعبي، (2012)، "مدى إدراك المديرين لأسلوب المقارنة المرجعية في الأعمال الإلكترونية وأثره على تحقيق التفوق التنافسي لدى البنوك التجارية الكويتية"، رسالة لاستكمال الحصول على درجة الماجستير في إدارة الأعمال، جامعة الشرق الأوسط، عمَّان، الأردن.

12-موسى، أحمد إبراهيم، (2010)، "بِناء وتنمية ثقافة الجودة الشاملة لتحسين أداء الجامعات المصرية – مدخل القياس المُقارَن"، رسالة دكتوراه غير منشورة، شبين الكوم، كلية التجارة – جامعة المنوفية.

2/6- المراجع الأجنبية :

1- Cross, Michael, (1998), "The Benchmarking Sourcebook", London, B. T. Batsford Ltd..
2- Drexler, J.A., (2000), "Using Total Quality Processes and Learning Outcome Assessment to Develop Management Curricula", Journal of Management Education, Vol. 24, No. 2, pp. 167–181.
3- Karlof, Bengt; Ostblom, Svante, (1993), "Benchmarking A Signpost to Excellence in Quality and Productivity", N. Y., John Wiley; Sons, Inc..
4- Morling, P.; Tanner, S., (2000), "Benchmarking a Public Service Business Management System", Journal of Total Quality Management, Vol. 11, Nos. 4; 5; 6, pp. 417–426.
5- Scalzo, Bert; et al., (2007), "Database Benchmarking: Practical methods for Oracle & SQL Server", Rampant Techpress.
6- Shafer, Scott M.; Meredith, Jack R., (2008), "Operations Management: A process Approach With Spread Sheets", John Wiley& Sons, New York.
7- Tillema, Sandra, (2007), "Public Sector Organizations' Use of Benchmarking Information for Performance Improvement: Theoretical Analysis and Explorative Case Studies in Dutch Boards", Public Performance and Management Review, Vol. 30, No. 4, June (2007), pp. 496–520.
8- Vagnoni, Emidia; Maran, Laura, (2008), "Public Sector Benchmarking: An Application to Italian Health District Activity Plans", Benchmarking: An International Journal, Vol. 15, No. 3, pp. 193–211.
9- Watson, Mary Anne; Gryna, Frank M., (2001), "Quality Culture in Small Business: Four Case Studies", Quality Progress, Vol. 34, No. 1, p. 41.
10- Zairi, Mohamed, "Effective Benchmarking", (1996), Hong Kong, Best-set Typesetter Ltd..

تطوير كليات التربية بالجامعات الأردنية الخاصة في ضوء معايير الاعتماد والتميز (تصور مقترح)

الدكتور رضا سلامة المواضية
جامعة الزرقاء

الدكتور خالد أحمد الصرايرة
جامعة مؤتة

مقدمة:

يتطلب بناء المجتمع المعاصر الاهتمام من الجميع ببنائه المعرفي، ويعد التعليم من أهم الركائز الأساسية في هذا البناء، لذا، فمن الضروري أن تكرس الجهود والطاقات اللازمة لتحقيق طفرة نوعية في التعليم بشكل عام، وبالتعليم العالي على وجه الخصوص، ويعد التعليم من الاستثمارات الناجحة التي تعطي نتائج إيجابية مع نمو الأجيال، وتطلب ذلك سعياً جاداً من قبل القادة وصناع القرار والباحثين في المعايير التربوية لتطوير أداء المؤسسات التربوية والتعليمية على مستوى التعليم العام والتعليم العالي على السواء، من خلال تطبيق النظريات الحديثة في الإدارة التي تعزز مكانة هذه المؤسسات، وتعمل على نموها والمحافظة بقائها، والارتقاء بجودة مخرجاتها، والتغلب على التحديات التي تعترض طريقها.

وتعد الجامعات من المؤسسات الأكاديمية التي تحتاج إلى التطوير المستمر في جميع أنظمتها الإدارية وهياكلها التنظيمية، وتسعى الجامعات الأردنية إلى التطوير في المستويات كافة لمواكبة التوجهات العالمية في نوعية البرامج الأكاديمية التي تقدمها وجودتها، رغم زيادة عديد طلبتها وتوسعها الجغرافي، والنقص الحاد في أعضاء هيئة التدريس في كثير من التخصصات، وفقاً لمعايير هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي (الخرابشة، 2011)، وبالرغم من التطور في هذه الجامعات إلاّ أن الممارسة الإدارية وأنظمة العمل فيها ما زالت بحاجة إلى تطوير، وإعادة النظر في التشريعات الناظمة لعملها، وتأهيل العاملين فيها وتدريبهم، للتحسين المستمر في الأداء العام في الجامعة، وتطبيق معايير الاعتماد والتميز ضماناً لجودة مخرجاتها (حسين، 2008).

إن تحقيق الأهداف والنتاجات ليس غاية في حد ذاتها تقف عندها جهود العاملين والمؤسسات، وإنما أصبح الوصول إلى درجة عالية من الإتقان في العمل، وارتفاع مستويات الأداء للوصول إلى التميز هو الغاية التي يطمح إليها الجميع، لذلك تعد عملية التطوير هي المحور الأساس في اهتمام القائمين على إدارة مؤسسات التعليم العالي (البهواشي، 2007؛ الدجني، 2013)، ويهدف الاعتماد الأكاديمي إلى الارتقاء بنوعية التعليم وضمان جودة أدائها، وعرف الاعتماد بأنه نشاط مؤسسي علمي موجه نحو النهوض والارتقاء بمستوى مؤسسات التعليم والبرامج الدراسية، وهو أداة فعالة ومؤثرة لضمان جودة العملية التعليمية ومخرجاتها واستمرارية تطويرها (Quality Assurance and Accreditation, 2004).

وتقوم فكرة الاعتماد للمؤسسات الأكاديمية على أساس إنه من حق المجتمع أن يتأكد من أن هذه المؤسسات تقوم بدورها، وتحقق الأهداف الماطة بها، وأنها تبحث عن موطن قوتها وتعززها، ونقاط ضعفها فتعالجها وتصححها، وهي مطالبة بالاعتماد والحصول على شهادات بذلك من الهيئات المحلية والدولية، لتتمكن من المنافسة مع مثيلاتها من المؤسسات في الدول الأخرى على المستويين الإقليمي والعالمي، ويصبح لها ولخريجيها وأساتذتها قيمة حقيقية معترف بها على الصعيدين الداخلي والخارجي (الجلبي، 2011؛ خليل، 2011؛ الخطيب، 2003).

ويعد الاعتماد الأكاديمي في المعيارين التربوي والتعليمي مدخلاً لتحقيق الجودة، ويشكل حافزاً للارتقاء بالعملية التعليمية التعلمية، وباعث على اطمئنان المجتمع لخرجي هذه المؤسسات، ويؤكد على شخصية المؤسسة وهويتها وبصمتها التي تميزها عن غيرها من المؤسسات المنافسة، ويشكل الاعتماد الأكاديمي مدخلاً لدعم المؤسسات التعليمية، وتحسين مقدرتها على التنافس والبقاء والاستمرار والرقي، كما أن الاعتماد الأكاديمي للبرامج التعليمية، وللمؤسسات المعنية لا يهدف إلى تصنيف هذه المؤسسات أو ترتيبها (David & Harold, 2000; Davis & Ringsted, 2006).

وتقوم مؤسسات التعليم العالي بإعداد القادة وتأهيلهم لمختلف المؤسسات والقطاعات في الدولة، وتمارس كليات التربية دوراً مهماً من خلال إعداد الكوادر المؤهلة تأهيلاً عالياً، ومزودة بالمعارف والمهارات والاتجاهات الإيجابية التي تمكن خريجي هذه الكليات من خلال ما تقدمه من برامج أكاديمية وبحثية وتدريبية واستشارية ليكونوا مبدعين ومبتكرين، مقتدرين على تلبية حاجات المجتمع وأفراده، وتتعدد أشكال الاعتماد وفقاً للمنظور المعتمد في التصنيف للمؤسسة أو اللقب المرغوب الحصول عليه في الاعتماد، لذا فهناك منطلقان يمكن تصنيف الاعتماد من خلالهما وهما (الدجني، 2013؛ مجاهد والمتولي، 2006؛ محمود، 2005):

أولاً: التصنيف حسب صفة الاعتماد: فالاعتماد عملية نظامية تعليمية تهدف إلى التأكد من أن الفرد أو البرنامج أو القسم أو الكلية أو المؤسسة الراغبة في الاعتماد تمتلك الحد الأدنى من الكفاءة، وفقاً لما تقيسه المعايير المحددة مسبقاً والمتفق عليها، وبناءً عليه يمكن استعراض الأنواع الآتية:

أ. الاعتماد أو التقويم: هو تقييم جودة البرامج أو المؤسسات حكومية كانت أم خاصة وفقاً للمعايير المحددة والمتفق عليها من جهة الاعتماد الحكومية أو لجهة اعتماد خاصة مستقلة، ويعد الالتزام بهذه المعايير اختيارياً يهدف إلى الحصول على اللقب من الجهة المانحة للاعتماد.

ب. الشهادة: وتمنح الشهادة للفرد أو المؤسسة وفقاً لما تمتلكه من برامج تتوافر فيها معايير الاعتماد المتفق عليها وتستحق الحصول من خلالها على الشهادة للتأهل للعمل في معيار معين.

ج. الترخيص أو التصريح: ويمنح الترخيص أو التصريح إلى الفرد أو البرنامج أو القسم أو الكلية أو المؤسسة لممارسة مهمات صغيرة على درجة ملائمة من الكفاءة ومثال ذلك الحصول على تصريح أو ترخيص لاستخدام برامج حاسوبي معين.

ثانياً: التصنيف حسب موضوع الاعتماد (البيلاوي، 2011):

أ. الاعتماد المؤسسي: ويركز على تقييم أداء المؤسسة التعليمية بصورة شاملة، وذلك من خلال الموافقة على اعتماد ما تتضمنه المؤسسة أو تقدمه من مدخلات وعمليات ومخرجات لتحقيق أهدافها. وفقاً لمعايير حددتها جهة الاعتماد، وتتضمن معايير تتعلق بالتخطيط، وأخرى تختص بالمباني ومساحاتها وأعداد القاعات والمدرجات والمختبرات والمشاغل والمكاتب، ومعايير أكاديمية تختص بالبرامج التعليمية، والهيئة التدريسية والطلبة، والمكتبة وإعداد الكتب والمراجع والدوريات، والقبول والتسجيل وغيرها، ومعايير تختص بالهيكل الإداري والموظفون والعاملون، ومعايير مالية تختص بالموارد المالية والموازنة، معايير الخدمات العامة، ومعايير النشاطات اللامنهجية، والاعتماد المؤسسي يشمل:

- الاعتماد الأكاديمي: يتعلق بالكفاءة الأكاديمية للمؤسسة في ضوء المعايير المحددة، ويمكن أن تكون كلية أو معهداً أو قسماً.
- الاعتماد المهني: يتعلق بمدى توافر الكفاية لممارسة المهنة في ضوء المعايير المهنية من قبل جهة الاعتماد، ويمنح هذا النوع من الاعتمادات الشهادة الأكاديمية لممارسة المهنة مثل شهادة ممارسة مهنة التدريس من قبل أو النقابة أو رابطة مهنية أو جمعية علمية.

ب. الاعتماد التخصصي: وهو الذي يركز على الاهتمام بالبرامج الأكاديمية التخصصية التي تطرحها المؤسسة بشكل متفرد، وذلك من خلال الاعتراف بالبرامج والخدمات التعليمية التي تقدمها المؤسسة التعليمية سواءً أكانت قسماً تعليمياً أم كلية لاستيفاء معايير الجودة النوعية المعتمدة في المحتوى التعليمي للبرامج الدراسية وأعضاء هيئة التدريس وخبراتهم ونشاطاتهم البحثية، وطرق التقويم والامتحانات وطرائق التدريس.

حيث يمكن أن يتقدم قسم الإدارة التربوية أو قسم المناهج وطرائق التدريس بكلية العلوم التربوية إلى هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي لنيل شهادة الاعتماد، أمام الرأي العام والطلبة بما يمثل مصداقية ونجاح أكبر للخريجين في ممارسة المهنة, ويمكن أن يكون اعتماد البرامج الأكاديمية اعتماداً كلياً لمحتوى وأساليب تقديم هذه البرامج، أو أن يكون اعتماداً مهنياً من حيث مدى ملاءمة هذه البرامج لاكتساب المعايير المهنية اللازمة لممارسة المهنة والنجاح بها في المستقبل (الخرابشة، 2011).

تُعد كليات العلوم التربوية من الدعامات الأساسية في إعداد الأفراد وبناء المجتمعات، لذا فإن إصلاح هذه الكليات وتطويرها وتحديثها بشكل مستمر يمثل الطريق الصحيح لتنمية الفرد وبناء شخصيته في كافة النواحي الجسمية والعقلية والروحية والنفسية، وهو ما يؤكد ضرورة أن تعمل هذه الكليات في منظومة واحدة تحرص على إدخال النظريات والمدارس والنظم الإدارية الحديثة، والمعايير النمطية في كل مستوى من المستويات الإدارية المختلفة لتضمن لنفسها نوعاً من البقاء والاستمرار والنمو والمقدرة على التنافس (العتيبي والربيع، 2012؛ مجاهد ومتولي، 2006).

إن إصلاح كليات التربية وتطويرها ينعكس على جميع المؤسسات والقطاعات الخدمية في المجتمع، فعليها تقع مسؤولية إصلاح التعليم وتطويره وتحسين مستواه، فهي تمتلك إمكانيات بشرية وخبرات علمية ومهنة تؤهلها لأن يكون لها دوراً قيادياً رائداً وفاعلاً في عمليات الإصلاح والتطوير في المجتمع بجميع مكوناته وقطاعاته (السلمي، 2003؛ خليل، 2011)، خاصة ذا ما تم إعادة تأهيل بعضهم وحثهم على إجراء البحوث والدراسات وتوفير الدعم اللازم.

وتعاني كليات التربية من ضغوط متزايدة تحثها على بذل المزيد من الجهود لمواجهها المشكلات التي تواجهها هذه الكليات وتحليلها ومعالجتها، ومن هذه المشكلات ما يأتي (طعيمة والبندري، 2006): الطلب المتزايد على التعليم العالي، نقص الطلب على بعض التخصصات في سوق العمل، وتراجع جودة التعليم، وقلة الموارد المالية، التوسع في القبول، وكثرة أعداد الطلبة، وتدني

مستوى أداء بعض أعضاء هيئة التدريس، واستخدام أساليب التدريس التقليدية.

ونتيجة لقصور كليات التربية الكلي أو الجزئي في أداء المهمات الموكولة إليها أصبح من الضروري أن تقوم إداراتها بالتقويم الذاتي للكلية لمعرفة نقاط القوة والضعف فيها (كنعان، 2009).

وتعد كليات التربية في الجامعات الخاصة من الكليات ذات الأهمية في التعليم الجامعي، والتي كانت وما زالت تمارس دوراً في إعداد معلمي المستقبل، ولكن هذا الدور التقليدي رغم أهميته لم يعد الدور الأهم لهذه الكليات وإنما بدأت تتجه إلى نوع جديد من الأدوار لتسهم في تنمية المجتمعات وإعداد الأجيال المؤهلة المقتدرة على خدمة بلدها وأمتها، وتطوير الجامعة وتنمية العاملين فيها، وفي الأردن تقوم هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي باعتماد البرامج والتخصصات اعتماداً عاماً وخاصاً، ونتيجة لقصور كليات التربية الكلي أو الجزئي في أداء المهمات الموكولة إليها أصبح من الضروري أن تقوم إداراتها بالتقويم الذاتي للكلية لمعرفة نقاط القوة والضعف فيها (كنعان، 2009).

أما بخصوص الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة فقد أجرى كل من فولكوين وآخرون (Volkwein; Lattuca; Harper; and Domingo, 2006) دراسة لمعرفة أثر تغيير معايير الاعتماد الأكاديمي على خبرات الطلبة ومخرجات التعليم، واستخدمت الدراسة أنموذج مفاهيمي لاختبار أثر تغيير معايير الاعتماد الأكاديمي على خبرات الطلبة ومخرجات التعليم، واستخدمت أنموذجاً مفاهيمياً لاختبار أثر تغيير معايير الاعتماد الأكاديمي على مخرجات عملية التعليم في الجامعات الأمريكية على مستوى مختلف الولايات، وقد شمل مجتمع الدراسة (203) من البرامج في (40) جامعة، إذ جمعت المعلومات من مديري أو رؤساء أقسام في (147) برنامجاً، ومن (1200) عضو هيئة تدريس، ومن (4200) خريج من خريجي عام 2004، وكذلك من (5500) خريج من خريجي عام 1994، وبينت المؤشرات لعام 2004 على أن خبرات الطلبة ومخرجاتهم مثيرة ومدهشة، وظهرت فروق دالة إحصائياً لصالح البرامج التي خرجت الطلبة عام 2004، إذ تشير النتائج إلى أن الاعتماد الأكاديمي قد حقق أهدافه في تحقيق الجودة المنشودة وضمانها.

وهدفت دراسة (Hoechet, 2006) إلى توضيح العلاقة بين الثقة والرقابة والحكم الذاتي والمساءلة في مؤسسات التعليم العالي البريطانية وضمان جودة التعليم العالي وتوضيح مدى إدراك الأكاديميين لتأثير ضمان الجودة على طبيعة أعمالهم وتوصلت إلى وجود علاقة ايجابية دالة إحصائياً بين الثقة والرقابة والحكم الذاتي والمساءلة من جهة وضمان جودة التعليم العالي من جهة أخرى، وأن اعتماد منهجية ضمان جودة التعليم العالي يقلل من الحاجة إلى الرقابة ويضمن تحقيق المساءلة وضمان جودة الأعمال المنوي القيام بها.

وهدفت دراسة غريب وعبدالمنعم (2008) إلى تعرف أهم المعوقات التي تواجه تطبيق الجودة الشاملة في كليات العلوم التربوية في جامعة الملك فيصل كما يراها عضو هيئة التدريس في المملكة العربية السعودية، والكشف عن مؤشرات الجودة في الأداء الجامعي بصفة عامة وفي أداء أعضاء هيئة التدريس بصفة خاصة لعدد من المجالات، ومن ثم تقديم اقتراحات ووضع خطط إستراتيجية للتغلب على المعوقات. تكونت عينة الدراسة من (100) عضو هيئة التدريس موزعين على كليات المعلمين، وكلية التربية، وكلية البنات. وتوصلت الدراسة إلى أن أهم معوقات تحقيق معايير الجودة تتمثل في: غياب الاستقرار والرؤية الواضحة لهذه الكليات، وخاصة فيما يتعلق بعضو هيئة التدريس، والطالب، وخدمة المجتمع. فضلاً عن ذلك، فقد أشار غريب وعبدالمنعم إلى أن من أهم معوقات تطبيق الجودة الشاملة غياب المعايير والمقاييس التي تحدد مكونات المنظومة التربوية والتعليمية الجيدة، وغياب التشخيص الدقيق للمشكلات الجامعية، وعدم ملائمة الثقافة التنظيمية والأوضاع الأكاديمية والإدارية والمالية السائدة في الكليات التربوية لمتطلبات تطبيق معايير الجودة الشاملة على مستوى: القيادة، الهياكل التنظيمية، والنظم الإدارية، ونظم الدراسات العليا والبحث العلمي، وتمويل البحوث العلمية.

وأجرى إبراهيم (2008) دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي، واستخدم المنهج الوصفي، وسحبت عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بلغت (362) عضو هيئة تدريس، وكشفت استجابات أعضاء هيئة التدريس على الاستبانة عن وجود قصور في أدائهم لأدوارهم المختلفة، حيث جاء الأداء التدريسي، والأداء في معيار البحث العلمي متوسطاً في مجمله، بينما جاء الأداء في معيار خدمة المجتمع ضعيفاً في مجمله.

أما أبو النور (2009) فأجرى دراسة هدفت إلى الكشف عن التحديات التي تعوق تطبيق معايير الجودة الشاملة في التعليم الجامعي في كلية التربية، تألفت عينة الدراسة من (40) عضو هيئة التدريس ومعاونيهم و (40) شخصاً من الإداريين، و (80) طالباً. وتوصلت الدراسة إلى أن أهم المهام التي يقوم به العميد ووكلاء الكلية في جامعة الفيوم اقتصر على الاهتمام بنشر ثقافة الجودة داخل الكلية، وتقييم نظم الدراسة والامتحان والبحث العلمي في القسم في إطار مسيرة البحث العلمي واحتياجات المجتمع، إلا أنه

يوجد تدني في رضا الطلبة عن النظام الإداري المتبع في التعامل مع مشكلاتهم.

وأجرى رمضان (2009) دراسته على عينة تكونت من (52) عضو هيئة التدريس في كلية التربية النوعية بقنا في جمهورية مصر العربية، بهدف الوقوف على مبررات تطبيق الجودة، وتحديد أهداف الاعتماد الأكاديمي، والتعرف إلى بعض معوقات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي. وتوصلت الدراسة إلى وجود معوقات تتعلق بالإمكانات المادية، أهمها: نقص الميزانيات المخصصة للأقسام العلمية في الكلية، وعدم كفاية التجهيزات والقاعات الدراسية، وضعف الارتباط بين المقررات الدراسية واحتياجات سوق العمل، كما أن هناك معوقات تتعلق بالمقررات الدراسية، ومنها: اعتماد المقررات على الحفظ والتلقين، وعدم ارتباط المقررات بسوق العمل، وأخرى تتعلق بالعملية البحثية، ومنها: قلة اشتراك أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات العلمية، وتراخيهم في إجراء البحوث العلمية، مع قلة الأبحاث المشتركة، كما يوجد معوقات تتعلق بالجهاز الإداري، منها: قلة عدد الموظفين، وضعف التعاون بينهم وبين أعضاء هيئة التدريس، وقلة تدريب الإداريين على الأجهزة، ونقص الكفاءات الإدارية.

وأجرى الخرابشة (2011) هدفت الدراسة إلى معرفة المعايير المطلوب من كليات التربية في الجامعات الأردنية تحقيقها والعمل على توفير شروطها ومتطلباتها وصولاً إلى تحقيق الاعتماد الأكاديمي بنوعيه العام والخاص الأمر الذي يضمن تحقيق درجة مقبولة من ضمان الجودة في مخرجات هذه الكليات من الطلبة الخريجين والذي من شأنه أن ينعكس إيجاباً على سوق العمل وضمان الجودة بالنتيجة، وقد عرضت الدراسة لبعض التجارب العالمية والعربية في الاعتماد الأكاديمي ثم عرضت لمعايير الاعتماد العام في مؤسسات التعليم العالي الأردنية والاعتماد الخاص في كليات التربية في هذه المؤسسات وفي جميع التخصصات التربوية المعتمدة للتدريس في الأردن.

وهدفت دراسة العتيبي والربيع (2012) إلى تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير NCATE، في ضوء معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد تعليم المعلمين. هدفت الدراسة إلى التعرف إلى واقع التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية وتقديم تصور مقترح لها في ضوء المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد تعليم المعلمين، وقد استخدام الباحث المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب دلفاي، وحيث تم اختيار عينة عشوائية قوامها عشرون فرداً، وتوصلت الدراسة إلى: تدني جهود التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية وخاصة فيما يتعلق بالاعتماد الأكاديمي، كما تبين تأخر معظم كليات التربية في الجامعات السعودية.

ونظراً لندرة الدراسات التي تناولت تطوير كليات التربية في ضوء معايير الاعتماد والتميز، جاءت هذه الدراسة لتقديم تصور مقترح لتطوير كليات التربية بالجامعات الأردنية الخاصة في ضوء معايير الاعتماد والتميز.

مشكلة الدراسة:

شهدت بدايات القرن الحادي العشرين الكثير من التغيرات في المعايير كافة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية وغيرها، والتي أدت إلى ارتفاع الأصوات المنادية بضرورة إصلاح الأنظمة التعليمية بقطاعيها العام والعالي في البلاد العربية بشكل عام وفي الأردن بشكل خاص، لتستطيع مواكبة الجودة في التعليم في دول العالم المتقدم، خاصة بعد صدور التصنيفات العالمية للجامعات وخلوها من الجامعات العربية (العتيبي والربيع، 2012).

وتعد معايير الاعتماد والتميز هي الضمان الأمثل لتحسين النظام التعليمي والارتقاء بمؤسساته للوصول إلى الجودة الشاملة في التعليم، فالجودة في المعيار التربوي تؤكد على توافر مجموعة من المواصفات والمعايير والمؤشرات والإجراءات التي تؤدي إلى التحسين المستمر في مخرجات النظام التربوي من خلال توفير الأدوات والأساليب المتكاملة التي تساعد على تحقيق الأهداف المرغوبة (المراغي، 2007)، لذا يجب على إدارة هذه المؤسسات أن تتبنى منهجاً شمولياً لإصلاح تلك المؤسسات وتطويرها وتحسين برامجها ضمن منهج يعتمد على معايير ومؤشرات محددة وواضحة ليتوافق أداءها مع الاتجاهات التربوية الحديثة (ويح، 2003).

ونتيجة لدور كليات التربية في رفع مستوى التعليم والاتقاء بجودته خاصة بعدما شهدت السنوات الأخيرة من تردي في الدرجة التعليمي لخريجي الجامعة وضعف في خريجيها، وما شهده التعليم العام من تدني في إعداد المعلمين وتأهيلهم أصبح لزاماً على هذه الكليات السعي لممارسة دورها، لذا، فإن الدراسة الحالية تسعى إلى تقديم تصور مقترح لتطوير كليات التربية بالجامعات الأردنية الخاصة في ضوء معايير الاعتماد والتميز.

هدف الدراسة وأسئلتها:

تهدف هذه الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتطوير كليات التربية بالجامعات الأردنية الخاصة في ضوء معايير الاعتماد والتميز، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة توافر معايير الاعتماد والتميز في كليات التربية في الجامعات الأردنية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟.

2. ما التصور المقترح لكليات التربية في الجامعات الأردنية الخاصة في ضوء معايير الاعتماد والتميز؟.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة الحالية من أهمية موضوعها، وأهمية الإدارات الجامعية ودورها، إذ أن بناء تصور مقترح لكليات التربية في الجامعات الأردنية الخاصة، يعزز التوجه المستقبلي لتمايزها ووصولها إلى الجودة العالمية. ويمكن تحديد أهمية هذه الدراسة بما يأتي:

- يؤمل من هذه الدراسة أن تسهم في تقديم تصور مقترح لتطوير كليات التربية بالجامعات الأردنية الخاصة في ضوء معايير الاعتماد والتميز، ليتسنى لإدارتها اتخاذ القرارات المناسبة.
- يمكن أن تكون الدراسة الحالية محفّزاً لمزيد من الدراسات والأبحاث الأخرى تُجرى على كليات في تخصصات أخرى.
- يمكن لنتائجها أن تفيد متخذي القرار في هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي، ومديري مراكز ضمان الجودة والاعتماد في الجامعات من أجل التطوير والتحسين المستمر في هذه الكليات.

تعريف المصطلحات:

اشتملت الدراسة الحالية على التعريفات للمفاهيم الآتية:

التصور المقترح: ويقصد به في هذا البحث مجموعة من المعايير والمؤشرات والأداءات والشروط الواجب توافرها في كلية التربية في إحدى الجامعات الأردنية الخاصة للوصول إلى متطلبات الاعتماد والتميز.

التطوير: هو التحسين الذي يسعى إلى تحقيق الأهداف المرجوة بصورة أكثر كفاءة. وهو التغيير المخطط الذي يستهدف تعديل بنية المؤسسة وأساليب عملها وسلوك أفرادها لتتمكن التكيف السريع مع التغيرات التي تحدث في بيئتها الداخلية والخارجية.

كلية التربية: وحدة تربوية تعليمية ذات هيكل تنظيمي معين تتبع لإحدى الجامعات الأردنية الخاصة، ويناط بها وظائف رئيسة تتمثل بالتدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وتتألف من مجموعة من الأقسام الأكاديمية التخصصية والمراكز العلمية والبحثية وتقدم برامج دراسية متنوعة في تخصصات وتمنح لطلبتها درجات علمية على مستوى البكالوريوس، والدبلوم(بعد البكالوريوس)، والماجستير والدكتوراه.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية الخاصة التي تضم كليات مستقلة للتربية وهي: جامعة الإسراء، جامعة الشرق الأوسط، جامعة عمان العربية، جامعة الزرقاء، وجامعة جرش، جامعة اربد، وسحبت منها عينة

الاعتماد الأكاديمي : يقصد به عملية تقييم تخضع لها مؤسسة التعليم العالي أو أحد برامجها وتقوم بها إحدى هيئات الاعتماد استناداً إلى معايير محددة ثم تقرر بنتيجتها أن تلك أو ذلك البرنامج قد استوفى الحد الأدنى من المعايير فيصبح بالتالي معتمداً لفترة زمنية محددة، ويؤهلها لإعداد خريجين متقنين لمهنتهم، ومقتدرين على المنافسة في سوق العمل (أبو دقة وعرفة، 2007). ويعرف إجرائياً بأنه: ما حددته هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي من معايير، ويتم تقويم استيفاء المؤسسة أو البرنامج الأكاديمي للمعايير، وبالتالي اتخاذ القرار بمنحها شهادة الاعتماد من عدمه.

المعيار في الاعتماد: هو بيان بالدرجة المتوقع الذي وضعته هيئة مسؤولة أو معترف بها بشأن درجة أو هدف معين يراد الوصول إليه ويحقق قدراً منشود من الجودة أو التميز (Quality Assurance and Accreditation, 2004).

التميز: هو الجهد والأداء الفعال الذي يجعل الفرد أو المؤسسة (الكلية) تنفرد ويظهر على الآخرين (الأقران)، ويتفوق عليهم في عمله وأدائه للواجبات والمهمات الموكولة إليه.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت الدراسة الحالية على أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الخاصة التي تضم كليات مستقلة للتربية وهي: جامعة الإسراء، جامعة الشرق الأوسط، جامعة عمان العربية، جامعة الزرقاء، وجامعة جرش، جامعة اربد، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (2014/ 2015)، وقد اعتمدت هذه الجامعات لتطبيقها لمعايير الاعتماد من بداية تأسيسها وتتم متابعتها من قبل هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي، وتتحدد نتائج هذه الدراسة بدرجة صدق أداة الدراسة وثباتها، ومدى موضوعية المستجيبين، ودرجة تمثيل العينة للمجتمع الذي سُحبت منه، وإن تعميم النتائج لا يكون إلا على المجتمع الذي سُحبت منه العينة والمجتمعات المماثلة.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي الذي يتضمن مسحاً مكتبياً؛ بالرجوع إلى المراجع والمصادر الجاهزة لبناء الإطار النظري للدراسة، والاستطلاع الميداني من خلال جمع البيانات بواسطة أداة الدراسة وتحليلها إحصائيا للإجابة على أسئلة الدراسة.

عشوائية مكونة من (3) جامعات وهي: جامعة الزرقاء، وجامعة الإسراء، وجامعة جرش، والبالغ عددهم (50) عضو هيئة تدريس، أما عينة الدراسة فقد تم أخذ جميع أعضاء الهيئة التدريسية فيها، وتم توزيعهم على النحو المبين في الجدول (1):

جدول (1)

توزع أفراد عينة الدراسة وفقاً للجامعة والرتبة الأكاديمية

الرتبة / الجامعة	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	مدرس	المجموع
الزرقاء	4	4	9	2	19
الإسراء	2	3	11	2	18
جرش	3	3	5	2	13
المجموع	9	10	25	6	50

أداة الدراسة:

تم تطوير أداة الدراسة من خلال الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة مثل دراسة إبراهيم (2008)، ودراسة الخرابشة (2011)، ودراسة العتيبي والربيع (2012)، ودراسة الجلبي، 2011)، ومن خلال استطلاع آراء بعض الخبراء في العلوم التربية والجودة والاعتماد الأكاديمي، وتكونت الاستبانة بصورتها الأولية من (51) مؤشراً موزعة على ثمانية معايير، وتضمنت مجموعة من الأسئلة المفتوحة، الجدول (2) يبين توزع المؤشرات على المعايير:

جدول (2)

معايير أداة الدراسة وتسلسل مؤشراتهاالرقم	المعيار	تسلسل المؤشرات
1	رؤية الكلية ورسالتها	7-1
2	الهيكل الإداري للكلية	14-8
3	الخطط والبرامج	20-15
4	المباني والتجهيزات	26-21
5	الهيئة التدريسية	33-27
6	التربية العملية	39-34
7	البحث العلمي	46-40
8	التمويل الذاتي	51-47

صدق الأداة:

تم عرض الاستبانة على (10) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية في تخصصات الإدارة التربوية وإدارة الأعمال؛ للتحقق من مدى صدق مؤشرات الاستبانة ومناسبتها مع معاييرها، وتم الأخذ بملاحظاتهم، وإعادة صياغة بعض المؤشرات لتتناسب مع المعايير، ولم يتم حذف أو إضافة أي معيار أو مؤشر جديد.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الأداة، حُسب معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) على عينة استطلاعية (من الجامعات الخاصة غير المشمولة بالدراسة) من خارج عينة الدراسة تألفت (20) عضو هيئة تدريس، والجدول (3) يبين هذه المعاملات، وعدّت هذه المعاملات مناسبة لغايات هذه الدراسة.

جدول (3)

معامل الاتساق الداخلي حسب طريقة كرونباخ الفا

المعيار	الاتساق الداخلي
رؤية الكلية ورسالتها	0.88
الهيكل الإداري للكلية	0.87
الخطط والبرامج	0.84
المباني والتجهيزات	0.90
الهيئة التدريسية	0.89
التربية العملية	0.91
البحث العلمي	0.92
التمويل الذاتي	0.85

إجراءات تصحيح استبانة الدراسة

لقد وضعت خمسة أبدال للإجابة عن مؤشرات الاستبانة، أعطي لكل بديل درجة معينة. فقد أعطي البديل "كبيرة جداً" خمس درجات، والبديل "كبيرة" أربع درجات، والبديل "متوسطة" ثلاث درجات، والبديل "قليلة" درجتين، والبديل "قليلة جداً" درجة واحدة. واعتمدت المعادلة الآتية في تحديد الدرجة لمؤشرات الاستبانة:

$$\text{عدد المستويات} = \frac{\text{القيمة العليا للبديل} - \text{القيمة الدنيا للبديل}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{5-1}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$$

وبذلك تكون الدرجة المنخفضة من: 1 + 1.33 = 2.33

والدرجة المتوسطة من: 2.34 + 1.33 = 3.67

والدرجة المرتفعة من: 3.68 – 5

عرض النتائج ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الأول "ما درجة توافر معايير الاعتماد والتميز في كليات التربية في الجامعات الأردنية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟."

وللإجابة على هذا السؤال تمّ احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريّة والرتبة والدرجة، لتصّورات أعضاء هيئة التدريس لدرجة توافر معايير الاعتماد والتميز في كليات التربية في الجامعات الأردنية الخاصة وفقاً لكل معيار من معايير الدراسة والمعيار الكلي، والجدول (4) يبين ذلك:

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لتصّورات أعضاء هيئة التدريس لدرجة توافر معايير الاعتماد والتميز في كليات التربية في الجامعات الأردنية الخاصة

الرتبة	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	المباني والتجهيزات	3.73	0.35	مرتفعة
2	البحث العلمي	3.71	0.41	مرتفعة
3	رؤية الكلية ورسالتها	3.67	0.29	مرتفعة
4	الهيكل الإداري للكلية	3.64	0.39	متوسطة

5	الهيئة التدريسية	3.63	0.39	متوسطة
6	الخطط والبرامج	3.62	0.43	متوسطة
7	التربية العملية	3.61	0.57	متوسطة
8	التمويل الذاتي	3.5	0.54	متوسطة
	الكلي	3.64	0.22	متوسطة

يبين الجدول رقم (4) أنّ المتوسطات الحسابية لتصّورات أعضاء هيئة التدريس لدرجة توافر معايير الاعتماد والتميز في كليات التربية في الجامعات الأردنية الخاصة، وعلى الدرجة الكلي جاء بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.64) وانحراف معياري (0.22)، أما على مستوى المعايير فقد تراوحت بين الدرجتين المتوسطة والمرتفعة، محتلاً معيار "المباني والتجهيزات" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.73) وانحراف معياري (0.35), وفي المرتبة الثانية جاء معيار "البحث العلمي" بمتوسط حسابي (3.71) وانحراف معيار (0.41), وجاء في المرتبة قبل الأخيرة معيار "التربية العملية" بمتوسط حسابي (3.61) وانحراف معياري (0.57), واحتل معيار "التمويل الذاتي" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.50) وانحراف معياري (0.54), وتعزى هذه النتيجة إلى أن الجامعات الأردنية الخاصة أن هذه الجامعات تقوم بالفعل باستكمال متطلبات معايير الاعتماد كما وتتصف بالتميز بما تقدمه، وهنا بعض المعايير التي تسعى الجامعات إلى رفع مستواها للوصول إلى مستويات أعلى، وهذه النتيجة يمكن ان تفسر إلى عدم الرضا التام عن المستوى المقدم في هذه المعايير من قبل عينة الدراسة، وقد تعود إلى ميل المستجيبين إلى الوسط لذا جاءت النتائج في بعض المعايير متوسطة.

وفيما يأتي عرض تفصيلي لتصّورات أعضاء هيئة التدريس وفقاً لكل معيار من هذه المعايير:

- **معيار رسالة الكلية**

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات أعضاء هيئة التدريس لبعد رسالة الكلية كأحد معايير الاعتماد والتميز

الرتبة	المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	تشارك الأطراف التعليمية في صياغة رؤية الكلية.	3.92	0.38	مرتفعة
2	تعلن الجامعة رؤيتها باستمرار على شبكه الانترنت	3.86	0.50	مرتفعة
3	تلتزم الكلية بنشر رسالتها داخل الكلية وخارجها.	3.75	0.64	مرتفعة
4	تستخدم الكلية رسالتها كمحور ترتكز عليها في خططها.	3.64	0.64	متوسطة
5	تقدم الكلية شرحاً وافياً لكيفية انجاز رسالتها.	3.59	0.76	متوسطة
6	تقوم الكلية بمراجعة رسالتها وأهدافها بشكل دوري.	3.48	0.78	متوسطة
7	تضع الكلية لنفسها رسالة تهتدي بها.	3.43	0.83	متوسطة
-	الكلي	3.67	0.29	متوسطة

تظهر البيانات الواردة في الجدول (5) إن المتوسط الكلي لتقديرات أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات الخاصة الأردنية لبعد رسالة الكلية كأحد أبعاد معايير الاعتماد والتمييز جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.67) وانحراف معياري (0.29), كما احتل المؤشر الذي نص على: "تشارك الأطراف التعليمية في صياغة رؤية الجامعة" على المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (3.92) وانحراف معياري (0.38) وبدرجة مرتفعة, وجاء في المرتبة الأخيرة المؤشر الذي نص على: "تضع الكلية لنفسها رسالة تهتدي بها" بمتوسط حسابي (3.43) وانحراف معياري (0.83) وبدرجة متوسطة، وتعزى هذه النتيجة إلى اهتمام الجامعات باستيفاء متطلبات معايير الاعتماد العام والخاص والسعي للوصول إلى الجودة الشاملة سعياً إلى التميز عن مثيلاتها من الجامعات.

- **معيار الهيكل الإداري للكلية**

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات أعضاء هيئة التدريس لبعد الهيكل الإداري للكلية كأحد معايير الاعتماد والتميز

الرتبة	المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يحدد الوصف الوظيفي مهمات وصلاحيات كل موقع إداري.	3.89	0.37	مرتفعة
2	يقوم اختيار الإداريين الأكاديميين (العمداء، ورؤساء الأقسام) وفق أسس علمية.	3.81	0.50	مرتفعة
3	يوجد اهتمام من قبل إدارة الكلية باستشراف المستقبل.	3.72	1.09	مرتفعة
4	تتابع إدارة الكلية اجتماعات الأقسام فيها.	3.65	0.49	متوسطة
5	توفر الكلية دليلاً لضمان مواكبتها للحداثة.	3.64	0.75	متوسطة

6	تفوض إدارة الكلية صلاحياتها وفقاً للأنظمة والتعليمات.	3.46	0.66	متوسطة
7	تعتمد إدارة الكلية الأنظمة الالكترونية في معاملاتها.	3.3	0.84	متوسطة
-	الكلي	3.64	0.39	متوسطة

تظهر البيانات الواردة في الجدول (6) إن المتوسط الكلي لتقديرات أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات الخاصة الأردنية لبعد الهيكل الإداري للكلية كأحد أبعاد معايير الاعتماد والتمييز جاءت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (3.64) وانحراف معياري (0.39), كما احتل المؤشر الذي نص على: "يحدد الوصف الوظيفي مهمات وصلاحيات كل موقع إداري." على المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (3.89) وانحراف معياري (0.37) وبدرجة مرتفعة, وجاء في المرتبة الأخيرة المؤشر الذي نص على: "تعتمد إدارة الكلية الأنظمة الالكترونية في معاملاتها." بمتوسط حسابي (3.30) وانحراف معياري (0.84) وبدرجة متوسطة، وتعزى هذه النتيجة إلى أن كليات التربية في الجامعات الخاصة بدأت حديثاً بتطوير هيكلها الإداري والاهتمام بالوصف الوظيفي وأسس اختيار القيادات الأكاديمية فيها وباستشراف المستقبل وتتابع ما تتخذه من قرارات، وبالتالي فيه تسعى إلى الحصول على شهادة ضمان الجودة.

- **معيار الخطط والبرامج**

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات أعضاء هيئة التدريس لبعد الخطط والبرامج للكلية كأحد معايير الاعتماد والتميز

الرتبة	المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	تحديد نظام الدراسة المتبع في الكلية بشكل تفصيلي (عدد الساعات، الفصل الدراسي).	3.92	0.38	مرتفعة
2	تترجم الأقسام في الكلية خططها إلى نتاجات يمكن تحقيقها.	3.91	0.35	مرتفعة
3	تواكب الخطط والبرامج المتغيرات العصرية.	3.65	0.66	متوسطة
4	تعتمد الكلية ملف خاص لكل مادة دراسية.	3.61	0.64	متوسطة
5	تحديد عدد الساعات المعتمدة لكل عضو هيئة تدريس.	3.49	1.23	متوسطة
6	تراعى الخطط الدراسية إمكانيات الطلبة الموهوبين.	3.13	1.57	متوسطة
-	الكلي	3.62	0.43	متوسطة

تظهر البيانات الواردة في الجدول (7) إن المتوسط الكلي لتقديرات أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات الخاصة الأردنية لبعد الخطط والبرامج كأحد أبعاد معايير الاعتماد والتمييز جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.62) وانحراف معياري (0.43), كما احتل المؤشر الذي نص على: "تحديد نظام الدراسة المتبع في الكلية بشكل تفصيلي(عدد الساعات، الفصل الدراسي)." على المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (3.92) وانحراف معياري (0.38) وبدرجة مرتفعة, وجاء في المرتبة الأخيرة المؤشر الذي نص على: "تراعى الخطط الدراسية إمكانيات الطلبة الموهوبين" بمتوسط حسابي (3.13) وانحراف معياري (1.57) وبدرجة متوسطة، ولعل هذه النتيجة تعود إلى أن رضا أعضاء هيئة التدريس عن الخطط والبرامج للكلية ليست بالدرجة المرتفعة، وهي تحتاج إلى إعادة النظر في بعض مكوناتها واعتماد ملف لكل مادة دراسية، وتحديد عدد الساعات المعتمدة لكل عضو هيئة تدريس ومراعاة الخطط لإمكانيات الطلبة الموهوبين، حتى تكون مقتدرة على التميز والمنافسة في ظل تعدد كليات التربية في الجامعات الأردنية.

- **معيار المباني والتجهيزات**

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات أعضاء هيئة التدريس لبعد المباني والتجهيزات للكلية كأحد معايير الاعتماد والتميز

الرتبة	المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يتوفر في الكلية عدد من أجهزة الحاسوب لاستخدامها من قبل الطلبة.	3.94	0.41	مرتفعة
2	يستوعب المبنى إعداد الطلبة وفقاً لمعايير الاعتماد.	3.86	0.47	مرتفعة
3	توفر مبانٍ أكاديمية مصممة بمواصفات تتوافر فيها شروط الاعتماد.	3.73	0.54	مرتفعة
4	توفر الكلية التقنيات والوسائل والتجهيزات اللازمة لتنفيذ الخطة الدراسية.	3.72	0.74	مرتفعة
5	توفر الكلية القاعات الدراسية المناسبة لجميع الإغراض الأكاديمية.	3.61	0.53	متوسطة
6	توفر غرف لتكنولوجيا التعليم مزود بأحدث الأجهزة والتقنيات.	3.56	0.78	متوسطة
-	الكلي	3.73	0.35	مرتفعة

تظهر البيانات الواردة في الجدول (8) إن المتوسط الكلي لتقديرات أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات الخاصة الأردنية لبعد المباني والتجهيزات كأحد أبعاد معايير الاعتماد والتمييز جاءت بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.73) وانحراف معياري (0.35), كما احتل المؤشر الذي نص على: "يتوفر في الكلية عدد من أجهزة الحاسوب لاستخدامها من قبل الطلبة." على المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (3.94) وانحراف معياري (0.41) وبدرجة مرتفعة, وجاء في المرتبة الأخيرة المؤشر الذي نص على: "توفر غرف لتكنولوجيا التعليم مزود بأحدث الأجهزة والتقنيات" بمتوسط حسابي (3.56) وانحراف معياري (0.78) وبدرجة متوسطة، وقد تعود هذه النتيجة إلى أن المباني والتجهيزات تعد من شروط ترخيص للجامعات ومن شروط الاعتماد العام للجامعات والكليات والتخصصات ومن شروط الاعتماد الخاص للبرامج لذا لا بد من توافرها حتى تستطيع استقبال الطلبة وتمارس أعمالها.

- **معيار الهيئة التدريسية**

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات أعضاء هيئة التدريس لبعد الهيئة التدريسية كأحد معايير الاعتماد والتميز

الرتبة	المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يتوفر لجان يجمع أعضاء الهيئة التدريسية.	3.75	0.71	مرتفعة
2	تشجع إدارة الكلية العمل بروح الفريق.	3.73	0.69	مرتفعة
3	تستحدث الكلية الملفات الورقية والالكترونية لأعضاء الهيئة التدريسية فيها باستمرار.	3.7	0.72	مرتفعة
4	تشرك إدارة الكلية أعضاء الهيئة التدريسية في اللجان المختلفة.	3.67	0.61	مرتفعة
5	تعتمد إدارة الكلية إجازة التفرغ العلمي لأعضاء الهيئة التدريسية.	3.62	0.59	متوسطة
6	تعدّ الكلية البرامج التدريبية اللازمة لتأهيل أعضاء الهيئة التدريسية.	3.61	0.74	متوسطة
7	يتوفر في الكلية العدد المناسب وفقاً لمعايير الاعتماد من الرتب الأكاديمية.	3.32	0.90	متوسطة
-	الكلي	3.63	0.39	متوسطة

تظهر البيانات الواردة في الجدول (9) إن المتوسط الكلي لتقديرات أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات الخاصة الأردنية لبعد الهيئة التدريسية كأحد أبعاد معايير الاعتماد والتميز جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.63) وانحراف معياري (0.39), كما احتل المؤشر الذي نص على: "يتوفر لجان يجمع أعضاء الهيئة التدريسية" على المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (3.75) وانحراف معياري (0.71) وبدرجة مرتفعة, وجاء في المرتبة الأخيرة المؤشر الذي نص على: "يتوفر في الكلية العدد المناسب وفقاً لمعايير الاعتماد من الرتب الأكاديمية." بمتوسط حسابي (3.32) وانحراف معياري (0.90) وبدرجة متوسطة، وهذه النتيجة تعزى إلى أن ما يتوافر من أعضاء هيئة التدريس ليس بالعدد الكافي لتغطية متطلبات الكلية، وأن البرامج المعدة لتأهيل أعضاء هيئة التدريس ليست بالدرجة المرضية، وتشجع إدارة الكلية على العمل الجماعي، وهي تتابع ملفات أعضاء هيئة التدريس الورقية والإلكترونية، ويشارك أعضاء هيئة التدريس في لجان الكلية.

- **معيار التربية العملية**

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات أعضاء هيئة التدريس لبعد التربية العملية كأحد معايير الاعتماد والتميز

الرتبة	المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يوجد في المكتب دليل يوضح إرشادات التربية العملية.	3.88	0.46	مرتفعة
2	يتعاون المكتب مع الجهات التي تدرب الطلبة لضمان جودة التدريب.	3.65	0.75	متوسطة
3	تحديد الكلية معايير واضحة لتقييم الطلبة في الميدان.	3.62	0.78	متوسطة
4	يتوافر في الكلية الكادر الخاص بمتابعة الطلبة في الميدان.	3.59	0.78	متوسطة
5	يتوافر في الكلية مكتب خاص لمتابعة برامج التربية العملية.	3.53	0.76	متوسطة
6	تحدد الكلية معايير الانجاز المطلوب من الطلبة تحقيقها.	3.4	0.77	متوسطة
-	الكلي	3.61	0.57	متوسطة

تظهر البيانات الواردة في الجدول (10) إن المتوسط الكلي لتقديرات أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات الخاصة الأردنية لبعد التربية العملية كأحد أبعاد معايير الاعتماد والتمييز جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.61) وانحراف معياري (0.57), كما احتل المؤشر الذي نص على: "يوجد في المكتب دليل يوضح إرشادات التربية العملية." على المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (3.88) وانحراف معياري (0.46) وبدرجة مرتفعة, وجاء في المرتبة الأخيرة المؤشر الذي نص على: "تحدد الكلية معايير الانجاز المطلوب من الطلبة تحقيقها" بمتوسط حسابي (3.40) وانحراف معياري (0.77) وبدرجة متوسطة، وهذه النتيجة تعزى إلى اهتمام إدارة الكلية بالتربية العملية وفي تهيئة المكتب الخاص بها، وأن رضا الهيئة التدريسية عن أداء المكتب، وعن المعايير المعدة لتقييم الطلبة في الميدان، وعن الكادر الخاص بمتابعة الطلبة في الميدان لم يصل لدرجة الرضا لذا جاءت متوسطة.

- **معيار البحث العلمي**

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات أعضاء هيئة التدريس لبعد معيار البحث العلمي كأحد معايير الاعتماد والتميز

الرتبة	المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	تسعى الكلية لتامين الدعم اللازم للبحث العلمي من جهات خارجية.	3.8	0.51	مرتفعة
2	تشجيع الكلية الطلبة على إجراء دراسات مختلفة.	3.76	0.55	مرتفعة
3	تدعم إدارة الكلية البحث العلمي مادياً ومعنوياً.	3.75	0.56	مرتفعة
4	تشجع إدارة الكلية البحوث المشتركة بين أعضاء الهيئة التدريسية.	3.74	0.56	مرتفعة
5	يرتبط البحث العلمي في الكلية باحتياجات المجتمع.	3.67	0.58	مرتفعة
6	تخصيص ميزانيات خاصة بالبحث العلمي.	3.51	0.80	متوسطة
-	الكلي	3.71	0.41	مرتفعة

تظهر البيانات الواردة في الجدول (11) إن المتوسط الكلي لتقديرات أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات الخاصة الأردنية لبعد البحث العلمي كأحد أبعاد معايير الاعتماد والتمييز جاءت بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.71) وانحراف معياري (0.41), كما احتل المؤشر الذي نص على: "تسعى الكلية لتامين الدعم اللازم للبحث العلمي من جهات خارجية" على المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (3.80) وانحراف معياري (0.51) وبدرجة مرتفعة, وجاء في المرتبة الأخيرة المؤشر الذي نص على: "تخصيص ميزانيات خاصة بالبحث العلمي." بمتوسط حسابي (3.51) وانحراف معياري (0.80) وبدرجة متوسطة، ويمكم أن تعزى هذه النتيجة إلى أن الجامعات الخاصة تطبق معايير الاعتماد ويم التدقيق على انجازات أعضاء هيئة التدريس البحثية خاصة في برامج الدراسات العليا ليتمكن عضو هيئة التدريس من التدريس في برامج الدراسات العليا والإشراف على الطلبة ومناقشة الرسائل الجامعية.

- **معيار التمويل الذاتي**

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات أعضاء هيئة التدريس لبعد معيار التمويل الذاتي كأحد معايير الاعتماد والتميز

الرتبة	المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	تقديم برامج في التعليم المستمر والتدريب.	3.56	0.59	متوسطة
2	تستقطب الكلية الدعم الخارجي لتمويل مشاريع الكلية.	3.53	0.59	متوسطة
3	تسعى الكلية إلى التوسع في برامج الدراسات العليا.	3.48	0.64	متوسطة
4	تقدم الكلية خدمات للمجتمع مقابل مردود مادي.	3.45	0.83	متوسطة
-	الكلي	3.5	0.54	متوسطة

تظهر البيانات الواردة في الجدول (12) إن المتوسط الكلي لتقديرات أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات الخاصة الأردنية لبعد التمويل الذاتي كأحد أبعاد معايير الاعتماد والتميز جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.50) وانحراف معياري (0.54), كما احتل المؤشر الذي نص على: "تقديم برامج في التعليم المستمر والتدريب" على المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (3.56) وانحراف معياري (0.59) وبدرجة متوسطة, وجاء في المرتبة الأخيرة المؤشر الذي نص على: "تقدم الكلية خدمات للمجتمع مقابل مردود مادي" بمتوسط حسابي (3.45) وانحراف معياري (0.83) وبدرجة متوسطة، وتعود نتيجة هذا المعيار إلى أن الجامعات الخاصة تعتمد في تمويلها على الرسوم الجامعية بشكل كبير جدا، وهي لا تحصل على أي دعم من الجهات الحكومية.

للإجابة عن السؤال الثاني: ما التصور المقترح لكليات التربية في الجامعات الأردنية الخاصة في ضوء معايير الاعتماد والتميز؟

بعد الاطلاع على الأدب التربوي، ونتائج الدراسة الحالية، وما يمارس في كليات التربية في الجامعات الخاصة وما تعتمده هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي بناءً على إجابات أفراد عينة الدراسة ومقترحاتهم وتوصياتهم على الأسئلة المفتوحة التي وجهة إليهم، تم اقتراح بنود التصور المقترح بصورته الأولية عرض على عدد من المتخصصين وطلب إليهم الحكم على التصور وبناءً على آراء المحكمين وملاحظاتهم واقتراحاتهم تمت صياغة بعض الفقرات وتعديلها ودمج بعضها وحذف بعضها، وبذلك عدّت آراء المحكمين حول صدق المحتوى دليلاً على صدق التصور.

وفيما يأتي توضيح لأهم البنود التي يجب أن يراعيها التصور المقترح لتطوير كليات التربية في الجامعات الأردنية الخاصة في ضوء معايير الاعتماد والتميز:

مفهوم التصور المقترح:

يعنى التصور المقترح وضع إطار أو بناء شمولي يبين من خلاله إمكانية تطوير كليات التربية في الجامعات الخاصة في ضوء معايير الاعتماد والتميز من أجل النهوض بكليات التربية للوصول إلى الدرجة المطلوب، وبالتالي ينعكس أثره على مخرجات هذه الكليات.

المصادر:

- الرجوع إلى الأدب النظري مثل البهوشي (2007)، والبيلاوي (2006)، الخطيب (2003)، وخليل (2011)، والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، مثل أبو دقة وعرفة (2007)، ودراسة العتيبي وربيع (2012)، ودراسة محمود (2005).
- الوسائل الميدانية التي تم اعتمادها لجمع البيانات ومن خلال الاستبانة وما تضمنته من أسئلة مفتوحة.
- الخبرات التربوية للباحثين في كليات التربية في الجامعات الخاصة.

الفلسفة:

- ❖ التأكيد على أهمية كليات التربية ودورها في تشكيل شخصية الطلبة.
- ❖ التأكيد على أن التغير أمر حتمي ولابد من الاستجابة له.
- ❖ تفعيل دور كليات التربية في إعداد رأس المال البشري والفكري والتي تُعدُ طاقة محركة للتنمية المستدامة.
- ❖ تفعيل مقدرات أعضاء الهيئة التدريسية وإمدادهم بالمهارات والكفايات اللازمة للإيفاء بالاحتياجات الواقعية الحالية والمستقبلية للمجتمع لمواجهة متغيرات التنمية.
- ❖ اكتشاف المزيد من الحقائق عن معايير الاعتماد والتميز لكليات التربية في الجامعات الخاصة.
- ❖ التأكيد على ثقافة الإتقان والتميز والجودة في أداء كليات التربية في الجامعات الخاصة.
- ❖ تحديد التوجه المستقبلي لكليات التربية في الجامعات الخاصة في مجتمع المعلوماتية.
- ❖ تطور حياة المجتمعات الأمر الذي تطلب من كليات التربية تطوير نفسها حتى تؤدي دورها بفاعلية.

❖ **أهداف التصور:**

يهدف التصور المقترح إلى تحقيق ما يأتي:

- توضيح التحولات والتغيرات التي فرضها عصر الجودة التي طرأت على كليات التربية في الجامعات الأردنية الخاصة.
- التحسين المستمر لكليات التربية في الجامعات الأردنية الخاصة.
- ترسيخ مفهوم ضمان الجودة التي يفضل الالتزام بها من قبل كليات التربية في الجامعات الخاصة.
- ترسيخ مبادئ الجودة ومعايير اعتمادها في كليات التربية في الجامعات الخاصة.
- يسهم في إبراز مدخل لنموذج لكليات التربية التي تعتمد على الممارسة التأملية لمعالجة الفجوة بين النظرية والتطبيق في كليات التربية.

أهمية التصور:

- يعطي رؤية تربوية متقدمة وناضجة عن كليات التربية وفق معايير الاعتماد ومؤشرات التميز.
- يمثل طوق نجاة لكليات التربية للتخلص من الإخفاقات التي تحدث فيها.
- يعدّ أداة فعالة يمكن الارتكاز عليها في توضيح الإجراءات والخطوات لكليات التربية في الجامعات الخاصة.
- تعدّ أداة تطويرية لسد نقاط الضعف تفي بالاحتياجات الآنية والمستقبلية لكليات التربية في الجامعات الخاصة.
- يسهم في إعادة رسم كليات التربية وفق منحنى تتابعي وتكاملي في الجامعات الخاصة.
- يسهم في فهم وإدراك التحولات والمعارف والاتجاهات التي تتضمنها كليات التربية في الجامعات الخاصة.
- يعدّ مدخلاً عملياً لتوكيد الجودة في كليات التربية في الجامعات الخاصة.
- يسهم في إبراز مفهوم المساءلة والمحاسبية المهنية في كليات التربية في الجامعات الخاصة.
- يحدد مستويات معيارية لكليات التربية بالجامعات الخاصة.
- يعدّ محكاً مرجعياً وموضوعياً يتم على أساسه الحكم على جودة كليات التربية في الجامعات الخاصة.
- يعدّ أداة تقويمية يمكن أن تسترشد بها قادة التعليم الجامعي .

منطلقات التصور:

يرى الباحثان أن التصور المقترح لتطوير كليات التربية الجامعات الأردنية الخاصة في ضوء معايير الاعتماد والتميز، ويستند إلى المنطلقات التي لها إشعاع مضيء ومنير في بلورة معالمه، والتي يمكن إيجازها بما يأتي:

- الاهتمام بتطوير كليات التربية من خلال تحديد رؤيتها ورسالتها وأهدافها، وتطوير مهامها نحو التجديد والابتكار في الممارسات التربوية بحيث تعبر عن قيم التميز والفعالية انطلاقاً من رغبات المستفيدين.
- ضرورة وجودة قيادة فعالة ذات رؤية تحقق التميز في الأداء.
- تصميم البرامج الدراسية والمواد التعليمية في ضوء متطلبات سوق العمل.
- التأكيد على تقييم الطلبة وفقاً لمعايير الشفافية والنزاهة والعدالة.
- التعاون مع النقابات وأرباب العمل ومؤسسات المجتمع المدني لتوفير فرص التدريب المناسب للطلبة.
- بناء ثقافة الإبداع المستمرة من خلال التأكيد على أن التعلم يعد مطلباً أساسياً لدعم البحث العلمي وتطويره.
- تعزيز المقدرة على الحوار والنقاش الهادف وتقبل الرأي الأخر وتحمل المسؤولية.
- اكتشاف مقدرات الأفراد وتعزيزها من خلال التغيير والتطوير والتنمية العقلية والإبداعية الداعمة للتفوق والتميز.
- تنمية الشعور لدى منتسبي الكلية بأن الجودة أساس، وليس شعاراً أو موضة ينتهي عصرها.
- وجود رؤية ورسالة واضحة لإدارة الكلية حول مستقبل الكلية وموقعها من المتغيرات العالمية.
- استيعاب عميد الكلية ورؤساء الأقسام مفاهيم الاعتماد وضمان الجودة ومتطلباتها ومعاييرها.
- توفير الصلاحيات اللازمة لعمادة الكلية وممارستها لها وفقاً لأسس توزيع السلطة.
- توفير متطلبات التخطيط الإستراتيجي كمدخل لضمان الجودة في الكلية.
- يتم مشاركة أعضاء الهيئة التدريسية في تصميم وتعديل الخطط وبناء المناهج.
- تعيين الجهاز الإداري داخل الكلية وفقاً لمعايير الاعتماد.
- توفير لأعضاء الهيئة التدريسية مكاتب تسمح لهم بممارسة مهامهم.
- يعقد اختبار تحريري وشفوي لقبول الطلبة في كليات التربية.
- وضع برامج خاصة لذوي الاحتياجات الخاصة.
- توفير مركز للتنمية المهنية لأعضاء الهيئة التدريسية في الكلية.
- يتوفر سلم وظيفي ووصف وظيفي للكلية.
- تحديد نسبة الأعباء التدريسية لكل مدرس وفقاً لمعايير الاعتماد وضمان الجودة.
- تعيين نسبة من مساعدي التدريس أو مساعدي البحث داخل الكلية بما يتناسب مع عدد أعضاء هيئة التدريس.

- توفير برنامج التفرغ العلمي داخل الكلية.
- تحديد تعليمات ضابطة لمكتب التربية العملية داخل الكلية من حيث المهام، المكونات، والأهداف، وإجراءات التقويم، وسياسة الإشراف.
- وضع خريطة للبحث العلمي والدراسات العليا تستثمر كفاءات أعضاء الهيئة التدريسية.
- تحديد أولويات البحث العلمي في الكلية بحيث تراعي رؤية الجامعة ورسالتها والجهات الداعمة.
- إشراك الكلية في مشروعات وطنية وإقليمية وعالمية.
- ضرورة التركيز على التعلم الشخصي والتنظيمي والتطوير المستمر في الكلية.
- المساندة والدعم من مجالس الحاكمية في الجامعة.
- إدراك أهمية الدور الاجتماعي للكلية ولأعضاء هيئة التدريس فها نحو المجتمع المحلي.
- توفير متطلبات البيئة الداعمة للتعلم الإلكتروني وتفعيل المقررات والإلكترونية.
- وجود قنوات اتصال مستمرة بين مختلف أطراف العملية التعليمية بالكلية.
- توفير مناخ من الثقة والاحترام والعلاقات الإنسانية بين العاملين.
- تشجيع الهيئة التدريسية على توظيف أساليب التعلم الذاتي بين الطلبة وتزويدهم بمهارات الاستقلال في تحصيل المعرفة.
- سيادة القيم والأخلاقيات الجامعية بين أعضاء الهيئة التدريسية وفقاً للميثاق الأخلاقي للجامعة.
- استشعار أهمية المسؤولية المجتمعية.
- المرونة في تطبيق الأنظمة والتعليمات الجامعية.
- التحديد والدقة في أساليب تقويم الطلبة والتحرر من الأساليب التقليدية.
- إيجاد هيكل تنظيمي يتصف بالرشاقة التنظيمية لإدارة الجودة الشاملة في الكلية.
- تنمية أساليب الإدارة المسندة على المعلومات والحقائق وتنمية نظم المعلومات.
- وضع سياسة للتدريب وعقد الورش والمشاغل التي تزود الأفراد بالكفايات المطلوبة للجودة الشاملة.
- تشجيع الهيئة التدريسية على التقويم الذاتي في نهاية كل عام جامعي.
- وجود معايير دقيقة لتقييم أداء أعضاء الهيئة التدريسية في الكلية.
- ضرورة القيام بعملية التقويم الذاتي والخارجي بشكل دوري للكلية.
- التدريب المستدام للموارد البشرية في الكلية بما يضمن مقدرة الهيئة التدريسية والإدارية على أداء مهامهم بكفاءة وفعالية.
- توفير خدمات الإرشاد الأكاديمي والنفسي والاجتماعي والمهني.
- توفير بيئة تربوية صحية آمنة لجميع المتعلمين والعاملين والمستفيدين من الكلية.
- سيادة قيم الشفافية والنزاهة والعدالة وتكافؤ الفرص في الكلية.

متطلبات تنفيذ التصور:

- تشكيل لجنة لمراجعة البرامج والخطط في الكلية في إطار وحدة التكامل.
- تحديد الاحتياجات الحالية والمستقبلية للأفراد وللمجتمع الداخلي والخارجي وانعكاسها على مضمون الخطط الدراسية داخل الكلية.
- وضع أسس علمية دقيقة لانتقاء أعضاء الهيئة التدريسية داخل الكلية.
- الإحاطة بكافة النظم والتشريعات الجامعية والالتزام بها.
- الالتزام بتنفيذ المحتوى العلمي للمقرر في إثناء عملية التدريس.

توصي الدراسة في ضوء نتائجها بما يأتي:

1. ضرورة الأخذ بالتصور المقترح الذي خرجت به الدراسة واعتماده للتطبيق في الجامعات الأردنية الخاصة.
2. إعادة هيكلة مؤسسات التعليم العالي وفقاً لتصور يخدم متطلبات الاعتماد وضمان الجودة.
3. إجراء المزيد من الدراسات الميدانية للوصول إلى نموذج يمكن اعتماده في الكليات الأخرى.

المراجع:

المراجع العربية:

1- إبراهيم، محمود مصطفي محمد (2008). أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر.

2- أبو النور، محمد (2009). متحديات تطبيق معايير الجودة الشاملة في التعليم الجامعي،بحث مقدم إلى **المؤتمر الدولي السابع: التعليم في مطلع الألفية الثالثة: الجودة-الإتاحة-التعلم مدى الحياة**، المنعقد في الفترة (15-16يوليو، 2009) القاهرة: معهد الدراسات التربوية.

3- أبو دقة، سناء إبراهيم، وعرفة، 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 "www.tep.ps/pdfs/sana+labib.doc

4- البهواشي، السيد عبدالعزيز (2007). الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي، القاهرة: دار النهضة المصرية.

5- البيلاوي، حسن حسين وزملاءه (2006). الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

6- 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 2011، لبنان.

7- حسين، سلامة عبدالعظيم (2008). الجودة والاعتماد التربوي، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

8- الخرابشة، عمر محمد (2011). معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في كليات التربية في الجامعات الأردنية، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، م5،ع2، ص 105- 138.

9- الخطيب، محمد شحات (2003). الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم، الرياض: مكتبة الملك فهد.

10-خليل، نبيل سعد (2011). إدارة الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في المؤسسات التربوية، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

11-الدجني، إياد (2013). نموذج مقترح لإعادة هندسة العمليات الإدارية وحوسبتها في مؤسسات التعليم العالي، الجامعة الإسلامية دراسة حالة)، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد 29، العدد الأول.

12-رمضان، محمد (2009). بعض معوقات ضمان الجودة والاعتماد بكلية التربية النوعية بقنا "دراسة ميدانية"، بحث مقدم إلى **المؤتمر السنوي (الدولي الأول-العربي الرابع) الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي" الواقع والمأمول**"،(8-9 أبريل، 2009م)، المجلد الأول، المنصورة: كلية التربية النوعية بالمنصورة.

13-السلمي، علي (2003). السياسات التعليمية وصنع القرار، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

14-طعيمة، رشدي أحمد؛ والبندري، محمد سليمان (2006). تطوير كليات التربية بين معايير الاعتماد ومؤشرات الجودة، سلطنة عمان: وزارة التعليم العالي.

15-العتيبي، منصور، الربيع، علي (2012). تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير NCATE، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، المجلد (1)، العدد (9)، ص ص 559-586.

16-غريب، زينب؛ وعبد المنعم، محمد (2008). معوقات تطبيق معايير الجودة الشاملة بالكليات التربوية بجامعة الملك فيصل ومقترحات للتغلب عليها: دراسة تحليلية لآراء أعضاء هيئة التدريس بها. **مجلة البحوث النفسية والتربوية**، 23(3)، 48-79.

17-كنعان، أحمد علي (2009). تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم صف وأعضاء هيئة التدريس، **مجلة جامعة دمشق**، مج 25، ع (3+4)، ص 16-93.

18-مجاهد، محمد؛ المتولي، بدير (2006). الجودة والاعتماد في التعليم الجامعي مع التطبيق على كليات التربية، القاهرة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

19-محمود، عز الدين عبد الهادي (2005). **نماذج عالمية في الاعتماد وضمان الجودة للمؤسسات التعليمية**، المؤتمر السنوي الثالث عشر، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية.

20-المراغي، عبدالراضي (2007). **تطبيق نظام الجودة التعليمية والاعتماد لتطوير التعليم الجامعي وقبل الجامعي**، القاهرة: دار الفكر العربي.

21-ويح، محمد عبدالرزاق (2003). **منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة**، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

1- David, B., & Harold, T. (2000). Quality in Higher Education (Vol. 6): Rout ledge, part of the Taylor & Francis Group.

2- Davis, D. J., & Ringsted, C. (2006). Accreditation of undergraduate and graduate medical education: how do the standards contribute to quality?. *Advances in Health Sciences Education*, *11*(3), 305-13. 10.1007/s10459-005-8555-4.

3- Hoechet, A. (2006), "Quality Assurance in UK Higher Education :Issues of Trust, Control, Professional Autonomy and

Accountability," Higher Education, Cilt 51, s. 541-563.

4- National Quality Assurance and Accreditation. (2004). The Quality Assurance and Accreditation Handbook: National Quality Assurance and Accreditation.

5- Volkwein, J.; Lattuca, L.; Harper, B.; Domingo, R. (2006). The Impact of Accreditation on Student Experiences and Learning Outcomes. Paper presented at *the Annual Meeting of the Association for Institutional Research*. (Chicago, IL, May 17, 2006).pp 35.

معوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي البرامجي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر القيادات الإدارية

أ. نوف بنت عبدالعزيز بن عبدالله المحسن
قسم المناهج وطرق التدريس/ كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض – المملكة العربية السعودية
al.mohsen.12@hotmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن معوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي البرامجي للهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر القيادات الإدارية، من خلال أربعة محاور، هي: الجوانب القيادية والإدارية، والبيئة التعليمية والتدريسية، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع. إضافة إلى ذلك، سعت الدراسة إلى تحديد أبرز معوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي البرامجي للهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في الكلية واقتراح مجموعة من الحلول للتغلب عليها.استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهدافها والإجابة عن أسئلتها، وتم بناء أداة الدراسة والتي تمثلت في تصميم استبانة، حيث تكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع القيادات الإدارية في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (1435-1436هـ) بمدينة الرياض. وقد أظهرت النتائج أن أبرز معوق لتطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي البرامجي تمثل في خدمة المجتمع، وحصل على أعلى متوسط حسابي (2.581)، بينما كان أقل معوق البحث العلمي، حيث حصل على متوسط حسابي (2.240)، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد معوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي البرامجي يعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور، في حين لم تشر النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد معوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي البرامجي يعزى لمتغيرات سنوات الخبرة، والدورات التدريبية، وطبيعة العمل.

الكلمات المفتاحية: *الاعتماد الأكاديمي، معايير الاعتماد الأكاديمي البرامجي، الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، القيادات الإدارية.*

مقدمة الدراسة:

حظي التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية بدعم سخي إذ أنه يعتبر من أحد الدعائم المؤثرة في المسيرة التنموية، وتمثل هذا الدعم في إنشاء جامعات جديدة، وكليات علمية وتطبيقية واعتمادات مالية ضخمة في الميزانيات، كما تبنت وزارة التعليم العالي توجهات حديثة في البحث العلمي.

واجه التعليم العالي تغيرات مطردة من التخصيص والتمويل والمنافسة الأجنبية وتغير متطلبات سوق العمل، لذا أدرك العاملون بالتعليم العالي أهمية الاستعداد لذلك بالتخطيط للمستقبل والتعامل مع تلك المتغيرات بخطط مدروسة للتوسع والتقويم الذاتي وتبني برامج واستحداث مؤسسات تصب معظم أنشطتها في مواجهة التحديات العالمية والمحلية(وزارة التعليم العالي، 2014م).

وقد تبنت وزارة التعليم العالي التوجه إلى مشروع التطوير والجودة والاعتماد الأكاديمي وكرست الطاقات والموارد البشرية والمالية، ومن هذا المنطلق تم إنشاء الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي والتي تهدف إلى تقويم كل مؤسسات وبرامج التعليم بعد الثانوي واعتمادها.

إن تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي بكافة أساليبه على مؤسسات التعليم العالي، له من دور فاعل في رقي العملية التربوية وتقدمها.فقد أكدت دراسة كل من البلطان (2011م)، والقميزي (2011م)، والكثيري (2014م) أهمية استخدام معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي بمؤسسات التعليم العالي، إلا أن الوصول إلى الاعتماد الأكاديمي ليس ممهدًا فهناك تحديات كثيرة تواجه مؤسسات التعليم العالي من أبرزها، قدم المناهج وطرق التدريس، والفجوة بين التعليم العالي وسوق العمل، وقلة أو عدم توافر الحرية الأكاديمية، وضعف أداء بعض أعضاء هيئة التدريس، وازدحام الصفوف بالطلبة، وعدم كفاية ومناسبة المكتبات والمختبرات، وندرة الخدمات الطلابية، ونقص الإمكانات، ومحدودية نشاطات البحث العلمي(الحكيمي،2012م؛ مددين، 2012م).

لذا بدأت الجامعات السعودية في مضاعفة جهودها في تطبيق الجودة الشاملة وترسيخها في نظمها الإدارية والأكاديمية، والتهيئة لمتطلبات الاعتماد مستعينة في ذلك بجهود الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي. فقد شاركت جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في المراجعة التطويرية للجامعة كمؤسسة، ولسبعة من برامجها الأكاديمية أجريت من قبل الهيئة الوطنية. وقدمت توصيات

لاتخاذ إجراءات لتحسين جودتها، ومعظم هذه البرامج تقدمت خطوات كبيرة في تنفيذ تلك التوصيات. لكن الجامعة لم تتقدم بطلبات اعتماد رسمية حتى الآن وهذا يضعها أمام تحدٍ تنافسي مع بقية الجامعات السعودية الأخرى(جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 2014م).

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

شهدت العقود الأخيرة تغيرات متلاحقة على مستوى مؤسسات التعليم العالي في مجال الجودة والاعتماد الأكاديمي المؤسسي والبرامج الأكاديمية، بهدف اصلاح التعليم والمخرجات التعليمية. ونتيجة لهذه التغيرات، تأسست هيئات مستقلة عن مؤسسات التعليم العالي، تعنى بمتابعة واعتماد المؤسسات التعليمية على اختلاف تخصصاتها وبرامجها الأكاديمية. لذا، أصبح لزامًا على مؤسسات التعليم العالي تطبيق معايير تلك الهيئات لاعتماد برامجها الأكاديمية وفق آليات ومعايير محددة، بغرض استدامة التحسين لمخرجات العملية التعليمية، ووضع الخطط للجوانب التي تحتاج إلى تحسين في هذه المؤسسات، وتشير دراسة كل منالنسور والشعار(2007م)، والحيلة(2008م)، وعساف (2013م)، وخان والشوا (2013م)، وصقر وخلف الله والهباد(2013م) إلى أن تطبيق الجودة الشاملة ومعايير الاعتماد الأكاديمي في المؤسسات التعليمية والجامعية تعد من أهم المعايير للمنافسة من أجل إعداد تكوين القوى البشرية لجميع مجالات العمل.

ونظرًا لحداثة مفهوم وثقافة الجودة والاعتماد الأكاديمي في المجال التعليمي لدى مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية (الصعيدي، 2011م؛ إدريس وأحمد والأختر، 2012م؛ السرحان، 2013م)، فإن من الطبعي أن تواجه هذه المؤسسات تحديات ومعوقات تحد من تطبيقها لمعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي على الوجه الصحيح، وبالتالي تؤخر حصول برامجها الأكاديمية على الاعتماد الأكاديمي سواءً الوطني أو الدولي. فقد أكدت دراسة غريب وعبد المنعم (2008م)، وبخش وقادي (2009م) أن من أهم معوقات تحقيق معايير الجودة–التي تؤدي إلى الحصول على الاعتماد الأكاديمي–في الكليات يتمثل في غياب الاستقرار والرؤية الواضحة لهذه الكليات. وأيضًا دراسة الحربي (2011م) التي أوضحت وجود ضعف في فهم ومعرفة كيفية تطبيق نظم الجودة والاعتماد الأكاديمي. كذلك أكدت دراسة العضاضي (2012م)، والورثان وزكي (2013م)، على وجود معوقات تتمثل في ضعف الاهتمام بالبنية التحتية، وجوانب البحث العلمي وضعف الدعم المالي.نتيجة لذلك؛ جاءت فكرة الدراسة الحالية للتعرف على معوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي للهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (The National Commission for Assessment and Academic Accreditation, NCAAA) في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإماممحمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر القيادات الإدارية، وذلك لكونها من أوائل الكليات التي تأسست في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عام (1396هـ). وعليه؛ تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عنالتساؤلات التالية:

1. ما معوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي البرامجي للهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر القيادات الإدارية؟
2. ما ترتيب معوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي البرامجي للهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر القيادات الإدارية؟
3. ما مدى اختلاف ترتيب معوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي البرامجي باختلاف متغيرات: الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والالتحاق بالدورات التدريبية، وطبيعة العمل؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي البرامجي للهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديميفي كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر القيادات الإدارية، من خلال أربعة محاور، هي: الجوانب القيادية والإدارية، والبيئة التعليمية والتدريسية، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع.إضافة إلى ذلك، تسعى الدراسة إلى تحديد أبرز معوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي البرامجي للهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديميفي الكلية واقتراح مجموعة من الحلول للتغلب عليها.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها في كونها:

1. تبرز أهم معوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي التي تواجهها كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
2. تُساهم في أبراز أهم المقترحات للتغلب على معوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي البرامجي للهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.
3. قد توجه المسؤولين والقائمين على التطوير والجودة والاعتماد الأكاديمي في كلية العلوم الاجتماعية إلى وضع الخطط التنفيذية للتغلب على معوقات الاعتماد الأكاديمي.

4. تتيح المجالأمامبحوثمستقبليةأخرىمماثلةحول معايير الاعتماد الأكاديمي بصفة عامة والمعوقات التي تواجه تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي بصفة خاصة.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية – موضوعيًا –علىمعرفة معوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي البرامجي للهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر القيادات الإدارية، حيث تضم هذه القيادات كلاً من: العميد، وكلاء ووكيلاتالكلية، ورؤساء الأقسام الأكاديمية،ووكلاء ووكيلات الأقسام الأكاديمية، وممثلي وممثلات الجودة والاعتماد الأكاديمي في الأقسام الأكاديمية.

وأُجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي1435-1436هـ،حيث طُبقت أدواتها على الجهات المعنية في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بأقسامها، والتي ضمت أقسام: المناهج وطرق التدريس، والإدارة والتخطيط التربوي، وأصول التربية، والتربية الخاصة، والاجتماع والخدمة الاجتماعية، وعلم النفس، والتاريخ والحضارة، الجغرافيا.

مصطلحات الدراسة:

1. الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA): وهي هيئة وطنية مستقلة إداريًا وماليًا عن مؤسسات التعليم العالي ومقرها المملكة العربية السعودية. وتستهدف تقويم الأداء على المستوى المؤسسي والبرامجي لمؤسسات التعليمما بعد الثانوي، وذلك للتحقق من جودة ممارسة الأداء الإداري والتعليمي في تلك المؤسسات، وذلك من خلال تطبيق معايير منضبطة ودقيقة، ومن ثم منح الاعتماد الأكاديمي لها(الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، 2010م).

2. الاعتماد الأكاديمي البرامجي: ويعرفه درادكة(2011م) الاعتماد البرامجي بأنه الاعتراف بالكفاءة الإدارية والأكاديمية لمؤسسةتعليمية أو برنامج أكاديمي في ضوء تطبيق وتحقيق المعايير المعتمدة للجودة والاعتماد الأكاديمي، والتي تصدرها هيئات ومؤسسات متخصصة، حيث تمنح هذه الهيئات الاعتماد الأكاديمي بعد حصول المؤسسة التعليمية بعد استيفائها جميع متطلبات الاعتماد. وهذا النوع من الاعتماد لا يمنح – عادة – إلا بعد تخريج دفعة واحدة على الأقل للبرنامج الأكاديمي، وذلك لضمان الحصول على تقويم متكامل وفحص دقيق لكل ما يتعلق بمخرجات البرنامج في كافة مراحله، ولأعضاء هيئة التدريس ومؤهلاتهم ونشاطاتهم البحثية وخبراتهم، وأداء الطلاب، وسجلاتهم الأكاديمية وتوفير مصادر التعلم المختلفة.

وتُعرفه الباحثة **إجرائيًا** بأنه: الاعتراف بالبرامج الأكاديمية التي تقدمها كلية العلوم الاجتماعية الأكاديمية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء المعايير التي تصدرها الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) في المملكة العربية السعودية.

3. معايير الاعتماد الأكاديمي: يُعرف العريمي (2005م) معايير الاعتماد الأكاديمي بأنها: الشروط والمواصفات التي يتوجب استيفاؤها للحصول على الاعتماد الأكاديمي للمؤسسة التعليمية وبرامجها الأكاديمية، وذلك لضمان تحقق أعلى مؤشرات الجودة النوعية.

وتُعرفه االباحثة **إجرائيًا** بأنها: ماحددته الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية من معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، ويتم تقويم استيفاء المؤسسة أو البرنامج الأكاديميلهذ المعايير، وبالتالي اتخاذ القرار بمنح الاعتماد الأكاديمي للكلية من عدمه.

4. القيادات الإدارية:يُعرف علي (2013م، ص39) القيادات الإدارية بأنها:"النشاط الذي يمارسه القائد الإداري في مجال اتخاذ القرار وإصداره، وإصدار الأوامر والإشراف الإداري على الآخرين باستخدام السلطة الرسمية، وعن طريق التأثير والاستمالة بقصد تحقيق هدف معين. وبهذا المفهوم تجمع القيادة الإدارية بين استخدام السلطة الرسمية، وبين التأثير على سلوك الآخرين واستمالتهم لتحقيق الهدف".

وتُعرفهاالباحثة **إجرائيًا** بأنها:القيادات الإدارية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، حيث تم تقسيمها إلى ثلاثة مستويات: (1) القيادات العليا وتضم العميد ووكلاء ووكيلات الكلية، (2) القيادات الدنيا وتضم رؤساء ووكلاء ووكيلات الأقسام الأكاديمية، (3) وحدة الجودة والاعتماد الأكاديمي وتضم رؤساء وممثلي وممثلاتوحدات ولجان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الأقسام الأكاديمية.

الإطار النظري للدراسة:

ظهر الاعتماد الأكاديمي في بداياته في الولايات المتحدة الأمريكية، وكانت بدايته المبكرة عام (1835م) عندما التقى مجموعة من مديري المدارس الثانوية في ولاية نيوإنجيلاند بعمداء كليات جامعية لمناقشة متطلبات إعداد خريجي المدارس الثانوية للالتحاق بالكليات؛ إلا إن البداية الحقيقية كانت قبل مئة عام وبالتحديد عام (1913م) 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. ثم تبعتها رابطة (نيوإنجيلاند) للمدارس والجامعات عام (1929م) بوضع معايير

مماثلة لقبول الكليات في عضويتها (عبد العاطي، 2007م؛ النجار، 2007م). ولم ينضج الاعتماد الأكاديمي في صورته المتعارف عليها اليوم إلا في عام (1952م) حينما توسعت عملية الاعتماد لتشمل القيام بمراجعات دورية لمؤسسات التعليم العالي وليس مجرد الإقرار بأنها ترقى إلى مستوى التعليم العالي (مصطفى، 2009م).

وتبنت جمعيات الاعتماد الأكاديمي الأمريكية بين عامي (1950م) و (1965م) أسس عملية للاعتماد الأكاديمي والمتعارف عليها اليوم، وهي: المدخل القائم على الرسالة، وتطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي، والقيام بدراسة التقويم الذاتي، وزيارة فريق التقويم، وإصدار قرار جهة الاعتماد. وبالتالي عملية الاعتماد الأكاديمي لم تنتج عن تصور نظري مسبق لما ينبغي أن تكون عليه مؤسسات التعليم العالي، وإنما نتجت عن تراكم الخبرة لدى جمعيات الاعتماد التي تم نقلها من مؤسسة تعليم عال لأخرى عن طريق تنقيح شروط الاعتماد الأكاديمي وأسسه ومعاييره بصورة دورية(الحكيمي، 2012م).ونتيجة لهذه الخبرات المتراكمة، توالى تأسيس هيئات للاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي في مختلف التخصصات والمجالات الأكاديمية والمهنية، بغرض التحسين المستمر للمخرجات التعليمية وتقييم الأداء الإداري لتلك المؤسسات.

يعتبر مفهوم الاعتماد الأكاديمي من المفاهيم الحديثة في سياق مؤسسات التعليم العالي. ويشير الاعتماد الأكاديمي – بمفهومه البسيط – إلى العملية التي يتم من خلالها تقويمأداء مؤسسةأو برنامج تابع لهذه المؤسسة منقبلهيئة اعتمادأكاديمية ذات سلطة مستقلة،بحيث تتم هذه العملية بشكل دوري، بغرض الكشف عن مدى تحقيقالمؤسسةلرؤيتها، ورسالتها، وأهدافها الإستراتيجية، وذلك من خلال الاحتكام إلى معاييرالاعتمادالأكاديمي الخاصة بهيئة الاعتماد الأكاديمي. وتعتبر منح شهادة اعتماد من هيئات الاعتماد الأكاديمي اعترافًا منها بتحقيق واستيفاء المؤسسة لمعايير الاعتماد الأكاديمي وأهليتها لأداء المهام التعليمية المنوطة بها إداريًا وأكاديميًا ودليلاً على جودةالأداءالتدريسي فيها، وبالتالي طمأنة الرأي العام والمجتمع بأن مخرجات المؤسسة التعليمية وبرامجها الأكاديمية مؤهلةًتأهيلاًعالياًللانخراط في سوق العمل. وبشكل عام،يُعرف وردة (2014م، ص42) الاعتماد الأكاديمي بأنه: "عملية التقييم والتحسين للجودة الأكاديمية والتعليمية من خلال مراجعة الخبراء بعد أن تستوفي المؤسسة التعليمية أو البرنامج الأكاديمي جميع معايير ومتطلبات هيئة الاعتماد".

ويلاحظمما سبق أن المبادئ التي يقوم عليها الاعتماد الأكاديمي تتمثل في وجود: هيئات ذات سلطة مستقلة ومسؤولة عن منح شهادات الاعتماد الأكاديمي، ومعايير اعتماد دقيقة ومنضبطة، قياس الأداء الإداري والأكاديمي للمؤسسة، واستمرارية التقويم لضمان الجودة والتحسين المستمر.

وتكمن أهمية الاعتماد الأكاديمي في أنه يحقق فوائد عديد منها (محمد وقرني، 2005م؛ مصطفى، 2011م؛ الدوسري، 2013م؛ عامر والمصري، 2014م؛ الكثيري، 2014م):

- تحقيق الارتقاء بنوعية التعليم وفاعليته من خلال تهيئة الفرص التي تحقق التحسين المستمر للبرامج والمؤسسات التربوية، وبالتالي توفير جميع الشروط اللازمة لنجاح عملية التعلم.
- إتاحة الفرص للمؤسسات التعليمية لممارسة عمليات التقويمالذاتي للتحقق من فعالية أدائها الإداري وبرامجها الأكاديمية بشكل دوري ومستدام.
- يهيئ الفرص المساعدة في تنمية البرامج الجديدة أوالمؤسسات الجديدة.
- الإسهام في تطبيق مناهج وأساليب تعلم حديثة تتوافق مع حاجات المتعلمين وسوق العمل، وبالتالي تحقيق الأداء الأكاديمي المتميز.

وانطلاقًا من أهمية الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي، يمكن إيجاز أهم أهدافه التي تعود على الأداء الإداري والمخرجات التعليمية على النحو الآتي (البنا وعمارة، 2005م؛ رزق،2008م؛ أبو النور، 2009م؛ النبهاني وكاظم، 2009م):

1. التأكد من رصانة المستوى الإداريوالعلمي للمؤسسة التعليمية، وذلك بتحقيق مستوى جيد من الأداء الإداري والأكاديمي والمهني في البرامج المقدمة من قبل المؤسسة محل الاعتماد.
2. الوصول بالتعليم إلى حيث يصبح تعليمًا محققًا لأهدافه، وباعثًا على المزيد من التحسين والتطوير.
3. الارتقاء بمستوى الطلاب وتحسين آدائهم في جميع الجوانب العقلية والاجتماعية، والنفسية.
4. تنمية الموارد البشرية، من خلال زيادة الكفاءة المهنية ورفع مستوى الأداء للإداريين العاملين بالمؤسسة.
5. رفع دافعية العمل والإنتاج لدى أساتذة المؤسسة وتنمية الانضباط الذاتي لدى العاملين في المؤسسة.

ونظراً لتنوع وظائف وأهداف الاعتماد الأكاديمي، فقد كان من الأهمية تعدد أنواعه لتحقيق تلك الوظائف والأهداف. وبشكل عام، فإن هناك ثلاثة أنواع من الاعتماد الأكاديمي (درندري وهوك، 2007م، ص247)،وهي:

1. **الاعتمادالمؤسسي:** وهو عملية تهدف إلى تقويم جودة المستوى التعليمي للمؤسسة وفق معايير محددة سلفًا ومن جهة خارجية، ويتم من خلالها منح المؤسسة التعليمية الاعتراف بتحقيقها الشروط والمواصفات المطلوبة.

2. **الاعتمادالبرامجي:** ويطلق عليه الاعتماد التخصصي ويقصد به تقويم البرامج الأكاديمية بمؤسسة ما للتأكد من جودة هذه البرامج ومدى مناسبتها لمستوى الشهادة الممنوحة ويرتبط بهيئات اعتماد وطنية ودولية.
3. **الاعتمادالمهني:** ويقصد به الاعتراف بالكيفية لممارسة مهنة معينة في ضوء معايير تصدرها هيئات ومنظمات متخصصة على المستوى المحلي والإقليمي والدولي مثل اشتراط الحصول على ترخيص بمزاولة مهنة التدريس.

وتتباين معايير الاعتماد من دولة إلى أخرى تبعًا للهدف الذي أنشئت من أجله هيئات الاعتماد الأكاديمي وتبعًا للظروف الاجتماعية والثقافية. وبالرغم من وجود الاختلاف، إلاأن الأدبيات تشير إلى أن هيئات الاعتماد الأكاديمي تضع عدد من المعايير المشتركة لتقييم المؤسسات التعليمية التي ترغب في الحصول على الاعتماد الأكاديمي. ولعل أبرز تلك المعايير مايلي (الشخيبي وحافظ، 2005م؛ مددين، 2012م؛ الحراحشة، 2013م؛ عامر والمصري، 2014م):

1. **السياق المؤسسي أو البرامجي:** ويتضمن رسالةالمؤسسة التعليمية أو البرنامج الأكاديمي أهدافها، والحوكمة الإدارية، ونظم إدارة ضمان الجودة.
2. **جودة التعلم والتعليم:** ويتضمن الرقابة المؤسسية لجودة التعلم والتعليم، ومخرجات تعلم الطلاب، وعمليات تطوير ومراجعة وتقويم البرامج، وجودة التدريس، وخبرات ومؤهلات أعضاء هيئة تدريس
3. **دعم تعليم الطلاب:** ويشير إلى خدمات دعم وإدارة الطلاب ومصادر التعلم.
4. **دعم البنية التحتية:** وتتضمن المرافق والتجهيزات والإدارة والتخطيط الماليعمليات التوظيف.
5. **الإسهامات الاجتماعية:** وتشير إلى البحث العلميوالعلاقات المؤسسية مع المجتمع.

ولتتمكن أي مؤسسة تعليمية من تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي، فإنها لا بد أن تمر في عدة مراحل، والتي من أبرزها (درندري وهوك، 2007م؛ الحربي، 2011م؛ مرزوق، 2012م؛ عامر والمصري، 2014م):

1. مرحلة الإعلان عن إصدار قرار من الإدارة العليا للمؤسسة لجميع وحدات وجهات تلك المؤسسة يقتضي عزمها على التقدم بطلب الحصول على الاعتماد الأكاديمي، ومن ثم العمل على تحفيز وتشجيع هذه الوحدات والجهات للعمل كل فيما يخصه، من حيث تشكيل اللجان وإجراء الدراسات الميدانية لتحليل الفجوات، بغرض تحديد نقاط القوة ولضعف في المؤسسة، ومن ثم وضع الخطط التنفيذية لعلاجها.
2. مرحلة التقويم الذاتي للمؤسسة، والذي يهدف إلى قياس الإنجازات التي حققتها المؤسسة من أهدافها العلمية والتربوية، وتقييم مدى ملاءمة هذه الأهداف للمخرجات التعليمية وسوق العمل. ويشترك في هذه المرحلة جميع فئات المؤسسة من إداريين، وأعضاء هيئة التدريس، وطلبة، وخريجين، وأرباب سوق العمل.
3. مرحلة التقويم الخارجي، حيث تتم من خلال الزيارة الميدانية؛ إذ تقوم الهيئة المانحة للاعتماد الأكاديمي بترشيحفريق متخصص لفحص ودراسة الوثائق المقدمة من قبل المؤسسة التعليمية، ومن ثم يقوم الفريق بالزيارات الميدانية لمقابلة المسؤولين بالمؤسسة وأعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلاب والخرجيين، ومعاينة الإمكانيات والاطلاع بشكل مباشر على أوضاع المؤسسة الحالية، ثم يعد الفريق تقرير مفصل عن المؤسسة وعدد من التوصيات ويرفعه للجهة المانحة للاعتماد الأكاديمي.
4. مرحلة إصدار قرار منح الاعتماد الأكاديمي،وذلك من خلال دارسة الجهة المانحة للاعتماد الأكاديمي ما توفر لها من تقارير وملاحظات وتوصيات من فريق الزيارة، ثم تتخذ قرارها في ضوء التزام واستيفاء المؤسسة بالمعايير المطلوبة؛ إما بمنح الاعتماد دون شروط، أو حجبه، أو منحه مشروطًا؛ حيث تعطي للمؤسسة فترة زمنية لاستيفاء الشروط المطلوبة، والرفع بتقارير متابعة خلال هذه الفترة وتحديد موعد لزيارة المؤسسة للتقييم والمتابعة.
5. مرحلة تجديد شهادة الاعتماد الأكاديمي، بحيث يتم إعادة تقويم المؤسسة بصفة دورية، مرة كل عدة سنوات (4-7 سنوات)، وتتبع الإجراءات المبينة أعلاه في عملية إعادة التقويم الدوري وتدرس الهيئة إمكانية تطوير المعايير للاعتماد وضمان الجودة بناء على نتائج عملية التقويم والمدخلات ذات العلاقة.

الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA):

أنشئت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في السعودية بموجب موافقة المقام السامي رقم ٧/ب/٦٠٢٤ وتاريخ 1424/2/9هـ، وتعتبر الجهة المسؤولة عن شؤون الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في مؤسسات التعليم فوق الثانوي الحكوميوالأهلي، عدا التعليم العسكري.وتكون هذه الهيئة تحت إشراف مجلس التعليم العالي، حيث عدل هذا الارتباط بموجب التوجيه السامي رقم ٧/ب/٥٥٧٥٩ وتاريخ 1424/11/25هـ،

لتصبح الهيئة تحت إشراف المجلس الأعلى للتعليم، وتتمتع هذه الهيئة بالشخصية المعنوية والاستقلال الإداري والمالي (وزارة التعليم العالي، 2014م، ص8؛ بوبشيت، 2013م).

وانطلاقًا من رؤية ورسالة الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، فقد وضعت الهيئة عدة أهداف تسعى لتحقيقها، ولعل من أهمها إعداد معايير ومحكات للتقويم والاعتماد الأكاديمي لتقويم وتحسين والارتقاء بجودة مخرجات مؤسسات التعليم فوق الثانوي على المستوى المؤسسي والبرامجي، في القطاع الحكومي والأهلي، وكذلك تلتزم الهيئة باستراتيجية تشجيع، ودعم، وتقويم عمليات ضمان الجودة في مؤسسات التعليم فوق الثانوي، لضمان أن جودة التعليم والإدارة في هذه المؤسسات مواكبة للمعايير العالية العالمية؛ هذه المعايير والمستويات العالية من الإنجاز ينبغي إدراكها والاعتراف بها على نحو واسع محليًا وعالميًا في مجال التقويم والاعتماد الأكاديمي(الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، 2010م).

وللهيئة مهام ومسؤوليات عديدة تتمثل أهمها في الآتي (وزارة التعليم العالي، 2014م، ص 8):

1. وضع قواعد ومعايير وشروط التقويم والاعتماد الأكاديمي المؤسسي والبرامجي، وصياغة الضوابط التي تكفل تطبيقها في المؤسسات الأكاديمية المختلفة بعد مرحلة التعليم الثانوي.
2. منح اعتماد عام للمؤسسات الجامعية القائمة، أو الجديدة أو ما يعادلها مثل الكليات والمعاهد، واعتماد أقسامها وتخصصاتها الأكاديمية (الدبلوم، والبكالوريوس،والماجستير والدكتوراه أو ما يعادلها).
3. مراجعة وتقويم الأداء الإداري والأكاديمي للمؤسسات الجامعية القائمة أو ما يعادلها مثل الكليات والمعاهد.
4. التنسيق مع جهات الاعتماد الدولية حيال منح الاعتماد الأكاديمي لبرامج وأقسام مؤسسات التعليم العالي في المملكة.
5. مشاركةمؤسسات التعليم العالي باقتراح الخطط العامة لإعداد وتطوير الأداء الإداري والأكاديمي في المجالات المختلفة.
6. تدريب منسوبي مؤسسات التعليم العالي من القياديين والإداريين وأعضاء هيئة التدريس على معايير الهيئة وسبل تطبيقها، وعقد دورات تدريبية متنوعة في مجال الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة.

وتعتبر معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي مرآة لجودة الواقع ورؤية للمستقبل لما تقدمه من شروط ومواصفات الجودة النوعية المعتمدة لدى مؤسسات الاعتماد الأكاديمي العالمية، وقد استفادت كثير من جامعات المملكة من تلك المعايير للوصول إلى جودة أدائهم التعليمي واعتماد البرامج المقدمة.

وقد شملت المعايير التي وضعتها الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي لضمان جودة مؤسسات وبرامج التعليم العالي، واعتمادها أحد عشر معيارًا، وترد هذه المعايير في خمس مجموعات هي: أ. السياق المؤسسي (1. 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)(الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، 2010م).

وهذه المعايير مبنية بصورة عامة على تلك الممارسات الجيدة المتعارف عليها في قطاع التعليم العالي على مستوى العالم، وقد تم تكييفها لتلاءم مع طبيعة الظروف التي تكتنف التعليم العالي في المملكة العربية السعودية؛ ووصفت المعايير بمستويات مختلفة من التفصيل كما يلي:

أولًا: هناك توصيفات عامة لكل مجال من مجالات النشاط الأحد عشر الرئيسة.

ثانيًا: تنقسم هذه بدورها إلى معايير فرعية تتناول المتطلبات الخاصة بكل واحد من المجالات الرئيسة.

ثالثًا: بداخل كل من هذه المعايير الفرعية هناك عدد من الممارسات الجيدة التي تمارسها المؤسسات التي حققت مستوى عاليًا من الجودة، ولتقويم الأداء مقارنة بالمعايير، يجب على الكلية أو القسم الذي يقدم البرنامج التعليمي أن يبحث فيما إذا كانت هذه الممارسات الجيدة تطبق، وبأي مستوى من الجودة. وقد أعدت الهيئة مجموعة من مقاييس التقويم الذاتي للمساعدة في هذه العملية عنونتها بمقاييس التقويم الذاتي لمؤسسات التعليم العالي (عبد المجيد والربعي وعبد الرحمن، 2012م؛ عيداروس، 2013م).

وتحرص الهيئة على تشجيع مؤسسات التعليم العالي للسعي للحصول على الاعتماد الأكاديمي البرامجي فور اكتمال جاهزيتها.

وتشمل الخطوات الرئيسة لعمليات الاعتماد ما يلي:

1. إنهاء المؤسسة التعليمية لعمليات تقويم أولي لمستويات أدائها استنادًا إلى المعايير المعدة من قبل الهيئة وتقديم المؤسسة لطلب الاعتماد على أن يتضمن الطلب إقرارًا من مجلس إدارة المؤسسة أومن في حكمه بما يلي:
   - أنه من المرجح أن المؤسسة قد استوفت معايير الجودة.
   - أن المؤسسة قد استوفت متطلبات الأهلية للتقدم بطلب الاعتماد.

2. موافقة الهيئة على طلب المؤسسة وتحديد الهيئة للتاريخ المتوقع لعمليات التقويم الخارجي.
3. الانتهاء من إعداد الدراسية الذاتية للبرنامج وفقًا للمعايير والإجراءات المعدة من قبل الهيئة والتي تستغرق من تسعة أشهر إلى اثني عشر شهرًا.
4. التقويم الخارجي للبرنامج من قبل فريق تقويم مستقل يتم تشكيله من قبل الهيئة.
5. اتخاذ الهيئة للقرار بشأن اعتماد البرنامج استنادًا إلى تقرير فريق التقويم الخارجي(الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، 2010م).

الدراسات السابقة:

تهتم النظم التعليمية في الجامعات السعودية، والعربية، والعالمية بتقويم برامجها الأكاديمية والوقوف على جودة المخرجات التعليمية لهذه البرامج، حيث أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي باعتبارها فلسفة إدارية حديثة، واتجاه منظم يقوم على مبادئ تتواءم مع متغيرات العصر. وسوف يتناول هذا الجزء بعض الدراسات التي تتعلق بموضوع الدراسة الحالية، وذلك بغرض التعرف على معوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي والتعرف على الأساليب والإجراءات والنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات. ومن ثم توضيح مدى استفادة الدراسة الحالية منها، حيث تم تناول الدراسات السابقة حسبالتسلسل الزمني ابتداءً بالأقدم،على النحو التالي:

أجرى البنا وعماره (2005م) دراسة هدفت إلى توضيح مفهوم الاعتماد الأكاديمي وأهدافه، وتحديد أهم العقبات التي تواجه عملية تطبيق الاعتماد الأكاديمي بمؤسسات التعليم العالي في مصر، وكيفية التغلب عليها. وطبقت الدراسة على عينة تكونت من (177) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس على مستوى الجامعات المصرية. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك إدراك جيد لأعضاء هيئة التدريس لمتطلبات الاعتماد الأكاديمي، وأهمية إيجاد وسائل فعالة لتطبيقه في مؤسسات التعليم العالي بمصر، كما توصلت الدراسة إلى أن هناك مجموعة من الصعوبات التي تواجه تطبيق متطلبات الاعتماد وضمان الجودة بهذه المؤسسات بلغت حوالي (16) صعوبة، حيث كان في مقدمتها غياب نظم ومعايير تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي، ومحدودية مصادر التمويل الحكومية.نتيجة لذلك، أوصت الدراسة بأنه ينبغي تحديد أهداف الاعتماد والاتفاق عليها بين القائمين على الجامعات والمؤسسات ذات العلاقة، كذلك ينبغي أن تتم عملية التقييم بشكل تعاوني يضم أكبر عدد من الجهات صاحبة المصلحة في التعليم العالي، والتي تتمثل في وزارة التعليم العالي، والجامعات، والمؤسسات المهنية ذات العلاقة، والطلبة، والخريجين.

وفي السياق نفسه، أجرى سيد وسيد(2005م) دراسة هدفت إلى التعرف على المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة لتحسين مستوى جودة الخدمة التعليمية المقدمة لطلاب كليات التربية الرياضية في الجامعات المصرية، حيث طبقت الدراسة على عينة تكونت من (50) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس و (400) طالبًامن طلاب الفرق النهائية، و (150) فردًامن مديري ورؤساء الأقسام في بعض قطاعات سوق العمل الحكومية. وقد توصلت الدراسة إلى وجود ضعف في ثقافة تطبيق متطلبات الجودة الشاملة، وضعف الأوضاع الأكاديمية والإدارية، والموارد المالية، والخدمات المقدمة للطلاب، والربط بين حاجة سوق العمل وبين كليات التربية الرياضية. وعزى الباحثان هذه النتائج إلى أنه قد يكون لضعف الانماط القيادية والمحفزة والمشجعة لأداء العاملين تأثير، كذلك ميل الإدارة إلى المركزية الشديدة وغياب روح المشاركة والعمل بروح الفريق، بالإضافة إلى قلة وعي القيادات الإدارية بالجودة الشاملة وأهميتها، كما يرجع الباحثان هذه النتائج إلى ضعف معرفة دور كليات التربية الرياضية في توجيه الطلاب إلى المجالات والتخصصات المطلوبة وخاصة التي يزيد عليها الطلب ومساعدتهم في اختيار الوظيفة المناسبة. وقد أوصت الدراسة بضرورة تقويم ملائمة الثقافة التنظيمية بكليات التربية الرياضية لتطبيق مدخل الجودة الشاملة، وتقويم ملائمة الأوضاع الأكاديمية والإدارية والمالية، مع ضرورة الربط بين تلك الكليات وقطاعات سوق العمل المختلفة، بغرض تطبيق مدخل الجودة الشاملة.

وهدفت دراسة غريب وعبد المنعم (2008م) إلى التعرف على أهم المعوقات التي تواجه تطبيق الجودة الشاملة في الكليات التربوية بجامعة الملك فيصل كما يراها عضو هيئة التدريس في المملكة العربية السعودية، وذلك باعتبارها نقطة البداية لتحقيق الجودة والاعتماد الأكاديمي، كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن مؤشرات الجودة في الأداء الجامعي بصفة عامة وفي أداء أعضاء هيئة التدريس بصفة خاصة لعدد من المجالات، كان من بينها: الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس، والمناهج الدراسية، والإمكانات المادية، والنظام الإداري، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، ومن ثم تقديم اقتراحات ووضع خطط استراتيجية للتغلب على المعوقات. وطبقت الدراسة على عينة تكونت من (100) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس موزعين على كليات المعلمين، وكلية التربية، وكلية البنات. وتوصلت الدراسة إلى أن أهم معوقات تحقيق معايير الجودة – التي تؤدي إلى الحصول على الاعتماد الأكاديمي – في الكليات التربوية يتمثل في غياب الاستقرار والرؤية الواضحة لهذه الكليات، وخاصة فيما يتعلق بعضو هيئة التدريس، والطالب، وخدمة المجتمع. إضافة إلى ذلك، فقد أشار الباحثان إلى أن من أهم معوقات تطبيق الجودة

الشاملة غياب المعايير والمقاييس التي تحدد مكونات المنظومة التربوية والتعليمية الجيدة، وغياب التشخيص الدقيق للمشكلات الجامعية، وعدم ملائمة الثقافة التنظيمية والأوضاع الأكاديمية والإدارية والمالية السائدة في الكليات التربوية لمتطلبات تطبيق معايير الجودة الشاملة على مستوى: القيادة، الهياكل التنظيمية، والنظم الإدارية، ونظم الدراسات العليا والبحث العلمي، وتمويل البحوث العلمية. وقد أرجع الباحثان هذه النتائج إلى تدني وعي أعضاء هيئة التدريس بالكليات التربوية بجامعة الملك فيصل بأهمية وحتمية تحقيق معايير الجودة الشاملة والتغلب على المعوقات التي تحول دون تطبيق الجودة.وأخيرًا، وقد أوصت الدراسة بضرورة الاستفادة من التجارب العالمية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وكذلك إنشاء وحدة للاعتماد الأكاديمي والجودة بالكليات التربوية تتولى تقويم وضبط الجودة والنوعية في الكليات التربوية بجامعة الملك فيصل، بما يتماشى مع المعايير الدولية، والحرص على ضرورة تلبية الأنشطة العلمية والبرامج الدراسية لمتطلبات الاعتماد الأكاديمي، بما يتسق ومتطلبات التخصص في مجالات التعليم، وحاجات الجامعة والطلبة والمجتمع.

وقام أبو غمجة ومسعود (2009م) بدراسة هدفت إلى الكشف عن التحديات التي تواجه نظم ضمان الجودة والاعتماد في التعليم العالي والنوعي بليبيا، مع اقتراح بعض الحلول لمواجهة تلك التحديات. وتوصلت الدراسة إلى أن أهم المعوقات يتمثل في قصور القيادات الإدارية على مستوى الجامعات وضعف البنى التعليمية، وكذلك ضعف كفاية المباني والتجهيزات في ظل أعداد طلاب الجامعات المضطردة، مقابل النقص العددي لأعضاء هيئة التدريس، والتعارض بين متطلبات سوق العمل والمناهج وسياسات توجيه الطلبة. وقد أوصت الدراسة إلى التركيز على المخرجات بما يؤدي إلى الارتقاء بالعمليات لأعلى مستويات الأداء مع الحفاظ على المدخلات في تحقيق الجودة، كذلك أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بكافة جوانب المناخ التعليمي والأكاديمي للمؤسسات التعليمية والتواصل مع الأجهزة الخدمية والإنتاجية في المجتمع لتطوير مخرجات التعليم العالي.

وأجرى أبو النور (2009م) دراسة هدفت إلى الكشف عن التحديات التي تعوق تطبيق معايير الجودة الشاملة في التعليم الجامعي في كلية التربية، حيث طبقت الدراسة على عينة تكونت من (40) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم و (40) فردًا من الإداريين، مع (80) طالبًا. وتوصلت الدراسة إلى أن أهم المهام التي يقوم به العميد ووكلاء الكلية في جامعة الفيوم اقتصر على الاهتمام بنشر ثقافة الجودة داخل الكلية، وتقييم نظم الدراسة والامتحان والبحث العلمي في القسم في إطار مسيرة البحث العلمي واحتياجات المجتمع، إلا أنه يوجد تدني في رضا الطلاب عن النظام الإداري المتبع في التعامل مع مشكلاتهم. وقد أوصت الدراسة بأنه ينبغي عقد ورش عمل لرفع وعي أعضاء الهيئة الإداريةبنقاط القوة والكشف عن المواطن التي تحتاج إلى تحسين لديهم، وتنفيذ دورات تدريبية لمساعدة أعضاء هيئة التدريس على تحسين أدائهم في الجوانب الآتية: المعاملة الطيبة مع الطلاب، واستخدام طرق التدريس ووسائل تكنولوجيا التعليم الحديثة، وأسس بناء الاختبار، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.

وهدفتدراسة أحمد (2009م) إلى التعرف على مشروعات ضمان الجودة والتأهيل للاعتماد، ومبررات وجودها، ودورها في خدمة التعليم الجامعي في جامعة جنوب الوادي بمصر، إضافة إلى تحديد معوقات مشروعات ضمان الجودة، والفروق بين آراء أعضاء هيئة التدريس نحو هذه المعوقات من وجهة نظر (250) عضو هيئة تدريس، ومن ثم الخلوص إلى بعض التوصيات والمقترحات اللازمة لمساعدة مشروعات ضمان الجودة والتأهيل للاعتماد على تحقيق أهدافها. وتوصلت الدراسة إلى أن نقص البنية التحتية والخدمات المساندة، وكثرة الأعباء المطلوب تنفيذها من قبل إدارة المشروع، في ظل الانشغال بالأعمال التدريسية مثلت عائقًا كبيرًا أمام تنفيذ مشروعات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي. وعزى الباحث هذه النتائج إلى أنه على الرغم من أن مشروعات الجودة والاعتماد الأكاديمي تتيح إمكانية توفير البنية التحتية، إلا إن هذا لا يكفي لتحقيق تلك المشروعات لأهدافها، في ظل عدم جاهزية البنى التحتية والمرافق والتجهيزات الأساسية، مثل: المعامل والمختبرات، والقاعات الدراسية، والمكاتب الإدارية. نتيجة لذلك، أوصت الدراسة بضرورة نشر ثقافة الجودة لدى جميع أعضاء المجتمع الجامعي، والتأكيد على ضرورة الالتزام بتطبيق معايير الجودة،وتفعيل أدوار وحدة إدارة المشروعات بالجامعة، من خلال عقد لقاءات دورية لمديري مشروعات الجودة بكليات الجامعة للتعرف على المعوقات ومحاولة تذليلها قبل أن تتضخم، والعناية باختيار القيادات الإدارية الفاعلة على مستوى الإدارات العليا والمتوسطة والتنفيذية.

وأجريت دراسة رمضان (2009م) على عينة تكونت من (52) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية النوعية بقنا بمصر، بهدف الوقوف على مبررات تطبيق الجودة، وتحديد أهداف الاعتماد الأكاديمي، والتعرف على بعض معوقات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي. وتوصلت الدراسة إلى وجود معوقات تتعلق بالإمكانات المادية، أهمها: نقص الميزانيات المخصصة للأقسام العلمية بالكلية، وعدم كفاية التجهيزات والقاعات الدراسية، وضعف الارتباط بين المقررات الدراسية واحتياجات سوق العمل، كما أن هناك معوقات تتعلق بالمقررات الدراسية،ومنها: اعتماد المقررات على

الحفظ والتلقين، وعدم ارتباط المقررات بسوق العمل، وأخرى تتعلق بالعملية البحثية، ومنها: قلة اشتراك أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات العلمية، وتراخيهم في إجراء البحوث العلمية، مع قلة الأبحاثالمشتركة، كما يوجد معوقات تتعلق بالجهاز الإداري، منها: قلة عدد الموظفين، وضعف التعاون بينهم وبين أعضاء هيئة التدريس، وقلة تدريب الإداريين على الأجهزة، ونقص الكفاءات الإدارية.واختتمت الدراسة بتوصيات، كان من أهمها: هميةتعاون أعضاء هيئة التدريس بأقسام الكلية المختلفة، وضرورة توفير البرامج التدريبية لرفع كفاءة موظفيها بصورة مستمرة، والاستعانة بمؤسسات المجتمع المحلي والأخذ بتوصياتها في تحديد مواصفات خريجيها، فيما يحقق تطبيق الجودة والاعتماد الأكاديمي.

قامتالحربي (2011م) بدراسة هدفت إلى تحديد المعوقات التي تواجه تحقيق الجودة الشاملة ومتطلبات الاعتماد من وجهة نظر عينة من مسؤولي ومسؤولات الجودة بجامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية، وتحديد درجة تأثير وجود تلك المعوقات على تحقيق الاعتماد الأكاديمي بالجامعة. وطبقت الدراسة على عينة تكونت من (155) فردًا منها (76) من الذكور، و(79) من الإناث، حيث توصلت الدراسة إلى عدد من المعوقات المرتبطة بالبرامج الأكاديمية، والعوامل المادية والبشرية، والعوامل التنظيمية والإدارية، التي تمثلت في قصور الإدارة الجامعية بقياداتها في عدم توفير الدعم والمساندة للجودة الشاملة بالإمكانات المادية والبشرية، وقلة الخبرة بالجودة والاعتماد الأكاديمي، مما يؤدي إلى تباين في آراء العاملين في مجال الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعة. إضافة إلى ذلك، أوضحت الحربي (2011م) أن معوقات البرامج الأكاديمية تمثلت في: وجود ضعف في فهم ومعرفة كيفية تطبيق نظم الجودة والاعتماد الأكاديمي لدى القائمين على هذه البرامج، مع قلة الدورات التدريبية وورش العمل. وأرجعت الدراسة هذه النتائج إلى أن الإدارة وتنظيماتها متعددة الأبعاد – غالبًا – ما تمثل أهم المعوقات التي تواجه تطبيق الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي، بسبب حداثة دخول مبادئ الجودة الشاملة ونظمها وثقافة الاعتماد الأكاديمي إلى التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية. وقد خلصت الدراسة إلى عدة توصيات، كان من أهمها: ضرورة تدريب منسوبي الجامعة بمختلف مستوياتهم القيادية على مبادئ ونظم وتقنيات الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي؛ لزيادة معرفتهم وفهمهم لها، ولكيفية تطبيقها، مع الاستعانة بخبرات واستشارات الهيئة الوطنية السعودية (NCAAA) في ذلك، مع ضرورة توفير مصادر للتعلم والتعليم بالأقسام الأكاديمية بشكل كافٍ يدعم العملية التعليمية والبحث العلمي في هذه الأقسام.

وفي ذات السياق، فقد هدفت دراسةالعضاضي (2012م) إلى التعرف على معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي بجامعة الملك خالد بأبها في المملكة العربية السعودية، إضافة إلى التعرف على مدى اختلاف أهمية معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي وفقًا للتخصصات، والخبرة. وطبقت الدراسة على عينة تكونت من (١٠٢) من أعضاء هيئة التدريس في أربع كليات من كليات الجامعة. وتوصلت الدراسة إلى أن أبرز المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي تتمثل في ضعف إدراك مفهوم التعلم مدى الحياة، وضعف الدعم المالي للأبحاث العلمية في ظل زيادة الأعباء التدريسية، وتدني إمكانيات المكتبات. وقد أوصت الدراسة بأهمية نشر ثقافة الجودة للقيادات أولا لإقناعهم بأهمية التغيير وتحسين الأداء وأهمية معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي، وضرورة الاهتمام بدعم البحث العلمي وتخفيض الأعباء التدريسية لأعضاء هيئة التدريس، كما أكدت الدراسة على اختيار قيادات إدارية في كليات الجامعة وتمتلك خبرات في مجال الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي.

أجرى الورثان والزكي (2013م) دراسة هدفت إلى التعرف على المعوقات التي تحول دون تحقيق الجودة والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء في المملكة العربية السعودية، حيث طبقت الدراسة على عينة تكونت من (105) فردًا. وتوصلت الدراسة إلى وجود معوقات عامة، تمثلت ضعف الاهتمام بالبنية التحتية وجوانب البحث العلمي ومحدودية الوسائل البحثية المعنية لعضو هيئة التدريس، في ظل ضعف الحوافز المالية، كما أن انخفاض ثقافة الجودة لدى منسوبي الجامعة من قيادات، وإداريين، وأعضاء هيئة تدريس، وطلاب شكّل أحد تلك المعوقات. وقد أوصت الدراسة بأهمية نشر الوعي بالجودة والاعتماد الأكاديمي بين جميع منسوبي الجامعة من أعضاء هيئة تدريس وإداريين وطلاب، وكذلك إشراكهم في أنشطة وفعاليات الجودة والاعتماد الأكاديمي، وعدم الاقتصار على أفراد محدودين، مع ضرورة إشعارهم بأن الجودة والاعتماد الأكاديمي مسؤولية الجميع.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال الاستطلاع المتأني للدراسات السابقة والأدبيات التربوية، وتناولها بالعرض والتحليل في مجال الاعتماد الأكاديمي المؤسسي والبرامجي على اختلاف أهدافها والتساؤلات التي أجابت عليها، يتضح أن تلك الدراسات:

1. أبرزت معظم المعوقات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي في تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي، حيث صنفت بعض الدراسات معوقات تحقيق الجودة والاعتماد الأكاديمي

إلى معوقات مرتبطة: بالبرامج الأكاديمية، وبالموارد المادية والبشرية، وبالجوانبالتنظيمية والإدارية وبجوانب البحث العلمي وخدمة المجتمع، كما في دراسة رمضان (2009م)، ودراسة أبو غجمة ومسعود (2009م)، ودراسة الحربي (2011م).

2. استقت بعض الدراسات معوقات تطبيق الجودة الشاملة ومعايير الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي من عدة مصادر، تمثلت في القيادات العليا للمؤسسة التعليمية، وأعضاء الهيئة التدريسية، والطلاب، وذلك لكونهم هم المعنيين بالامر بالدرجة الأولى، كما ورد في دراسات كلا من عمارة (205م)، سيد وسيد (2005م)، أبو النور (2009م)، العضاضي (2012م)، الورثان والزكي (2013م).
3. تتفق معظم الدراسات على اختلاف أهدافها ومتغيراتها على أن هناك اهتمامًا عالميًا ومحليًا بتطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي بمؤسسات التعليم العالي وذلك لكونه يساعد على تحسين نوعية التعليم العالي وزيادة فاعليته، مما ينعكس إيجابًا على المخرجات التعليمية وزيادة الفعالية في سوق العمل، كما جاء في دراسات كلا من سيد وسيد (2005م)، رمضان (2009م)، أبو غجمة ومسعود (2009م)، الحربي (2011م)، عامر والمصري (2014م).

وتأسيسًا على ما سبق، فقد تمت الاستفاده من هذه الدراسات السابقة في تكوين نظرة عامة، وفي التعرف على بعض الجوانب النظرية وتوظيفها في الإطار النظري، إضافة إلى الإطلاع على العديد من منهجيات الدراسات وإجراءاتها المتشابهة مع طبيعة الدراسة الحالية، وبناء أداتها، والتعرف على الأساليب الإحصائية المستخدمة، وفي اكتساب بعض مهارات مناقشة وتفسير النتائج ومن ثم تقديم التوصيات والمقترحات.

منهجية الدراسة:

يتضمن هذا الفصل عرضًاللمنهجية التي اتبعتها الدراسة للإجابة عن أسئلتها، حيث تضمنت المنهجية عدة إجراءات، ومنها: منهج الدراسة، والمجتمع والعينة، وبناء أداة الدراسة، وإجراءاتالتحقق من صدقها وثباتها، والمعالجات والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، والذي يُعَرفه العساف (2010م، ص179) بأنه: "ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أواستنتاج الأسباب". ونظرًا لأن هذه الدراسة تستهدف استطلاع آراءالقيادات الإداريةحولمعوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي البرامجي للهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، فقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع القيادات الإدارية في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (1435-1436هـ) بمدينة الرياض، حيثت ألف المجتمع والعينة من ثلاثة مستويات: (1) القيادات العليا وتضم العميد ووكلاء ووكيلات الكلية، (2) القيادات الدنيا وتضم رؤساء ووكلاء ووكيلات الأقسام الأكاديمية، (3) وحدة الجودة والاعتماد الأكاديمي وتضم رؤساء وممثلي وممثلات وحدات ولجان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الأقسام الأكاديمية، حيث بلغعددهم (58) فردًا. ونظرًا لصغر مجتمع الدراسة، فقد كان من الأنسب أن تكون عينتها جميع أفراد المجتمع فيها، حيث كان العائد من الاستجابات على أداة الدراسة (40)، وهو ما يشكل نسبة (69%) من المجتمع الأصلي، كما يوضح الجدول (1).

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة.

الفئة	أفراد العينة		
	الجنس	العدد	المجموع
القيادات العليا	ذكر	3	6
	أنثى	3	
القيادات الدنيا	ذكر	13	19
	أنثى	6	
وحدات الجودة والاعتماد الأكاديمي	ذكر	6	15
	أنثى	9	
المجموع الكلي			**40**

أداة الدراسة وإجراءات بناؤها:

للإجابة عن أسئلة الدراسة،تم بناءأداة الدراسة، والتي تمثلت في تصميم استبانة، هدفها استطلاع آراءالقيادات الإداريةفيمعوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي البرامجي للهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي. وقد تم إعداد الأداة بعد الاطلاع على العديد من الأدبيات التربوية والدراسات السابقة والاستفادة من مؤلفات ومطبوعات الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديميفي مجال موضوع الدراسة ومتغيراتها، رمضان (2009م)؛ بوقس (2011م)؛ الحربي (2011م)؛ العضاضي (2012م)؛ مدخلي(2012م)؛ الورثان والزكي (2013م). وتألفت أداة الدراسة من جزأين، وهما:

1. **البيانات الأولية:** واشتملت على متغيرات الدراسة، وهي: الجنس، وطبيعة العمل، والقسم الأكاديمي، وعدد سنوات

الخبرة، والمشاركة في الدورات التدريبية بمجال الجودة والاعتماد الأكاديمي.

2. **محتوى محاور الاستبانة:** وتضمنت معوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي البرامجي، حيث تكون من أربعة محاور رئيسة، وهي: الجوانب القيادية والإدارية، والبيئة التعليمية والتدريسية، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، ويندرج تحت كل محور مجموعة من العبارات، جاء تدريج مقياسها باستخدام مقياس ليكرت الثلاثي: عالية وتأخذ القيمة (3)، ومتوسطة وتأخذ القيمة (2)، ومنخفضة وتأخذ القيمة (1).

صدق وثبات أداة الدراسة:

صدق المحكمين:

تألف التصميم الأولي للاستبانة من (4) محاور و(69) عبارة، حيث تم عرضها للتحكيم على ذوي الاختصاص والخبرة في مجال الجودة والاعتماد الأكاديمي، حيث بلغ عددهم (5) محكمين،وذلك بهدف استطلاع آرائهم حول وضوح صياغة عبارات الاستبانة ومدى مناسبة كل عبارة من عباراتهاللمحور الذي صيغت فيه واقتراح أي تعديل يرونه مناسبًا أو ضروريًا، ومن ثم تصميم الأداة وفقًا للتعديلات التي أثرى بها المحكمون حتى وصلت إلى الصورة النهائية،حيث بلغ عدد محاورها (4) محاور وعباراتها (32) عبارة، واعتبار إجراءات التحكيم دليلاً على صدق محتواها.

الاتساق الداخلي:

نظرًا لصغر مجتمع الدراسة وعينتها، وللتحقق من الاتساق الداخلي لعبارات الأداة، فقد تم حساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور التابعة له على العينة الأصلية، كما يوضح الجدول (2).

جدول (2): معاملات ارتباط بيرسون (r) للاتساق الداخلي لمحاور أداة الدارسة.

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع	
العبارة	قيمة r	العبارة	قيمة r	العبارة	قيمة r	العبارة	قيمة r
1	*0.35	9	**0.61	17	0.26	25	**0.76
2	**0.56	10	**0.64	18	**0.70	26	**0.81
3	**0.59	11	**0.55	19	**0.73	27	**0.75
4	**0.59	12	**0.47	20	**0.66	28	**0.70
5	**0.50	13	**0.53	21	**0.61	29	**0.65
6	**0.67	14	**0.63	22	**0.52	30	**0.68
7	**0.47	15	**0.54	23	**0.47	31	**0.53
8	0.22	16	**0.62	24	0.22	32	**0.60

* معامل ارتباط ذا دلالة إحصائية عند مستوى ألفا (α = 0.05).** معامل ارتباط ذا دلالة إحصائية عند مستوى ألفا (α = 0.01).

يتضح من الجدول (2) أن ثلاث عبارات (8، 17، 24) لم تكن معاملاتها مرتبطة إحصائيًا بالمحاور الخاصة بها، إلا أنه تم الإبقاء عليها لما تمثله من أهمية للدراسة باعتبارها تعد من المعوقات الرئيسة لتطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي، حيث إنها تتعلق باستقطاب الكفاءات البشرية المتميزة في مجال الاعتماد الأكاديمي، قواعد البيانات الإلكترونية لحصر إحصاءات الإنتاج والبحث العلمي للأقسام الأكاديمية، والتركيز على النشر العلمي لأغراض الترقية. إضافة إلى ذلك، يوضح الجدول (2) أن بقية معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات الأداة والدرجة الكلية للمحور التابعة له دلالة إحصائيًا؛ وعليه يمكن الاعتماد على الأداة في إجراء الدراسة.

ثبات أداة الدراسة:

تم حساب معاملات الثبات لأداة الدراسة باستخدام معامل ارتباط ألفاكرونباخ (Cronbach's alpha) (Harris, 1998) على جزء من العينة الأصلية، وذلكنظرًا لصغر مجتمع الدراسة وعينتها، حيث بلغ معامل ارتباط ألفاكرونباخ (0.844)، وهو معامل ثبات مرتفع ومناسب للتطبيق.

المعالجات والأساليب الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

1. حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والترتيب لعبارات كل محور لإبراز أهم النتائج ومناقشتها.
2. حساب طول كل فئة في المقياس، وذلك بحساب المدى (المدى أعلى درجة مطروحاً منها أقل درجة في المقياس)، وهو ما يساوي (3-1=2)، ومن ثم حساب طول الفئة (طول الفئة=المدى/عدد الفئات)، وهو ما يساوي (3/2=0.66)، وفق الجدول رقم (3).

جدول (3): توزيع فئات المقياس لأداة الدراسة

فئات المقياس	مدى المتوسطات
عالية	من (2.34) إلى (3.00)
متوسطة	من (1.68) إلى أقل من (2.34)
منخفضة	من (1.02) إلى أقل من (1.68)

3. ونظرًا لصغر مجتمع وعينة الدراسة، وعدم توافر افتراضات وشروط تطبيق المعالجات الإحصائية المعلمية (Parametric Tests)، فقد تم استخدام المعالجات اللامعلمية (Non-Parametric Tests)، مثل اختبارمان ويتني (Mann-Whitney) لتحديد دلالة الفروق بين وجهات نظر أفراد العينة،والتي تعزى لمتغيرات:الجنس، وسنوات الخبرة، والالتحاق بالدورات التدريبية، كما تم استخدام اختبار كروسكال- والاس (Kruskal-Wallis) لتحديد دلالة الفروق بين وجهات نظر أفراد العينة، والتي تعزى لمتغير طبيعة العمل.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤالين الأول والثاني:

نص السؤال الأول على: **ما معوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي البرامجي للهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر القيادات الإدارية؟**، في حين نص السؤال الثاني على: **ما ترتيب معوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي البرامجي للهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر القيادات الإدارية؟** وللإجابة عن هذين السؤالين، تم حساب المتوسطات الحسابية، وترتيب عبارات محاور أداة الدراسة كما في الجدول (4).

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستجابة على محاور الدراسة

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	الجوانب القيادية والإدارية	2.390	0.347	2
2	البيئة التعليمية والتدريسية	2.343	0.385	3
3	البحث العلمي	2.240	0.356	4
4	خدمة المجتمع	2.581	0.432	1

يتبين من الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لمعوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي البرامجي للهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر القيادات الإدارية انحصرت بين (2.581) و (2.240)، كما يوضح الجدول (4) أن أبرز معوق لتطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي البرامجي تمثل في خدمة المجتمع، حيث حصل على أعلى متوسط حسابي (2.581)، بينما كان أقل معوق البحث العلمي، حيث حصل على متوسط حسابي (2.240).

وبنظرة تحليلية أعمق للإجابة عن السؤالين، سيتم عرض النتائج التفصيلية لكل محور من حيث التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، وترتيب عبارات كل محور من محاور أداة الدراسة على النحو الآتي:

أولاً: محور الجوانب القيادية والإدارية:

يبين الجدول (5) نتائج معوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي البرامجي للهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر القيادات الإدارية فيما يتعلق بمحور الجوانب القيادية والإدارية، وذلك من خلال حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، وترتيب عبارات المحور.

جدول (5): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والترتيب لنتائج المحور الأول (الجوانب القيادية والإدارية)

م	العبارات		الاستجابات			المتوسط الحسابي	الترتيب
			عالية	متوسطة	منخفضة		
1	ارتفاع الكلفة المالية لتطبيق إجراءات نظام الاعتماد الأكاديمي في ظل انخفاض السلف المالية المقدمة لدعم الأقسام الأكاديمية.	ت	24	13	3	2.52	2
		%	%60	%32.5	%7.5		
2	ضعف الوعي لدى القيادات الإدارية بأهمية الاعتماد الأكاديمي في تحسين المخرجات التعليمية.	ت	16	14	10	2.15	8
		%	%40	%35	%25		
3	ضعف قنوات الاتصال بين الأقسام الأكاديمية والقيادات الإدارية العليا بالجامعة.	ت	20	14	6	2.35	5
		%	%50	%35	%15		
4	تعقد وطول الإجراءات الإدارية الروتينية لاتخاذ القرارات الحاسمة بشأن الاعتماد الأكاديمي.	ت	30	9	1	2.72	1
		%	%75	%22.5	%2.5		

جدول (5): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والترتيب لنتائج المحور الأول (الجوانب القيادية والإدارية)

م	العبارات		الاستجابات			المتوسط الحسابي	الترتيب
			عالية	متوسطة	منخفضة		
5	التداخل بين صلاحيات ومهام الجهات القيادية الإدارية بالجامعة فيما يتعلق بأعمال تطبيق الاعتماد الأكاديمي.	ت	19	15	6	2.32	7
		%	%47.5	%37.5	%15		
6	الافتقار إلى العمل المؤسسي الذي يضمن استمرارية تحقيق متطلبات الاعتماد الأكاديمي.	ت	19	16	5	2.35	3
		%	%47.5	%40	%12.5		
7	غياب الرؤية والخطط الاستراتيجية الواضحة في السعي إلى تحقيق الاعتماد الأكاديمي.	ت	21	12	7	2.35	6
		%	%52.5	%30	%17.5		
8	ضعف وصعوبة استقطاب الكفاءات البشرية المتميزة في مجال الاعتماد الأكاديمي.	ت	17	20	3	2.35	4
		%	%42.5	%50	%7.5		

يوضح الجدول (5) نتائج معوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي البرامجي للهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر القيادات الإدارية فيما يتعلق بمحور الجوانب القيادية والإدارية، حيث انحصرت المتوسطات الحسابية للاستجابات بين (2.72-2.15).

وتشير هذه النتيجة إلى أن محور الجوانب القيادية والإدارية كان من المعوقات المتوسطة بين المعوقات الأخرى، حيث احتل الترتيب الثاني. وهذه النتيجة تختلف مع ما توصل إليه البنا وعماره (2005م) من أن أبرز الصعوبات وفي مقدمتها غياب نظم ومعايير تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي، ومحدودية مصادر التمويل الحكومية.

ومن خلال تحليل النتائج الواردة في الجدول (5)، يتضح أن المتوسط الحسابي لمعوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي بمحور الجوانب القيادية والإدارية المتعلقة بتعقد وطول الإجراءات الإدارية الروتينية لاتخاذ القرارات الحاسمة بشأن الاعتماد الأكاديمي(2.72) حصلت على أعلى المتوسطات في هذا المحور. ويليها مايتعلق بارتفاع الكلفة المالية لتطبيق إجراءات نظام الاعتماد الأكاديمي في ظل انخفاض السلف المالية المقدمة لدعم الأقسام الأكاديمية (2.52).ومن ثم يليها مايتعلق بالافتقار إلى العمل المؤسسي الذي يضمن استمرارية تحقيق متطلبات الاعتماد الأكاديمي(2.35).

وترجع الباحثة هذه النتائج إلى البيروقراطية والمركزية في القيادة، وتولي غير المختصين المؤهلين لإدارات الجودة والاعتماد الأكاديمي، ونقص البرامج التدريبية، وحداثة مفهوم الجودة بالنسبة للمؤسسات التعليمية، وعدم الاستقرار في المواقع الإدارية بالمؤسسات مما يؤدي إلى ضعف التحرك لدى الاعتماد أو حتى الخطو بوضوح في مراحله، وقلة الدعم المالي الكافي والتمويل اللازم لتنفيذ الاجراءات الخاصة الاعتماد الأكاديمي، وكذلك قلة توافر الكفاءات البشرية المتخصصة أو المدربة في مجال الاعتماد الأكاديمي، وضعف الصلاحيات الممنوحة للقيادات الإدارية وتداخل المهام والمسئوليات للعاملين، وغياب الرؤية اللازمة التي ترسم خطة استراتيجية محكمة نحو الاعتماد الأكاديمي، وجود غموض لدى بعض القيادات الإدارية حول تطبيق الاعتماد الأكاديمي، وضعف المهارات المطلوبة لتحقيق متطلبات الاعتماد الأكاديمي لدى القيادات الإدارية بالجامعة، وغياب العامل الزمني المحدد للوصول إلى تطبيق الاعتماد الأكاديمي، وقلة اطلاع القيادات الإدارية على تجارب بعض الجامعات المتميزة في مجال الاعتماد الأكاديمي، والفجوة بين المستويات الإدارية في الجامعات.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة سيد وسيد (2005م) من ضعف الأوضاع الإدارية وقلة وعي القيادات الإدارية بالجودة الشاملة وأهميتها، وأيضًا تتفق مع ما توصلت إليه دراسة أبو غمجة ومسعود (2009م) أن أهم المعوقات يتمثل في قصور القيادات الإدارية على مستوى الجامعات. وكذلك تتفق مع ما توصلت إليه دراسة الحربي (2011م) قصور الإدارة الجامعية بقياداتها في عدم توفير الدعم والمساندة للجودة الشاملة بالإمكانات المادية والبشرية، وقلة الخبرة بالجودة والاعتماد الأكاديمي.

ثانيًا: محور البيئة التعليمية والتدريسية:

يبين الجدول (6) نتائج معوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي البرامجي للهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر القيادات الإدارية فيما يتعلق بمحور البيئة التعليمية والتدريسية، وذلك من خلال حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، وترتيب عبارات المحور.

جدول (6): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والترتيب لنتائج المحور الثاني (البيئة التعليمية والتدريسية)

م	العبارات		الاستجابات			المتوسط الحسابي	الترتيب
			عالية	متوسطة	منخفضة		
9	تبني الأساليب التقليدية في التعليم والتدريس أحادية الاتجاه.	ت	20	18	2	2.45	4
		%	%50	%45	%5		
10	الافتقار إلى توظيف الأساليب الحديثة في تقويم المخرجات التعليمية.	ت	25	13	2	2.57	2
		%	%62.5	%32.5	%5		
11	ضعف خطط الدعم والتدريب لتحسين الأداء وجودة التدريس.	ت	23	14	3	2.50	3
		%	%57.5	%35	%7.5		
12	تدني جودة وكفاءة المرافق التعليمية والتقنية (مثل القاعات الدراسية، المختبرات، المكتبات، ومصادر البيانات الرقمية، ومصادر التعلم، ...إلخ).	ت	12	14	14	1.95	8
		%	%30	%35	%35		
13	صعوبة الحصول على البيانات الخاصة بمعايير قبول الطلبة وسجلاتهم الأكاديمية والإحصاءات المتعلقة بذلك.	ت	12	18	10	2.05	7
		%	%30	%45	%25		
14	ضعف الاهتمام بعمليات مراجعة وتطوير وتقييم البرامج الأكاديمية.	ت	14	22	4	2.25	6
		%	%35	%55	%10		
15	تدني ثقافة الجودة والاعتماد الأكاديمي لدى الطلبة والذي يظهر في عزوفهم عن التقييم الموضوعي الصادق لأداء أعضاء هيئة التدريس.	ت	26	12	2	2.60	1
		%	%65	%30	%5		
16	قلة الأنشطة اللامنهجية الطلابية الموجهة لرفع وعي طلبة الكلية بالاعتماد الأكاديمي.	ت	21	13	6	2.37	5
		%	%52.5	%32.5	%15		

يوضح الجدول (6) نتائج معوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي البرامجي للهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر القيادات الإدارية فيما يتعلق بمحور البيئة التعليمية والتدريسية، حيث انحصرت المتوسطات الحسابية للاستجابات بين (2.60-1.95). وتشير هذه النتيجة إلى أن محور البيئة التعليمية والتدريسية كان من المعوقات المتوسطة بين المعوقات الأخرى، حيث احتل الترتيب الثالث. وهذه النتيجة تختلف مع ما توصل إليه أحمد (2009م) إلى أن نقص البنية التحتية والخدمات المساندة، وكثرة الأعباء المطلوب تنفيذها من قبل إدارة المشروع، في ظل الانشغال بالأعمال التدريسية مثلت عائقًا كبيرًا أمام تنفيذ مشروعات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي.

ومن خلال تحليل النتائج الواردة في الجدول (6)، يتضح أن المتوسط الحسابي لمعوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي بمحور البيئة التعليمية والتدريسية المتعلقة بتدني ثقافة الجودة والاعتماد الأكاديمي لدى الطلبة والذي يظهر في عزوفهم عن التقييم الموضوعي الصادق لأداء أعضاء هيئة التدريس (2.60) حصلت على أعلى المتوسطات في هذا المحور. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ضعف مشاركة ووعي أعضاء هيئة التدريس في أهمية تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي مما ينعكس هذا على طلابهم، وضعف اهتمام أعضاء هيئة التدريس بالتغذية الراجعة والتقييم الصادق لطلبتهم، كذلك غالبًا ما يتم توجيه نشر الثقافة والجودة لأعضاء هيئة التدريس والعاملين وإغفال الاهتمام بنشر هذه الثقافة لدى الطلبة. ويليها مايتعلق بالافتقار إلى توظيف الأساليب الحديثة في تقويم المخرجات التعليمية (2.57)، ومن ثم يليها ما يتعلق بضعف خطط الدعم والتدريب لتحسين الأداء وجودة التدريس (2.50).

وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن التدريس لايزال يعتمد على الأساليب التقليدية المتمثلة في المحاضرة، والتقين، والحفظ مع أهمال توظيف الأساليب الحديثة، وأيضًا ضعف أساليب التقويم واعتمادها على الأساليب التقليدية المتمثلة بالاختبارات التقليدية. وتتفق هذه النتائج مع النتائج التي توصلت إليها دراسة سيد وسيد (2005م)،ودراسة أبو غمجة ومسعود (2009م)، ودراسة الحربي (2011م).

وفيما يتعلق بتدني جودة وكفاءة المرافق التعليمية والتقنية (مثل القاعات الدراسية، المختبرات، المكتبات، ومصادر البيانات الرقمية، ومصادر التعلم، ...إلخ، جيثحصلت على أقل المتوسطات في هذا المحور (1.95). وترجع الباحثة هذه النتيجة إلىكون المباني جديدة ومجهزة بهذه المرافق ولكن لابد من الاهتمام والحرص لها باستمرار خصوصًا مع الاعداد الكبيرة التي يتم قبولها. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة رمضان (2009م) إلى عدم كفاية التجهيزات والقاعات الدراسية. وأيضًا ما توصلت إليه دراسة أحمد (2009م) إلى أن نقص البنية التحتية والخدمات المساندة. وكذلك ما توصلت إليه دراسة أبو غمجة ومسعود (2009م) إلى أن أهم المعوقات

يتمثل في ضعف البنى التعليمية وكذلك ضعف كفاية المباني والتجهيزات في ظل أعداد طلاب الجامعات المضطردة.

ثالثًا: محور البحث العلمي:

يبين الجدول (7) نتائج معوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي البرامجي للهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر القيادات الإدارية فيما يتعلق بمحور البحث العلمي، وذلك من خلال حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، وترتيب عبارات المحور.

جدول (7): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والترتيب لنتائج المحور الثالث (البحث العلمي)

م	العبارات		الاستجابات			المتوسط الحسابي	الترتيب
			عالية	متوسطة	منخفضة		
17	ضعف دافعية أعضاء هيئة التدريس نحو إجراء الأبحاث العلمية.	ت	10	22	8	2.05	7
		%	%25	%55	%20		
18	الافتقار إلى قواعد بيانات إلكترونية تعنى بحصر إحصاءات الإنتاج والبحث العلمي للأقسام الأكاديمية.	ت	21	14	5	2.40	3
		%	%52.5	%35	%12.5		
19	قلة قنوات الشراكة والتبادل العلمي مع الجامعات الوطنية والدولية.	ت	24	12	4	2.50	2
		%	%60	%30	%10		
20	ضعف الدعم المالي وقلة التمويل المقدم لمنح الأبحاث العلمية.	ت	17	17	6	2.27	4
		%	%42.5	%42.5	%15		
21	ندرة الموارد البشرية المؤهلة العاملة في مراكز وكراسي الأبحاث العلمية.	ت	14	22	4	2.25	5
		%	%35	%55	%10		
22	قلة أوعية النشر المرموقة والعالمية والمصنفة في ISI في مجال العلوم الاجتماعية.	ت	14	17	9	2.12	6
		%	%35	%42.5	%22.5		
23	ضعف مشاركة أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات، والندوات العلمية.	ت	3	20	17	1.65	8
		%	%7.5	%50	%42.5		
24	تركيز أعضاء هيئة التدريس على النشر العلمي لأغراض الترقية.	ت	28	11	1	2.67	1
		%	%70	%27.5	%2.5		

يوضح الجدول (7) نتائج معوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي البرامجي للهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر القيادات الإدارية فيما يتعلق بمحور البحث العلمي، حيث انحصرت المتوسطات الحسابية للاستجابات بين (1.65-2.67).

وتشير هذه النتيجة إلى أن محور البحث العلمي كان من أدنى المعوقات بين المعوقات الأخرى، حيث احتل الترتيب الرابع. وهذه النتيجة تختلف مع ما توصل إليه الورثان والزكي (2013م) حيث جاءت المعوقات المرتبطة بالبحث العلمي بالصدارة وفي المرتبة الأولى من بين المعوقات الأخرى (الجوانب القيادية، والجوانب التنظيمية، والجوانب التعليمية والمعرفية) والتي جاءت بدرجة متوسطة.

ومن خلال تحليل النتائج الواردة في الجدول (7)، يتضح أن المتوسط الحسابي لمعوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي بمحور البحث العلمي المتعلقة بتركيز أعضاء هيئة التدريس على النشر العلمي لأغراض الترقية (2.67) حصلت على أعلى المتوسطات في هذا المحور، ويليها مايتعلق بقلة قنوات الشراكة والتبادل العلمي مع الجامعات الوطنية والدولية (2.50)، ومن ثم يليها مايتعلق بالافتقار إلى قواعد بيانات إلكترونية تعنى بحصر إحصاءات الإنتاج والبحث العلمي للأقسام الأكاديمية (2.40). وترجع الباحثة هذه النتائج إلى زيادة العب التدريسي على حساب البحث العلمي، وغياب الحوافز المالية الدافعة للإنتاج العلمي والأبحاث. وأيضًا وجود ضعف في فهم ومعرفة نظم الجودة والاعتماد الأكاديمي. وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة العضاضي (2012م) إلى أن أبرز المعوقات تتمثل في ضعف الدعم المالي للأبحاث العلمية في ظل زيادة الأعباء التدريسية. وأيضًا دراسة الورثان والزكي (2013م).

رابعًا: محور خدمة المجتمع:

يبين الجدول (8) نتائج معوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي البرامجي للهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر القيادات الإدارية فيما يتعلق بمحور خدمة المجتمع، وذلك من خلال حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، وترتيب عبارات المحور.

جدول (8): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والترتيب لنتائج المحور الرابع (خدمة المجتمع)

م	العبارات		الاستجابات			المتوسط الحسابي	الترتيب
			عالية	متوسطة	منخفضة		
25	قلة اهتمام الأقسام الأكاديمية بتسويق مخرجات التعلم لجهات التوظيف في المجتمع.	ت	27	10	3	2.60	5
		%	%67.5	%25	%7.5		
26	ضعف عمليات استطلاع آراء المستفيدين من المخرجات التعليمية في سوق العمل.	ت	29	8	3	2.65	1
		%	%72.5	%20	%7.5		
27	ضعف العلاقة بين الأقسام الأكاديمية ومؤسسات المجتمع الأكاديمية والمهنية.	ت	26	13	1	2.62	2
		%	%65	%32.5	%2.5		
28	تدني إسهام الأقسام الأكاديمية في توعية المجتمع حول القضايا المجتمعية.	ت	24	14	2	2.55	7
		%	%60	%35	%5		
29	ضعف تمثيل أعضاء من المجتمع في المجالس الاستشارية للأقسام الأكاديمية.	ت	28	8	4	2.60	4
		%	%70	%20	%10		
30	الافتقارإلى توثيق البيانات الإحصائية للإسهامات والاستشارات المختلفة التي تقدمها الأقسام الأكاديمية للمجتمع.	ت	21	15	4	2.42	8
		%	%52.5	%37.5	%10		
31	تدني فاعلية جهات التوظيف لتدريب خريجي الأقسام الأكاديمية.	ت	26	11	3	2.57	6
		%	%65	%27.5	%7.5		
32	ضعف التواصل مع الخريجين ودعوتهم للمشاركة في أنشطة الأقسام الأكاديمية.	ت	29	7	4	2.62	3
		%	%72.5	%17.5	%10		

يوضح الجدول (8) نتائج معوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي البرامجي للهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر القيادات الإدارية فيما يتعلق بمحور خدمة المجتمع، حيث انحصرت المتوسطات الحسابية للاستجابات بين (2.42-2.65).

وتشير هذه النتيجة إلى أن محور خدمة المجتمع كان من أعلى المعوقات بين المعوقات الأخرى، حيث احتل الترتيب الأول.ومن خلال تحليل النتائج الواردة في الجدول (8)، يتضح أن المتوسط الحسابي لمعوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي بمحور خدمة المجتمع المتعلقة بضعف عمليات استطلاع آراء المستفيدين من المخرجات التعليمية في سوق العمل (2.65) حصلت على أعلى المتوسطات في هذا المحور، ويليها مايتعلق بضعف العلاقة بين الأقسام الأكاديمية ومؤسسات المجتمع الأكاديمية والمهنية (2.62) ومن ثم يليها مايتعلق بضعف التواصل مع الخريجين ودعوتهم للمشاركة في أنشطة الأقسام الأكاديمية (2.62)، وحصل الافتقار إلى توثيق البيانات الإحصائية للإسهامات والاستشارات المختلفة التي تقدمها الأقسام الأكاديمية للمجتمع على أقل المتوسطات في هذا المحور (2.42). وترجع الباحثة هذه النتائج إلى وجود ضعف في فهم ومعرفة كيفية تطبيق نظم الجودة والاعتماد الأكاديمي لحداثة دخول نظام وثقافة الاعتماد الأكاديمي إلى التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، كذلك الاعتقاد الخاطئ في الفصل بين سوق العمل ومخرجات التعليم، وتدني الخدمات وقواعد البيانات الإلكترونية لتوثيق الخدمات التي تقدمها الكلية للمجتمع.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة أبو غمجة ومسعود (2009م) إلى أن أهم المعوقات تتمثل في التعارض بين متطلبات سوق العمل والمناهج وسياسات توجيه الطلبة. وكذلك تتفق مع دراسة غريب وعبد المنعم (2008م)، ودراسة الحربي (2011م) في ذلك.

نتائج السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث على: **ما مدى اختلاف ترتيب معوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي البرامجي باختلاف متغيرات: الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والالتحاق بالدورات التدريبية، وطبيعة العمل عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ 0.05)؟** وللإجابة عن هذا السؤال، فقد تم استخدام المعالجات اللامعلمية (Non-Parametric Tests)، على النحو الآتي:

أولاً: متغير الجنس:

تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) لتحديد دلالة الفروق بين وجهات نظر أفراد العينة، والتي تعزى لمتغير الجنس، كما هو موضح بالجدول (9).

جدول (9): دلالة الفروق في معوقات تطبيق الاعتماد الأكاديمي باختلاف متغير الجنس

	الجنس	العدد	المتوسط الرتبي	قيمة ي	مستوى الدلالة*
معوقات تطبيق الاعتماد الأكاديمي	ذكر	22	23.80	125.50	0.048
	أنثى	18	16.47		

* مستوى الدلالة عند (0.05) فأقل.

يوضح الجدول (9)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد معوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، يعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور.وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن هناك فرق بالنظر للمعوقات لصالح الذكور، وذلك بجميع محاور المعوقات الجوانب القيادية والإدارية، والبيئة التعليمية والتدريسية، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع. فعلى سبيل المثال: محور الجوانب القيادية والإدارية يشير إلى محدودية تفويض الصلاحيات من جانب الإدارة الرجالية للإدارة النسائية بشكل يقلل من قدرة هذه القيادات النسائية في ممارسة أدوارها بالجامعة.وتتفق هذه النتائج – في العموم– مع ما توصلت إليه دراسة غريب وعبد المنعم (2008م)، ودراسة الحربي (2011م).

ثانيًا: متغيرات الدراسة (سنوات الخبرة، الدورات التدريبية، طبيعة العمل):

تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) لتحديد دلالة الفروق بين وجهات نظر أفراد العينة، والتي تعزى لمتغيرات سنوات الخبرة والدورات التدريبية، كما هو موضح بالجدول (10). وتم استخدام اختبار كروسكال–والاس (Kruskal-Wallis) لتحديد دلالة الفروق بين وجهات نظر أفراد العينة، والتي تعزى لمتغير طبيعة العمل، كما هو موضح بالجدول (11).

جدول (10): دلالة الفروق في معوقات تطبيق الاعتماد الأكاديمي باختلاف متغيرات سنوات الخبر والدورات التدريبية

	المتغير	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الرتبي	قيمة ي	مستوى الدلالة*
معوقات تطبيق الاعتماد الأكاديمي	سنوات الخبرة	(5) سنوات فأقل	11	22.82	134	0.439
		أكثر من (5) سنوات	29	19.62		
	الدورات التدريبية	نعم	26	20.85	173	0.798
		لا	14	19.86		

* مستوى الدلالة عند (0.05) فأقل.

جدول (11): دلالة الفروق في معوقات تطبيق الاعتماد الأكاديمي باختلاف متغير طبيعة العمل

	المتغير	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الرتبي	قيمة كاي^2	مستوى الدلالة*
معوقات تطبيق الاعتماد الأكاديمي	طبيعة العمل	قيادات عليا	6	17.58	2.47	0.290
		قيادات دنيا	19	23.55		
		وحدات الجودة والاعتماد الأكاديمي	15	17.80		

* مستوى الدلالة عند (0.05) فأقل.

يوضح الجدول (10) والجدول (11)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد معوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، يعزى لمتغيرات سنوات الخبرة، والالتحاق بالدورات التدريبية في مجال الجودة والاعتماد الأكاديمي، وطبيعة العمل.

وترجع الباحثة هذه النتائج إلى حداثة دخول مبادئ الجودة الشاملة وثقافة الاعتماد الأكاديمي إلى التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، والطبيعة الموحدة للبرامج التدريبية التي تتلقاها القيادات الإدارية في الجامعة والكلية على حد سواء.وتتفق هذه النتائج بشكل عام مع ما توصلت إليه دراسة غريب وعبد المنعم (2008م)، ودراسة الحربي (2011م)، ودراسة الورثان والزكي (2013م).

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، فإن الباحثة تتقدم بعدد من التوصيات كما يلي:

1. ضرورة العمل على نشر مفهوم الجودة والاعتماد الأكاديمي على المستوى الجامعي للهيئة الإدارية والتدريسية والطلبة، وبالتعاون مع الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي وعقد

ورش عمل ودورات تدريبية وحضور ندوات ومؤتمرات تُعنى بالاعتماد الأكاديمي.

2. منح وتوثيق الصلاحيات المناسبة للقيادات النسائية بالجامعة، وزيادة آليات التنسيق ومستوى المشاركة في صنع القرارات بينهن وبين الإدارة الرجالية بالجامعة؛ ويكون لهن دور فاعل.
3. ضرورة اهتمام الجامعة والكليات بمعايير خدمة المجتمع والإسهام فيها بفاعلية، من خلال تشكيل لجان مختصة للتعرف على احتياجات سوق العمل وتحديد البرامج والدورات التدريبية اللازمة لتغطية هذه الاحتياجات، وخدمة المجتمع.
4. العمل على الحد من معوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي البرامجي، والتي غالبًا ماتظهر في جوانب متعددة، إجراءات إدارية مطولة، ضعف ثقافة الجودة والاعتماد الأكاديمي لدى الطلبة، الانحياز للاغراض الشخصية في البحث العلمي، تفاوت المخرجات مع سوق العمل.

مقترحات لدراسات مستقبلية:

في ضوء نتائج وتوصيات الدراسة، تقترح الباحثة عددًا من الدراسات المستقبلية الآتية:

1. إجراء المزيد من الدراسات حول معوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي، في كليات الجامعة.
2. إجراء دراسات مقارنة بين الجامعة والجامعات المحلية والدولية في الاعتماد المؤسسي والبرامجي للكليات، وكلية العلوم الاجتماعية.
3. إجراء دراسة لإستطلاع آراء الجهات ذات العلاقة بمخرجات الاعتماد، جهات التوظيف، الطلبة، أعضاء هيئة التدريس.

المراجع:

1- أبو النور، محمد عبد التواب، (2009م). *تحديات تطبيق معايير الجودة الشاملة في التعليم الجامعي*. المؤتمر الدولي السابع (التعليم في مطلع الألفية الثالثة. الجودة–الإتاحة–التعلم مدى الحياة)، المجلد الثالث، القاهرة: معهد الدراسات التربوية، ص ص 1504–1537.

2- أبو غمجة، نصر الدين محمد؛ ومسعود، حسين مجاهد، (2009م). *التحديات التي تواجه نظم ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي والنوعي في الجماهيرية العظمى والحلول المقترحة*. المؤتمر العلمي العربي الرابع –الدولي الأول لكلية التربية النوعية (الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي –الواقع والمأمول)، المجلد الرابع، المنصورة: كلية التربية النوعية بالمنصورة، ص ص 2736–2755.

3- أحمد، محمد جاد حسين، (2009م). *معوقات مشروعات ضمان الجودة والتأهيل للاعتماد بجامعة جنوب الوادي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس*. مجلة الثقافة والتنمية، المجلد 9، العدد 30، ص ص 250–305.

4- إدريس، جعفر عبد الله موسى؛ وأحمد، أحمد عثمان إبراهيم؛ الأختر، عبد الرحمن عبد الله، (2012م). *إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة على خدمات التعليم العالي من أجل التحسين وضمان جودة المخرجات والحصول على الاعتمادية: دراسة حالة فرع جامعة الطائف بالخرمة*. مجلة الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا (أماراباك)، الولايات المتحدة الأمريكية، المجلد الثالث، العدد7، ص ص 39–62.

5- بخش، هالة طه؛ وقادي، منال عمار، (2009م). *مدى توافق برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة وأهم صعوبات التطبيق من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية: جامعة أم القرى (بنات)*. مجلة جرش للبحوث والدراسات، المجلد 13، العدد 2، ص ص 283–330.

6- البلطان، سارا عمر جاسر، (2011م). *تصور مقترح لتطبيق الجودة والاعتماد الأكاديمي بكليات التربية بالجامعات الناشئة في المملكة العربية السعودية*. مجلة القراءة والمعرفة، المجلد الأول، العدد 114، ص ص 43–73.

7- البنا، عادل السعيد؛ وعماره، سامي فتحي، (2005م). *إدراك أعضاء هيئة التدريس لمتطلبات الاعتماد وضمان الجودة والصعوبات التي تواجه تطبيقه بمؤسسات التعليم العالي في مصر "دراسة ميدانية"*. المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر (العربي الرابع) تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، المجلد الثاني، القاهرة: مركز تطوير التعليم الجامعي وجامعة عين شمس، ص ص 252–329.

8- بوبشيت، الجوهرة إبراهيم، (2013م). *مستوى الجودة الإدارية في جامعة الدمام في ضوء بعض معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي(NCAAA)*. مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد 20، العدد 82، ص ص 457–500.

9- بوقس، حنان بنت حسين، (2011م). *تطبيق نظام الاعتماد الأكاديمي في الجامعات الحكومية السعودية*. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

10- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (2014م). *خارطة الطريق لمشروع الاعتماد الأكاديمي لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ووحداتها الأكاديمية والإدارية*. الرياض: وكالة

الجامعة للتخطيط والتطوير والجودة–عمادة التقويم والجودة. ص ص 2–29.

11- الحراحشة، محمد عبود، (2013م). درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في جامعة آل البيت من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 14، العدد 1، ص ص 371–401.

12- الحربي، حياة محمد سعد، (2011م). المعوقات التي تواجه تحقيق الجودة الشاملة والتهيئة لمتطلبات الاعتماد الأكاديمي بجامعة أم القرى: دراسة ميدانية. دراسات تربوية واجتماعية، المجلد 17، العدد 2، ص ص 11–107.

13- الحكيمي، عبد اللطيف بن حسين حيدر، (2012م). الاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي العربي: نظرة نقدية. المجلة السعودية للتعليم العالي، المجلد الأول، العدد 7، ص ص 39–60.

14- الحيلة، محمد محمود، (2008م). تجربة كلية العلوم التربوية (الانروا) في تطبيق معايير الاعتماد وضمان الجودة، وأثر ذلك في نتائج طلبتها في امتحان الكفاءة الجامعية: دراسة تتبعية. المؤتمر الدولي الأول العلمي الخامس عشر (إعداد المعلم وتنميته. آفاق التعاون الدولي واستراتيجيات التطوير)، المجلد الرابع، مصر: كلية التربية–جامعة حلوان، ص ص 1733–1772.

15- خان، سوسن بدر؛ والشوا، هلا، (2013م). المعوقات التي تعترض تطبيق معايير النوعية وضمان الجودة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي، المجلد 6، العدد 13، ص ص 65–79.

16- درادكة، أمجد محمود، (2011م). معايير ضمان الجودة والاعتماد في كليات التربية في الجامعات الأردنية. المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم، الأردن: جامعة الزرقاء.

17- درندري، إقبال زين العابدين؛ وهوك، طاهرة، (2007م). دراسة استطلاعية لآراء بعض المسؤولين وأعضاء هيئة التدريس عن إجراءات تطبيق عمليات التقويم وتوكيد الجودة في الجامعات السعودية. مؤتمر الجودة في التعليم العام (الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، اللقاء السنوي الرابع عشر)، الرياض: كلية التربية–جامعة الملك سعود، ص ص 241–279.

18- الدوسري، نوف بنت محمد هضيبان، (2013م). تصور مقترح للجودة والاعتماد الأكاديمي: لكلية التربية جامعة الأميرة نورة في ضوء بعض التجارب العالمية. دراسات في التعليم الجامعي، المجلد 1، العدد 24، ص ص 441–490.

19- رزق، حنان عبد الحليم، (2008م). الجامعة الافتراضية وتحقيق نظام الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم الجامعي في ضوء بعض التجارب والخبرات العالمية. مجلة كلية التربية، المجلد 2، العدد 68، ص ص 458–563.

20- رمضان، محمد جابر محمود، (2009م). بعض معوقات ضمان الجودة والاعتماد بكلية التربية النوعية بقنا "دراسة ميدانية". المؤتمر العلمي العربي الرابع –الدولي الأول (الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي –الواقع والمأمول)، المجلد الأول، المنصورة: كلية التربية النوعية بالمنصورة، ص ص 148–169.

21- السرحان، عطا الله بن فهد، (2013م). أثر تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي على تسويق مخرجات التعليم في الجامعات السعودية. المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي، المجلد 6، العدد 13، ص ص 3–17.

22- سيد، عادل حسن، وسيد، عاطف عبد الرحمن، (2005م). دراسة معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتحسين مستوى الخدمة التعليمية بكليات التربية الرياضية في الجامعات المصرية. مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية، المجلد 21، العدد 2، ص ص 193–276.

23- الشخيبي، علي السيد؛ وحافظ، محمد صبري، (2005م). الاعتماد وضمان الجودة في المؤسسات التعليمية. المؤتمر السنوي الثالث عشر، الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية، المجلد الأول، القاهرة: الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية وكلية التربية ببني سويف–جامعة القاهرة، ص ص 35–113.

24- الصعيدي، سلمى، (2011م). تطوير علاقة المجتمع بمؤسسات التعليم العالي على ضوء تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية: رؤية استشرافية. المؤتمر العلمي الرابع لكلية العلوم التربوية بجامعة جرش (التربية والمجتمع: الحاضر والمستقبل)، المجلد الأول، الأردن: كلية العلوم التربوية–جامعة جرش، ص ص 745–753.

25- صقر، محمد حسين سالم؛ وخلف الله، محمود عبد الحافظ؛ والهباد، فهد بن فالح عقيل، (2013م). تطوير برنامج التربية الميدانية بجامعة الجوف في ضوء معايير الجودة والاعتماد

الأكاديمي. مجلة التربية العلمية، المجلد 16، العدد 1، ص ص 191-252.

26- عامر، طارق عبد الرؤوف؛ والمصري، إيهاب عيسى، (2014م). الجودة الشاملة والاعتماد في التعليم: اتجاهات معاصرة. القاهرة،المجموعة العربية للتدريب والنشر.

27- عبد العاطي، صلاح الدين المتبولي، (2007م). معايير الاعتماد في التعليم الجامعي في الوطن العربي من التنظير إلى التطبيق (دراسة مقارنة باستخدام أسلوب القياس المقارن بالأفضل Benchmarkin). مجلة كلية التربية، المجلد 1، العدد 65، ص ص 364-441.

28- عبد المجيد، ممدوح محمد؛ والربعي، محمد عبد العزيز؛ وعبد الرحمن، أسامه عثمان، (2012م). دراسة تقويمية لجودة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة القصيم في ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي. مجلة التربية العلمية، المجلد 15، العدد 4، ص ص 171-209.

29- العريمي، حليس، (2005م). تقدير درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية في سلطنة عمان كما يتصورها القادة الإداريون والأكاديميون. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة وأصول التربية، كلية التربية، جامعة اليرموك.

30- العساف، صالح بن حمد، (2010م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض، دار الزهراء.

31- عساف، عبد محمد، (2013م). مستوى تطبيق معايير الجودة الشاملة في الكليات الإنسانية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة النجاح الوطنية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد 1، العدد 2، ص ص 275-320.

32- العضاضي، سعيد بن علي، (2012م). معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي" دراسة ميدانية". المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 5، العدد 9، ص ص 66-99.

33- علي، أحمد جابر حسنين، (2013م). الطابور الخامس: أسلوب القيادة الإدارية بالتجسس وأسس القضاء علية. القاهرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر.

34- عيداروس، أحمد نجم الدين، (2013م). تصور مقترح لإنشاء الوكالة العربية لإدارة تدويل الاعتماد الأكاديمي والمؤسسي لمؤسسات التعليم العالي بالوطن العربي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المجلد 1، العدد 33، ص ص 43-112.

35- غريب، زينب عبد الرازق؛ وعبد المنعم، محمد محمد، (2008م). معوقات تطبيق معايير الجودة الشاملة بالكليات التربوية بجامعة الملك فيصل ومقترحات للتغلب عليها" دراسة تحليلية لآراء أعضاء هيئة التدريس بها". مجلة البحوث النفسية والتربوية، المجلد 23، العدد 3، ص ص 48-79.

36- الكثيري، نوره علي، (2014م). مدى تطبيق أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود لمعايير NCATE في مجال الخبرات الميدانية من وجهة نظرهم. مجلة كلية التربية، المجلد 25، العدد 97، ص ص 343-360.

37- محمد، محمد عبد الحميد؛ وقرني، أسامة محمود، (2005م). استراتيجية مقترحة لتطوير منظومة إعداد المعلم في ضوء معايير الاعتماد لبعض الدول. المؤتمر السنوي الثالث عشر، الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية، المجلد الثاني، القاهرة: الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية وكلية التربية ببني سويف-جامعة القاهرة، ص ص 277-417.

38- مدخلي، سمية بنت محمد ربيع، (2012م). معايير الاعتماد البرامجي في الأقسام الأكاديمية بكلية التربية في جامعة أم القرى الواقع، الأهمية، الصعوبات من وجهة نظر القيادات الإدارية وأعضاء هيئة التدريس بالكلية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

39- مددين، سحر بنت خلف سلمان، (2012م). تحديات تطبيق معايير الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المجلد 1، العدد 26، ص ص 233-248.

40- مرزوق، فاروق جعفر عبد الحكيم، (2012م). معايير جودة الإدارة الجامعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس دراسة حالة على جامعة القاهرة. العلوم التربوية، المجلد 20،العدد 4، ص ص 107-146.

41- مصطفى، عبد العظيم السعيد، (2009م). الجودة والاعتماد في مؤسسات التعليم في مصر وبعض الدول العربية والأجنبية (دراسة تحليلية). المؤتمر العلمي العربي الرابع-الدولي الأول (الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي -الواقع والمأمول)، المجلد الأول، مصر: كلية التربية النوعية-جامعة المنصورة، ص ص 16-62.

42- مصطفى، اميمة حلمي عبد الحميد، (2011م). دراسة مقارنة لمعايير اعتماد كليات التربية في مصر ومعايير المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلم NCATE في الولايات المتحدة الأمريكية. مستقبل التربية العربية، المجلد 18، العدد 73، ص ص 143-258.

43- النبهاني، هلال بن زاهر؛ وكاظم، علي مهدي، (2009م). أنموذج مقترح لتطبيق معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي. شؤون اجتماعية، المجلد 26، العدد 102، ص ص 111-135.

44- النجار، عبد الوهاب محمد، (2007م). الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام. اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، الرياض: كلية التربية-جامعة الملك سعود، ص ص 795-806.

45- النسور، أسامة جمال عودة؛ والشعار، إسحاق، (2007م). تحليل لبعض تجارب الجامعات العربية والعالمية في تحقيق الجودة والاعتماد الأكاديمي. المؤتمر القومي السنوي الرابع عشر (العربي السادس)، أفاق جديدة في التعليم الجامعي العربي، المجلد الثاني، القاهرة: مركز تطوير التعليم الجامعي- جامعة عين شمس، ص ص 476-499.

46- الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، (2010م). دليل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية الجزء الأول: نظام ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية. الرياض: الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، ص ص 1-45.

47- الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، (2010م). دليل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية الجزء الثالث: عمليات التقويم الخارجي للاعتماد وضمان الجودة في المملكة العربية السعودية. الرياض: الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، ص ص 1-130.

48- الورثان، عدنان أحمد؛ والزكي، أحمد عبد الفتاح، (2013م). معوقات تحقيق الجودة والاعتماد الأكاديمي بجامعة شقراء"دراسة ميدانية". مؤتمر الاعتماد المدرسي، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، اللقاء السنوي السادس عشر، الرياض: كلية التربية-جامعة الملك سعود، ص ص 83-121.

49- وردة، صلاح شريف، (2014م). معوقات تطبيق منهجية الدراسة الذاتية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود. المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم، الأردن: جامعة الزرقاء.

50- وزارة التعليم العالي، (2014م). الجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي. الرياض: إدارة العلاقات العامة والإعلام بالوزارة، ص ص 1-12.

51- الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (2010م). تاريخ الاسترجاع1436/1/26هـ، http://www.ncaaa.org.sa

52- وزارة التعليم العالي (2014م). تاريخ الاسترجاع 1436/2/1هـ، http://www.mohe.gov.sa

53- Harris, M. B. (1998). *Basic statistics for behavioral science research*. Massachusetts, USA, Allyn & Bacon, Needham Heights.

التعليم الإلكتروني ودوره في تطوير الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي

د. منى راشد الزياني
الجامعة الخليجية – مملكة البحرين
chairperson@gulfuniversity.edu.bh

الملخص:

استهدفت الدراسة التعرف على انعكاسات تطبيق التعليم الإلكتروني على الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي، ولتحقيق ما سبق استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، والاستبانة أداة للدراسة الميدانية، تم تطبيقها على عينة قوامها (29) عضو هيئة تدريس، حيث تم استطلاع آرائهم حول المحاور التالية: انعكاس التعليم الإلكتروني على جودة البيئة التعليمية، انعكاس التعليم الإلكتروني على أداء أعضاء هيئة التدريس، انعكاس التعليم الإلكتروني على مستوى تعلم الطالب، انعكاس التعليم الإلكتروني على جودة طرائق التدريس، وأخيراً قدمت الباحثة عدد من التوصيات والمقترحات اللازمة لتفعيل دور التعليم الإلكتروني في تطوير الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم الإلكتروني.

الكلمات المفتاحية: *التعليم الإلكتروني – الأداء الأكاديمي – مؤسسات التعليم العالي.*

مقدمة

إن التقدم العلمي الذي يشهده هذا العصر خصوصًا في المجال الإلكتروني، وما يتبعه من تنمية معلوماتية، أثر على كافة مناحي الحياة، وغيرَ كثيرًا من أنماطها وأساليبها، ولم يكن قطاع التعليم بمنأى عن ذلك، إذ تأثرت العملية التعليمية بذلك المجال شيئًا فشيئًا، وصولاً إلى ما اصطلح عليه بالتعليم الإلكتروني E. Learning، الذي أصبح حتمية يتم من خلالها استشراق المستقبل.

ففي ظل الحاجة المتزايدة لمواجهة متطلبات الحياة المعاصرة، أصبح لزاماً على المؤسسات التعليمية أن تأخذ بأحدث تقنيات الاتصال والمعلومات، وأن توظفها لخدمة التعليم، وتحقيق أهدافه، على غرار ما تحقق من نجاحات باهرة لهذه التقنية في مجالات الحياة المتعددة (العبيدي، 2007، 2)، وعليه فقد أخذ التعليم الإلكتروني بالتعاظم والاتساع في جميع أنحاء العالم فقد دفعت عوامل عديدة توجه المؤسسات التعليمية نحو تطبيق معايير الجودة، ومن أبرزها إمكانية توفير فرص أكثر مرونة للتعليم من أي مكان أو زمان وخفض تكلفة التعليم العالي، ويمكن من خلاله تعزيز جودة خبرات التعلم بما يوازي التعليم التقليدي، كما أشار باحثون إلى المميزات المتحققة من خلال وسائل التفاعل المتزامنة وغير المتزامنة، وتعزيز مهارات التأمل الذاتي (Guire. Castle.& Mc 2010,37)

ومن ثم لم يعد محل جدل في أي منطقة في العالم، أن التعليم بصفة عامة، والتعليم الإلكتروني بصفة خاصة يعتبر بداية التقدم الحقيقي، بحيث يمكن أن يقال أن جوهر السباق العالمي في الوقت الحاضر هو سباق في تطوير التعليم، وأن حقيقة التنافس الذي يجري في العالم هو تنافس تعليمي، كما أن الدول الكبرى التي تتصارع على القمة اليوم تحاول دراسة نظم التعليم الأخرى الموجودة في الدول المنافسة، وتوجه معظم جهودها لتطوير التعليم. ومن ثم يعتبر التعليم الإلكتروني نقلة نوعية قد لا يكون المجتمع في الدول النامية مهيأً لها الآن، وفى المقابل فإن الإحجام عن التفكير والسعي لمثل هذا النوع من التعليم قد يفوت على المجتمع مواكبة متطلبات العصر(عليوة، 2009، 4).

ويهدف التعليم الإلكتروني برؤيته العامة إلى تفعيل واستثمار أحدث تقنيات العصر للوصول إلى تعلم عصري فعال، يتابع المستجدات على مستوى التقنيات والاتصالات ويستثمرها لتطوير عمليتي التعليم والتعلم، وتطوير مهارات استخدام التقنيات لدى المعلم والمتعلم بما يخدم عمليتي التعليم والتعلم، كما يزيد المصادر العلمية كماً ونوعاً، وينمي روح الانتاجية والابداع لدى المعلم والمتعلم، ويحضر الأفراد للتعامل والتفاعل الايجابي مع المستجدات التقنية والحياتية، ويغرس القيم الاخلاقية والاتجاهات الايجابية لاستغلال التقنية في خدمة الانسانية، الأمر الذي يساعد على تحويل بيئة الصف التقليدية إلى بيئة مفتوحة فعالة تساعد المتعلم على التفاعل الايجابي مع الدروس المعروضة بالصوت والصورة (بدح والخزاعي، 2012، 302).

مشكلة الدراسة

إن التقدم العلمي الذي يشهده هذا العصر خصوصاً في المجال الإلكتروني، وما تبعه من تنمية معلوماتية قد أثر على كافة مناحي الحياة ومناشطها، وغيّر كثيراً من أنماط الحياة وأساليبها، ولم يكن قطاع التعليم استثناءً من ذلك، إذ تأثرت العملية التعليمية بالتقنية شيئاً فشيئاً وصولاً إلى ما أصطلح عليه بالتعليم الإلكتروني، الذي أصبح حتمية يتم من خلالها استشراف المستقبل(الزركاني، 2007، 4)

ولما كان التعليم الإلكتروني من الاتجاهات الحديثة ومع تنامي هذا التوجه نحو إطلاق مثل تلك البرامج التعليمية، أصبحت

العديد من مؤسسات التعليم العالي تتنافس في هذه العملية، بل أصبح يقاس تقدم بعض المؤسسات التعليمية بما توفره من وسائل في هذا المجال، إلا أن ما يلاحظ أن التجربة العربية بشكل عام في هذا المجال محدودة ولا تقارن بالعديد من التجارب الدولية (الشهري، 2010، 362).

كما أشارت العديد من الدراسات إلى أن معظم الجامعات العربية تعاني من العديد من المشاكل التي تعيق تطورها وتحقيقها لأهدافها المتمثلة بخلق وتنمية المعرفة، وغالبا ما تتبع مناهج وأساليب تعليم تقليدية تعتمد على مقدرة الطالب على الحفظ وليس الفهم والتحليل والابتكار (مؤقت، 2005، 208).

أسئلة الدراسة

من خلال ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة من خلال الأسئلة التالية:

1. ما أهداف التعليم الإلكتروني ومتطلبات تطبيقه بمؤسسات التعليم العالي؟
2. ما مجالات الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم الأكاديمي المرتبطة بنظام التعليم الإلكتروني؟
3. ما انعكاسات تطبيق التعليم الإلكتروني على الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي؟
4. ما التوصيات والمقترحات اللازمة لتفعيل دور التعليم الإلكتروني في تطوير الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم الإلكتروني؟

أهداف الدراسة

استهدفت الدراسة التعرف على:

1. أهداف التعليم الإلكتروني ومتطلبات تطبيقه بمؤسسات التعليم العالي.
2. مجالات الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم الأكاديمي المرتبطة بنظام التعليم الإلكتروني.
3. انعكاسات تطبيق التعليم الإلكتروني على الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي.
4. التوصيات والمقترحات اللازمة لتفعيل دور التعليم الإلكتروني في تطوير الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم الإلكتروني.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة الحالية من خلال النقاط التالية:

1. تكتسب الدراسة أهميتها من أهمية التعليم الإلكتروني، الذي يعتبر أحد نتاج الثورة المعلوماتية، والذي تستخدم فيه آليات التكنولوجيا الحديثة والتقدم الهائل في أساليب وتقنيات الاتصال وتكنولوجيا المعلومات، بالإضافة إلى استخدام وسائل العرض الإلكترونية في الاتصال واستقبال المعلومات، واكتساب المهارات والتفاعل بين الطالب وعضو هيئة التدريس، وبين الطالب ومؤسسة التعليم العالي، وبين مؤسسة التعليم العالي وعضو هيئة التدريس....
2. قد أصبح التعليم الإلكتروني الآن في مؤسسات التعليم العالي ضرورة حتمية وليس خياراً استراتيجياً للدخول إلى منعطف الاعتماد والجودة والاحتماء بمظلتها، حيث دخل التعليم العالي منعطفاً جديداً معتمداً على التقنيات الحديثة للحاسب والشبكة العالمية ووسائطها المتعددة التي ساهمت في تطوير المصادر التعليمية مفتوحة المصدر وايجاد أنماط جديدة من التعاون والتشاطر بهدف انتاج واتاحة المصادر التعليمية بالإضافة إلى زيادة الفرص لتحسين جودة التدريس وتطوير محتوى البرامج الدراسية.

منهج الدراسة

لكى تحقق الدراسة الحالية أهدافها استخدامت الباحثة المنهج الوصفي والذي يعتمد عليه الباحثون في الحصول على معلومات وافية ودقيقة، تصور الواقع الاجتماعي، والتي يمكن تحليلها وتفسيرها ومن ثم الخروج باستنتاجات منها، بغية تحسين الأداء والأوضاع. قنديلجي، 2008، 129-130)، وقد قامت الباحثة بتطبيق هذا المنهج من خلال دراسة نظرية لأهداف التعليم الإلكتروني ومتطلبات تطبيقه بمؤسسات التعليم العالي، ومجالات الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم الأكاديمي المرتبطة بنظام التعليم الإلكتروني، إضافة إلى عرض انعكاسات تطبيق التعليم الإلكتروني على الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي، وأخيراً تقديم عدد من التوصيات والمقترحات اللازمة لتفعيل دور التعليم الإلكتروني في تطوير الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم الإلكتروني.

مصطلحات الدراسة

الدور : هو جملة الأفعال والواجبات التي يتوقعها المجتمع من هيئاته وأفراده ممن يشغلون أوضاعاً اجتماعية معينة في موقف معين (إبراهيم،2005، 8)، أو هو ما تقوم به الجامعة من أنماط متكررة من الأفعال أو الأعمال أو المهام التي تشكل الوظائف التي تؤديها الجامعة بحكم مركزها ووضعها في المجتمع (الروشده، 2011، 181).

التعليم الإلكتروني يعرف بأنه: أسلوب تدريس يتيح للمتعلم الاستفادة من كل خدمات الدراسة التقليدية (كتب، خدمات طلابية، تدريس وامتحانات) فضلا عن كل ما تتيحه شبكات المعلومات على الانترنيت ويختصر بطريقة فعالة فترة البحث عن المعلومة في التعليم التقليدي ويجنب المتعلم مشاكل الروتين التقليدية الأخرى من تسجيل ومراجعات وغيرها، كما يوفر إمكانات اقتصادية هائلة من خلال اختصار عمليات البناء للجامعات والمكتبات وما يتبعها من

خدمات وعمالة إدارية وفنية (مؤقت، 2005، 211). كما يعرف بأنه مدخل إبداعي لتوجيه الوسائط الإلكترونية والتصميم الجيد والتمركز حول المتعلم وبيئة التعليم التفاعلية لأي فرد في أي وقت وفي أي مكان من خلال توظيف الإنترنت والتقنية الرقمية بالتوافق مع مبادئ التصميم التعليمي (Khan, 2005,3-4).

التطوير: هو نسق نظامي مخطط ومدبر، يهدف إلى تغيير أنظمة وسلوك التنظيم، وذلك بهدف تحسين كفاءة المؤسسة في تحقيق أهدافها وحل مشكلاتها (العثمان، 2013، 6).

الأداء الأكاديمي: يعرف بأنه كافة الممارسات الأكاديمية التي تؤديها مؤسسة التعليم العالي من أجل تحقيق أهدافها المرسومة وتضم جميع الأنشطة التدريسية والبحثية والمجتمعية التي تقوم بها (عناية، 2010، 7)

التعليم العالي : يشمل التعليم العالي جميع المؤسسات التي ترعى مرحلة التخصص العلمي بعد مرحلة التعليم العام بكافة أنواعه ومستوياته وتسهم في سد احتياجات المجتمع من القوى البشرية (برقاوي ، 2007 ، 3)

الدراسات السابقة.

- دراسة الشهراني (2010) بعنوان: مطالب استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس العلوم الطبيعية بالتعليم العالي من وجهة نظر المختصين، واستهدفت الدراسة تحديد مطالب استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس العلوم الطبيعية بالتعليم العالي الواجب توفرها في (المتعلم، المنهج، عضو هيئة التدريس، والبيئة التعليمية)، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي، والاستبانة أداة للدراسة الميدانية تم تطبيقها على (250) عضو هيئة تدريس، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: جميع المطالب اللازم توفرها في المتعلم، المنهج، عضو هيئة التدريس، والبيئة التعليمية بدرجة مهمة.
- دراسة الصعيدي (2010) بعنوان: تقويم جودة المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت في ضوء معايير التصميم التعليمي جامعة الملك عبدالعزيز نموذجاً، واستهدفت الدراسة بناء قائمة بمعايير جودة التصميم التعليمي ومؤشراتها الخاصة بتصميم المقررات الإلكترونية عبر الانترنت، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي، والاستبانة أداة للدراسة الميدانية تم تطبيقها على (151) طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: قدمت الدراسة قائمة تمثل معايير جودة التصميم التعليمي ومؤشراتها الخاصة بتصميم المقررات الإلكترونية لإنترنت جاءت في (7) محاور رئيسية يندرج تحتها (20) معياراً و(163) مؤشراً فرعياً.
- دراسة أحمد (2011) بعنوان: تخطيط التغيير المؤسسي في التعليم الجامعي المصري في ضوء متطلبات دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية، واستهدفت الدراسة التعرف على دواعي ومتطلبات دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية بمنظومة التعليم الجامعي والتي تفرض تغييراً مؤسسياً، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج المقارن، من عرض نماذج عالمية مرتبطة بدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية، مع الاهتمام بمستويات العوامل– العالمي والمحلى – ودوائر تأثيرها، وأخيراً قدمت الدراسة استراتيجية مُقترحة لتحقيق التغير المؤسسي في منظومة التعليم الجامعي في ضوء متطلبات دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية.
- دراسة أبوغبن (2012) بعنوان: دور التعليم الإلكتروني في تعزيز الميزة التنافسية في الجامعة الفلسطينية في قطاع غزة من وجهة نظر الأكاديميين، واستهدفت الدراسة التعرف على دور التعليم الإلكتروني في تعزيز الميزة التنافسية المتمثلة في المجالات التالية (الكفاءة المتميزة، الابداع والابتكار، جودة الخدمات التعليمية والاستجابة لرغبات الأكاديميين)، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي والاستبانة أداة للدراسة الميدانية تك تطبيقها على عينة قوامها (298) عضو هيئة تدريس، وتوصلت الدراسة غلى عدد من النتائج من أهمها: توجد علاقة حول تطبيق التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية وبين تعزيز الميزة التنافسية.
- دراسة إيسكوبار ومونج (Escobar& Monge, 2012) واستهدفت الدراسة التعرف على مدى تقبل طلبة إدارة الأعمال للعمل على تقنية مودل، حيث قام الباحثان بتطوير نموذج بالاستناد إلى نموذج TAM لدراسة ميل الطلاب لاستخدام موديل كمنصة عمل لتحسين عملية التعليم والتعلم، وقد ركزت الدراسة على تحديد العوامل التي تؤثر على ميل الطلبة لاستخدام موديل، وأخيراً توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: هناك علاقة موجبة بين سهولة الاستخدام المتوقعة وبين المنفعة المتوقعة، ولكن هذه العلاقة ليست ذات دلالة إحصائية، وقد فسر الباحثان ذلك بأن النتائج اعتمدت عمى حقيقة أن الغالبية العظمى من الطلاب المشمولين بالدراسة تعودوا عمى استخدام تكنولوجيا الاتصال.
- دراسة الصريفي ونعمة (2013) بعنوان: استخدام التعليم الإلكتروني لتحقيق الجودة في طرائق التدريس في مؤسسات التعليم العالي دراسة تجريبية، واستهدفت الدراسة التعرف على استخدام التعليم الإلكتروني ممثلاً بشبكة الإنترنت في طرائق

التدريس ومعرفة أثرها في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو التعليم الإلكتروني، ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان المنهج التجريبية ودراسة ميدانية تم تطبيقها على عينة عشوائية مكونة من (50) طالب وطالبة قسموا إلى أربع مجموعات، واحدة ضابطة وثلاث تجريبية، وأخيراً توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: أن التعليم الإلكتروني قد ساهم في زيادة جودة طرائق التدريس في مؤسسات التعليم العالي.

- دراسة صيام (2013) بعنوان: مدى إسهام التعليم الإلكتروني في ضمان جودة التعليم العالي" دراسة حالة التعليم المحاسبي في الجامعات الأردنية"، واستهدفت الدراسة إبراز مدى اسهام التعليم الإلكتروني في ضمان جودة التعليم العالي من خلال دراسة حالة التعليم الجامعي المحاسبي في الجامعات الأردنية، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي والاستبانة أداة للدراسة الميدانية تم تطبيقها على عينة قوامها (52) عضو هيئة تدريس، وأخيراً توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: أن أعضاء هيئة التدريس في الأقسام المحاسبية يدركون أهمية التعليم الإلكتروني في التدريس الجامعي المحاسبي، إلا أن الاستخدام الفعلي للتعليم الإلكتروني في التدريس الجامعي المحاسبي لا يزال محدوداً بسبب وجود معوقات.
- دراسة الطاهر ومصطفى (2013) بعنوان: درجة امتلاك أساتذة العلوم الاجتماعية بجامعة المسيلة للكفايات التكنولوجية كمتطلب للجودة الشاملة، واستهدفت الدراسة التعرف على درجة امتلاك أساتذة العلوم الاجتماعية بجامعة المسيلة للكفايات التكنولوجية التعليمية ودرجة ممارستهم لها، ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان المنهج الوصفي والاستبانة أداة للدراسة الميدانية تم تطبيقها على عينة قوامها (94) عضو هيئة تدريس، وأخيراً توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: درجة امتلاك أساتذة العلوم الاجتماعية بجامعة المسيلة للكفايات التكنولوجية التعليمية كانت منخفضة.
- دراسة المحمادي (2013) بعنوان: تقويم واقع استخدام نظام التعليم الإلكتروني (EMES) في برنامج التعليم عن بعد بجامعة الملك عبدالعزيز من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، واستهدفت الدراسة التعرف على درجة استفادة كل من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبدالعزيز من استخدام نظام التعليم الإلكتروني، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفي والاستبانة أداة للدراسة الميدانية تم تطبيقها على عينة قوامها (570) طالباً و(115) عضو هيئة تدريس، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: بلغ المتوسط العام لدرجة استفادة الطلبة وأعضاء هيئة التدريس من استخدام التعليم الإلكتروني بدرجة متوسطة.
- دراسة الفريح والكندري (2014) بعنوان: استخدام نموذج قبول التكنولوجيا (Technology Acceptance Model(TAM لتقصي فاعلية تطبيق نظام لإدارة التعلم في التدريس الجامعي، واستهدفت الدراسة تقصي فاعلية استخدام نظام لإدارة التعلم لدعم عمليتي التعليم والتعلم التي تتم وجهاً لوجه، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي والاستبانة أداة للدراسة الميدانية تم تطبيقها على عينة قوامها (186) طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: أن كلا من سهولة استخدام التكنولوجيا والاستفادة كان لهما تأثير ايجابي على الاتجاهات نحو التكنولوجيا.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق لبعض الدراسات التي تناولت التعليم الإلكتروني بمؤسسات التعليم العالي وجدت الباحثة أنها اتفقت على:

- بيان أهمية التعليم الالكتروني في مؤسسات التعليم العالي.
- ضرورة تطبيق واستخدام التعليم الالكتروني في مؤسسات التعليم العالي.
- أن التعليم الالكتروني أصبح ضرورة ملحة وانه هناك حاجة لتطوير المناهج وأساليب التدريس بما يناسب التعليم الالكتروني الحديث وتدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام التقنيات الحديثة.
- وجود تحديات تقف حائلا أمام التوسع في استخدام التعليم الالكتروني في مؤسسات التعليم العالي مع اختلاف البيئة.
- قدمت توصيات تؤكد على أهمية نشر ثقافة التعليم الالكتروني في التعليم الجامعي

الإطار النظري

تعد سرعة التغير والتطور سمة العصر الذي نعيش فيه، مما يعني وجود مشكلات وتحديات جديدة سوف تواجه الإنسان في الألفية الجديدة وليس هذا فحسب بل و يشهد عصرنا الحالي تطوراً هائلاً في المعلومات وتغييرات متلاحقة وخاصة في مجالي العلوم والتكنولوجيا، ولذا فإن متطلبات هذا التطور السريع والتغير المتلاحق في المعلومات والمعارف، وثورة الاختراعات تتطلب ضرورة توظيف هذه التقنيات في مجال التعليم (شقفة، 2008، 2).

ا- أهداف التعليم الإلكتروني ومتطلبات تطبيقه بمؤسسات التعليم العالي

أ- أهداف التعليم الإلكتروني:

يمكن حصر أهداف التعليم الإلكتروني في النقاط التالية (Johan&Alan, 2004, 68) (أبو شاويش، 2013، 40):

- خلق بيئة تعليمية تفاعلية من خلال تقنيات إلكترونية جديدة والتنوع في مصادر المعلومات والخبرة.
- تحسين المدخلات
- تحسين الجودة التعليمية.
- زيادة كفاءة كل المؤسسات والطلاب.
- تحقيق رضا العملاء (المستفيدين من الخدمات التعليمية).
- توسيع الرقعة الجغرافية للمؤسسات التعليمية ووصولها إلى أبعد المناطق الجغرافية، حيث تزداد كفاءة المؤسسات التعليمية وتنتقل من طور المحلية إلى العالمية، ومن ثم تزداد حدة التنافس على مستوى عالمي لجذب أكبر عدد ممكن من الطلاب في مختلف أنحاء العالم الأمر الذي سوف يؤدي إلى زيادة كفاءة الأفراد والارتقاء بمستواهم المهني والأكاديمي.

وترى الباحثة أن التعلم الإلكتروني لن يحقق أهدافه على أكمل وجه إلا إذا حقق مبدأ الجودة في آليات تطبيقه، فتعتبر الجودة أحد أهم أسباب تحسين وتطوير التعلم بشكل عام والتعلم الإلكتروني بشكل خاص، كم أن إخضاع هذه الآليات إلى مبدأ الجودة سيساهم بالتعرف على المعوقات التي تحول دون تحقيق الأهداف أو بعضها وبالتالي يعمل القائمون على التعلم الإلكتروني على تطويره وتحسينه.

ب- متطلبات التحول نحو بيئة التعليم الإلكتروني:

يتطلب الانتقال من بيئة التعليم الحالية إلى بيئة التعليم الإلكتروني إجراء العديد من التحولات في فلسفة النظام التعليمي القائم، وفي بنيته ولدى أعضاء هيئة التدريس والطلبة، وقد حدد كل من (البيشي، 2011، 18-20) و (عبدالحميد، 2005، 13) و (أحمد، 2009، 29-31) أهم هذه المتطلبات فيما يلي:

- التحول من نظريات التعلم السلوكية إلى النظريات البنائية المعرفية، حيث يكون المتعلم إيجابياً نشطاً، يبني تعلمه بنفسه ولا يستقبله من المعلم مباشرة.
- تحول فلسفة التربية من التعلم المتمركز حول المعلم إلى التعلم المتمركز حول المتعلم، حيث يكون المتعلم المسئول عن تعلمه.
- التحول من تحكم المعلم في المتعلم إلى تحكم المتعلم في نفسه، حيث يتحكم في تحديد تعلمه الخاص وإدارة أنشطته.
- تحول نواتج التعلم من التذكر الأصم إلى الفهم والإبداع وحل المشكلات، وقد أثبتت الدراسات أن المتعلمين يفضلون هذه الوسائل التقليدية إذا كان هدفهم هو التذكر، ويفضلون التعليم الإلكتروني إذا كان هدفهم الفهم.
- التحول بالاقتناع وليس بالقوة، فالغالب أن التغيير والتحول التعليمي يحدث بالقوة وبقرارات سريعة التنفيذ، حيث يفرض على المعلمين والمتعلمين فيشعرون بعدم أهميتة أو التحكم فيه ويقاومونه، مما يؤدي إلى فشله بعد بذل الجهود وإنفاق الأموال، أما إذا اقتنعوا بأهميته وشعروا بتحكمهم فيه، فإنهم يشعرون بالثقة وقدرتهم على التعامل مع الظروف الجديدة فيكون رد فعلهم إيجابياً، وتقل مقاومتهم لتغييره.
- توفير المتطلبات التربوية والتكنولوجية اللازمة للانتقال إلى التعليم الإلكتروني كي لا يتوقف التغيير فجأة بسبب نقص الأجهزة والمعدات، والكفاءات البشرية المؤهلة المتخصصة، والتمويل اللازم لكل ذلك.
- إنشاء مركز متخصص لإدارة التعليم الإلكتروني على مستوى كل مؤسسة تعليم عالي، من مهامه تصميم المقررات التعليمية إلكترونياً باستخدام نماذج والتطوير التعليمي المناسبة، وتتوافر فيها معايير الجودة الشاملة، ويعمل بها فريق من المتخصصين يقوم بإعداد برامج ومناهج إلكترونية في التخصصات والمراحل المختلفة.
- التحول التدريجي وليس السريع لأن المعلمين والمتعلمين والمسئولين عن التعليم، يحتاجون إلى وقت لكي تتغير مفاهيمهم واتجاهاتهم، ولكي يتمكنوا من المهارات والأنشطة الجديدة.
- توفير المتطلبات المادية والبشرية اللازمة لتأسيس البنية التحتية بل والبرمجية الخاصة بالتعليم الإلكتروني كي لا يتوقف التغيير فجأة، وربما نهائياً بسبب نقص الأجهزة والمعدات والكفاءات البشرية المؤهلة والمتخصصة والتحول اللازم لكل ذلك.
- إعداد البرامج والمقررات الإلكترونية المناسبة إعداداً سليماً، باستخدام نماذج التصميم والتطوير المناسبة، لكي تكون البرامج جيدة الإنتاج، وتتوفر فيها معايير الجودة الشاملة، ولكي تراعي احتياجات العملية التعليمية فيقبل المعلمون والمتعلمون على استخدامها.
- التقويم الشامل، والتحسين المستمر، فالتقويم الشامل يزودنا بمعايير للحكم على جودة مشروعاتنا وتحديد الأهداف التي حققناها بكفاءة وفاعلية، والتحسين المستمر في ضوء نتائج التقويم المستمر مطلب أساسي لكل المشروعات التعليمية خاصة التعليم الإلكتروني منها، لكي تواكب مستحدثات العصر ومتطلباته.

2- مجالات الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم الأكاديمي المرتبطة بنظام التعليم الإلكتروني

أ) عضو هيئة تدريس: لعل من أهم المتغيرات والذي له التأثير المباشر في مستويات التعليم في الجامعة هو نوعية اساتذتها بالمقارنة مع المتغيرات الاخرى والذي بدوره يحدد مدى الجودة فيها،

فأعضاء هيئة التدريس مسئولون عن وضع المناهج وتحديثها وتحديد مستوى المقدرات وتعليمها ونشر القيم والاعراف العلمية والاخلاقية لدى الطلبة، ويكمن تحديد بعض الخطوات الأساسية التي يقوم بها التدريسي لمواجهة التحديات الخاصة بمتطلبات التعليم الإلكتروني على النحو الآتي (الدعمي، 2012، 6):

- تحديد احتياجات الطلبة المتعلمين في ظل غياب الاتصال المباشر وجهاً لوجه.
- اعتماد مهارات تدريسية تلبي الاحتياجات المتنوعة والمتباينة للطلبة.
- امتلاك المهارات التقنية اللازمة للتعامل مع الشبكات وتقانات المعلومات.

ب) الطلبة :يعد عنصر الطلبة الأساس في أي برنامج تعليمي، لذا فإن الاهتمام باحتياجاتهم وميولهم يعد مقياساً من المقاييس التي يحكم بها على مدى نجاح البرنامج التعليمي .ويتمثل الدور الرئيس للطالب بالتعلم، إذ يتطلب التعلم وجود دوافع داخلية للمتعلم، فضلاً عن القدرة على تحليل وتطبيق المحتوى التعليمي الذي يتم دراسته (يوسف وحسين، 2010، 290).

ج) المناهج الدراسية :تعد المناهج الدراسية العنصر الثالث الرئيس من عناصر العملية التعليمية في المؤسسات المختلفة، وتنسجم محتويات المناهج التعليمية التقليدية من حيث المضمون بشكل كبير مع مضمون المناهج المعتمدة على وفق أسلوب التعليم الإلكتروني، إلا أنه يستلزم إجراء بعض الصياغات وإعادة النظر في بعض المفردات لكي تتلاءم مع طبيعة عمل التعليم الإلكتروني وتحديداً في الموضوعات ذات التطبيقات العملية (يوسف وحسين، 2010، 291).

الإداريون :تزداد المشكلات التنظيمية والإدارية تعقيداً في إدارة التعليم الإلكتروني، والمعروف أن مؤسسات التعليم العالي التقليدية تميل للمركزية والجمود، في حين يكمن نجاح التعليم الإلكتروني في اللامركزية والمرونة اللازمين لتكامل العديد من المكونات المتباينة في نسق متكامل يسعى لبلوغ غاية مشتركة (يوسف وحسين، 2010، 292).

3- انعكاسات تطبيق التعليم الإلكتروني على الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي

تظهر انعكاسات التعليم الإلكتروني على الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي والتي قامت بتطبيقه بشكل فعلي كما يلي:

أ) أعضاء هيئة التدريس والطلبة: يتضح التأثير الفاعل للتعليم الإلكتروني على كل من أعضاء هيئة التدريس والطلبة من خلال ما يلي (كلاب، 2011، 24-29) و (أبومغيصيب، 2012، 11-14):

- **زيادة إمكانية الاتصال بين الطلبة فيما بينهم، وبين الطلبة والمؤسسة التعليمية** وذلك من خلال سهولة الاتصال ما بين هذه الأطراف في عدة اتجاهات.
- **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.
- **الإحساس بالمساواة:** بما أن أدوات الاتصال تتيح لكل طالب فرصة الإدلاء برأيه في أي وقت ودون حرج ، خلافا لقاعات الدرس التقليدية التي تحرمه من هذه الميزة.
- **سهولة الوصول إلى المعلم:** أتاح التعلم الإلكتروني سهولة كبيرة في الحصول على المعلم والوصول إليه في أسرع وقت وذلك خارج أوقات العمل الرسمية.
- **إمكانية تحوير طريقة التدريس:** فالتعليم الإلكتروني ومصادره تتيح إمكانية تطبيق المصادر بطرق مختلفة وعديدة تسمح بالتحوير وفقا للطريقة الأفضل بالنسبة للطالب.
- **ملائمة مختلف أساليب التعلم:** التعلم الإلكتروني يتيح للمتعلم أن يركز على الأفكار المهمة أثناء كتابته وتجميعه للمحاضرة أو الدرس، لأنها تكون مرتبة ومنسقة بصورة سهلة وجيدة والعناصر المهمة فيها محددة.
- **توفر المناهج طوال اليوم وفي كل أيام الأسبوع (24 ساعة في اليوم7 أيام في الأسبوع)** هذه الميزة مفيدة للأشخاص المزاجيين، أو الذين يرغبون التعليم في وقت محدد.
- **الاستمرارية في الوصول للمناهج:** هذه الميزة تجعل الطالب في حالة استقرار ذلك أن بإمكانه الحصول على المعلومة التي يريدها في الوقت الذي يناسبه.
- **عدم الاعتماد على الحضور الفعلي:** لأن التقنية الحديثة وفرت طرق للاتصال دون الحاجة للتواجد في مكان وزمان معين.
- **سهولة وتعدد طرق تقييم تطور الطالب:** وفرت أدوات التقييم الفوري على إعطاء المعلم طرق متنوعة، لبناء وتوزيع وتصنيف المعلومات بصورة سريعة وسهلة للتقييم.
- **الاستفادة القصوى من الزمن:** إن توفير عنصر الزمن مفيد وهام جدا للطرفين المعلم والمتعل، فالطالب لديه إمكانية الوصول الفوري للمعلومة في المكان والزمان المحدد، وكذلك المعلم بإمكانه الاحتفاظ بزمنه من الهدر لأن بإمكانه إرسال ما يحتاجه الطالب عبر خط الاتصال الفوري.

- **تقليل الأعباء الإدارية بالنسبة للمعلم:** التعلم الإلكتروني يتيح للمعلم تقليل الأعباء الإدارية التي كانت تأخذ منه وقت كبير في كل محاضرة مثل استلام الواجبات وغيرها فقد خفف التعلم الإلكتروني من هذا العبء، فقد أصبح من الممكن إرسال واستلام كل هذه الأشياء عن طريق الأدوات الإلكترونية مع إمكانية معرفة استلام الطالب لهذه المستندات.

وترى الباحثة أن التعلم الإلكتروني في التعليم يفيد كل من المعلم والطالب على حد سواء، ويمكنهم من التفاعل والتواصل سواء داخل البيئة التعليمية الفعلية أو خارجها ، ويكون هناك نقاط التقاء للخبرات التعليمية

ب) البيئة التعليمية: يعمل التعليم الإلكتروني على توفير بيئة تعليمية تعلمية مشوقة ومثيرة لكل من المدرسين والطلبة يتم فيها التخلص من محددات الزمان والمكان، بذلك فقد اصبح التعليم الالكتروني وتقنياته المتعددة ضرورة من ضرورات التعليم الجامعي في الوقت الحاضر، حيث اعتبر الاهتمام به والاستفادة من امكانياته الكبيرة مظهراً أساسياً وفاعلا من مظاهر الاهتمام والعناية بتعزيز كفاءة العملية التعليمية في المؤسسات الجامعية (أبوغبن، 2012، 39).

ج) المحتوى التعليمي: من خلال التعليم الإلكتروني يكون المنهج المقدم للطلبة فعالا وكفؤًا فلا بد أن يشتمل على وسائل عديدة لاستثارة تفكير الطلبة وقدراتهم وتقديم المادة الدراسية لهم حسب امكانياتهم ومستوياتهم العلمية والمعرفية وهذا يؤدي بالتالي الى احتواء المناهج الدراسية على وسائل عديدة ومتنوعة تؤدي جميعها لنفس الهدف، وهو ضمان تعلم الطلبة بصورة فاعلة وتكون مساعدة لعضو هيئة التدريس في عملية التدريس (الهادي، 2011، 82)

د) أساليب التدريس: ان جودة التعليم الالكتروني ونجاحه يعتمد بدرجة كبيرة على طبيعة الممارسات التدريسية التي يتم استخدامها وتوظيف تطبيقاته من خلالها وفي ضوء الحاجة الفعلية له، وليس من خلال الاجهزة والادوات المستخدمة على الرغم من اهميتها في رفع كفاءته وجودته، ويجب ان يتم التطور الحقيقي للممارسات التدريسية في التعليم الالكتروني في اطار توظيف استخدام التقنيات الحديثة من خلال تلك الممارسات التدريسية والتي تظهر بوضوح من خلال استخدام تقنيات التعليم الالكتروني في التعليم التفاعلي والانشطة التفاعلية مما يؤدي الى زيادة فهم المتعلمين وتطور نمو المفاهيم لهم، مع العلم ان تحسين الجودة التعليمية من أهداف التعليم الالكتروني (أبوغبن، 2012، 43).

هـ) الإداريين: يُعد الإداريون من العناصر المؤثرة في نجاح العملية التعليمية القائمة على الإنترنت، حيث يتطلب منهم القيام ببعض الأدوار مثل توفير تسهيلات تكنولوجية واسعة وشاملة لعرض المقررات عبر الإنترنت، وتنظيم مواد التعلم وتسجيل الطلاب، ووضع الجدول الزمني للمقررات وتقارير الدرجات، ومساعدة أعضاء هيئة التدريس في إعداد المواد التعليمية، وإدراج برامج الفصول الافتراضية، وتقسيم الطلاب المقيدين في المقررات عبر الإنترنت في مجموعات حتى يستطيع المعلم التفاعل معهم بسهولة، بجانب التسويق لتلك المقررات في العالم في وسائل الإعلام المختلفة (علیوة، 2008، 21).

اذن يمكننا القول بان التطور الذي نرجوه للتعليم الالكتروني وتطبيقاته المتعددة لن يتم بدرجة عالية من الكفاءة الا من خلال تقديم افضل التصورات للعملية التعليمية التعلمية وليس من خلال التركيز فقط على تطوير الوسائل التقنية والتي يمكنها فقط اتاحة فرص واسعة ومتعددة لتطوير وتحسين طرائق وأساليب التعليم والتعلم وهو ما يمكن توضيحه من خلال الشكل (1):

شكل (1) نموذج للتعليم الإلكتروني وأنواع التفاعل بين عناصر التعلم الثلاث (المؤمن، 2007، 58)

4- الدراسة الميدانية تحليلها ومناقشة نتائجها

هدف الدراسة الميدانية: التعرف على انعكاسات تطبيق التعليم الإلكتروني على الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم الجامعي.

أداة الدراسة الميدانية: لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة الاستبانة أداة للدراسة الميدانية والتي تم تصميمها في شكلها النهائي كما يتضح من الجدول رقم (1):

جدول (1) يصف الاستبانة حسب المحاور وعدد عبارات كل محور

م	المحور	عدد العبارات من	عدد العبارات إلى
1	انعكاس التعليم الإلكتروني على جودة البيئة التعليمية	1	9
2	انعكاس التعليم الإلكتروني على أداء أعضاء هيئة التدريس	10	18
3	انعكاس التعليم الإلكتروني على مستوى تعلم الطالب	19	26
4	انعكاس التعليم الإلكتروني على جودة طرائق التدريس	27	33

صدق الاستبانة وثباتها : قامت الباحثة بعرض الاستبانة بعد إعدادها بشكل مبدئي على مجموعة من المحكمين للتأكد من السلامة العلمية من حيث: المضمون والصياغة، وتحقيقها للغرض

الذي صممت من أجله، وإبداء ما يرونه من ملحوظات تتعلق بالتعديل أو الحذف أو الإضافة، ثم قامت بتعديل الاستبانة في ضوء المقترحات– وللتحقق من ثبات الاستبانة استخدمت الباحثة معامل "ألفاكرونباخ" وجاءت قيمة ألفا تساوي (977.) وهذه إشارة إلى ارتفاع ثبات الاستبانة وإمكانية تحقيقها للهدف الموضوعة من أجله، مما يؤدي إلى إمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها عند التطبيق.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (29) عضو هيئة تدريس بالجامعة الخليجية بمملكة البحرين (جدول– 2)، مقسمين حسب المتغيرات التالية:

جدول (2) يبين وصف عينة الدراسة حسب متغير النوع، الدرجة العلمية

النوع			الدرجة العلمية		
البيان	عدد	%	البيان	عدد	%
ذكر	25	86	أستاذ	5	17
أنثى	4	14	أستاذ مشارك	4	14
			أستاذ مساعد	20	69
المجموع	29	**100**	المجموع	29	100

تحليل نتائج الدراسة الميدانية:

(أ) انعكاس التعليم الإلكتروني على جودة البيئة التعليمية

جدول (3) يوضح انعكاس التعليم الإلكتروني على جودة البيئة التعليمية

العبارة	درجــة الموافقة						المتوسط الوزني	الترتيب
	كبيــرة		متوسطــة		ضعيفــة			
	ك	%	ك	%	ك	%		
1	27	93.10	1	3.45	1	3.45	2.95	3
2	28	96.55	1	3.45	0	0.00	2.96	2
3	29	100	0	0.00	0	0.00	3.00	1
4	27	93.10	1	3.45	1	3.45	2.95	4
5	25	86.21	4	13.79	0	0.00	2.86	8
6	26	89.66	3	10.34	0	0.00	2.89	6
7	26	89.66	3	10.34	0	0.00	2.89	7
8	27	93.10	2	6.90	0	0.00	2.93	5
إجمالي المتوسط العام							2.93	2

يتضح من الجدول (3) موافقة عينة الدراسة وبدرجة كبيرة على انعكاس تطبيق التعليم الإلكتروني بمؤسسات التعليم الجامعي على جودة البيئة التعليمة وبما ينتقل أثره على كفاءة العملية التعليمية، حيث انحصر المتوسط الوزني لجميع العبارات بين 03 إلى 2.86 وبمتوسط وزني عام لجميع العبارات 2.93 أي بدرجة موافقة كبيرة، كما حصل المحور بشكل عام على الترتيب الثاني بين محاور الدراسة الميدانية، حيث يعمل التعليم الإلكتروني على توفير بيئة تعليمية تعلمية مشوقة ومثيرة لكل من أعضاء هيئة التدريس والطلبة يتم فيها التخلص من محددات الزمان والمكان بالإضافة الى السماح للطلبة بالتعلم في ضوء امكانياتهم وقدراتهم العلمية ومستواهم المعرفي ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (الشهراني 2010) و (أحمد 2011)

(ب) انعكاس التعليم الإلكتروني على أداء أعضاء هيئة التدريس

جدول (4) يوضح انعكاس التعليم الإلكتروني على أداء أعضاء هيئة التدريس

العبارة	درجــة الموافقة						المتوسط الوزني	الترتيب
	كبيــرة		متوسطــة		ضعيفــة			
	ك	%	ك	%	ك	%		
9	27	93.10	2	6.90	0	0.00	2.93	4
10	27	93.10	2	6.90	0	0.00	2.93	5
11	27	93.10	2	6.90	0	0	2.93	6
12	29	100.00	0	0.00	0	0	3.00	1
13	27	93.10	2	6.90	0	0	2.93	7
14	25	86.21	4	13.79	0	0	2.86	9
15	28	96.55	1	3.45	0	0	2.96	2
16	27	93.10	2	6.90	0	0	2.93	8
17	27	93.10	1	3.45	1	3.45	2.95	3
18	25	86.21	4	13.79	0	0	2.86	10
إجمالي المتوسط العام							2.92	3

يتضح من الجدول (4) موافقة عينة الدراسة وبدرجة كبيرة على انعكاس تطبيق التعليم الإلكتروني بمؤسسات التعليم الجامعي على مستوى أداء عضو هيئة التدريس بمؤسسات التعليم الجامعي وبما ينتقل أثره على كفاءة العملية التعليمية، حيث انحصر المتوسط الوزني لجميع العبارات بين 03 إلى 2.86 وبمتوسط وزني عام لجميع العبارات 2.92 أي بدرجة موافقة كبيرة، كما حصل المحور بشكل عام على الترتيب الثالث بين محاور الدراسة الميدانية، ولكن رغم كافة الايجابيات المرتبطة بأثر التعليم الإلكتروني على أداء عضو هيئة التدريس إلا أن دوره يبقى للأبد وسوف يصبح أكثر صعوبة من السابق , فالتعليم الإلكتروني لا يعني تصفح الإنترنت بطريقة مفتوحة ولكن بطريقة محددة وبتوجيه لاستخدام المعلومات الإلكترونية وهذا يعتبر من أهم أدوار عضو هيئة التدريس. ولأن عضو هيئة التدريس هو جوهر العملية التعليمية لذا يجب عليه أن يكون منفتحا على كل جديد وبمرونة تمكنه من الإبداع والابتكار، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (الطاهر، 2013) و (المحمادي، 2013).

(ج) انعكاس التعليم الإلكتروني على مستوى تعلم الطالب

جدول (5) يوضح انعكاس التعليم الإلكتروني على مستوى تعلم الطالب

العبارة	درجة الموافقة						المتوسط الوزني	الترتيب
	كبيرة		متوسطة		ضعيفة			
	ك	%	ك	%	ك	%		
19	25	86.21	3	10.34	1	3.45	2.83	6
20	29	100	0	0	0	0	3.00	1
21	28	96.55	1	3.45	0	0	2 .96	5
22	29	100	0	0	0	0	3.00	2
23	29	100	0	0	0	0	3.00	3
24	24	82.76	4	13.79	1	3.45	2.79	8
25	24	82.76	5	17.24	0	0	2.83	7
26	29	100	0	0	0	0	3.00	4
إجمالي المتوسط العام							2.94	1

يتضح من الجدول (5) موافقة عينة الدراسة وبدرجة كبيرة على انعكاس تطبيق التعليم الإلكتروني بمؤسسات التعليم الجامعي على مستوى تحصيل ومعدل الطلبة بمؤسسات التعليم الجامعي وبما ينتقل أثره على كفاءة العملية التعليمية، حيث انحصر المتوسط الوزني لجميع العبارات بين 03 إلى 2.83 وبمتوسط وزني عام لجميع العبارات 2.94 أي بدرجة موافقة كبيرة، كما حصل المحور بشكل عام على الترتيب الأول بين محاور الدراسة الميدانية، وعليه فإن افضل وسيلة لتعلم الطالب وزيادة كفاءته هو عندما يكتسب المعلومات بنفسه باحثا ومنقبا عنها وباستخدام مختلف التقنيات التربوية الحديثة.

(د) انعكاس التعليم الإلكتروني على جودة طرائق التدريس

جدول (6) يوضح انعكاس التعليم الإلكتروني على جودة طرائق التدريس

العبارة	درجة الموافقة						المتوسط الوزني	الترتيب
	كبيرة		متوسطة		ضعيفة			
	ك	%	ك	%	ك	%		
27	21	72.41	7	24.14	1	3.45	2.68	6
28	25	86.21	4	13.79	0	0.00	2.83	3
29	25	86.21	4	13.79	0	0.00	2.83	4
30	23	79.31	5	17.24	1	3.45	2.76	5
31	19	65.52	8	27.59	2	6.90	2.59	7
32	27	93.10	0	0.00	2	6.90	2.86	2
33	28	96.55	0	0.00	1	3.45	2.93	1
إجمالي المتوسط العام							2.78	4

يتضح من الجدول (6) موافقة عينة الدراسة وبدرجة كبيرة على انعكاس تطبيق التعليم الإلكتروني بمؤسسات التعليم الجامعي على مستوى أداء عضو هيئة التدريس بمؤسسات التعليم الجامعي وبما ينتقل أثره على كفاءة العملية التعليمية، حيث انحصر المتوسط الوزني لجميع العبارات بين 2.93 إلى 2.59 وبمتوسط وزني عام لجميع العبارات 2.78 أي بدرجة موافقة كبيرة، كما حصل المحور

بشكل عام على الترتيب الرابع بين محاور الدراسة الميدانية، حيث يتحقق ما سبق من خلال تحويل المؤسسات التعليمية وخاصة الجامعية منها الى وسائل ابداعية انتاجية بعيدة عن الاساليب التقليدية من خلال ادخال اساليب وطرائق جديدة وحديثة في التعليم يتم من خلالها اعطاء فرص اوسع ومساحة اكبر للأساتذة والطلبة من خلال تطبيق التعليم الالكتروني لما يوفره من بيئة تعليمية تفاعلية تجذب اهتمام الطالب وتطور معرفته وتنمي لديه مهارات التفكير العلمي وطرائق الحصول على المعرفة

5- التوصيات والمقترحات اللازمة لتفعيل دور التعليم الإلكتروني في تطوير الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم الإلكتروني:

في ضوء تحليل أدبيات البحث المرتبطة بموضوع الدراسة، ونتائج الدراسة الميدانية، تم التوصل إلى التوصيات والمقترحات التالية:

1- الاهتمام بتنمية البنية الأساسية لشبكات المعلومات بمؤسسات التعليم العالي من أجل زيادة الخدمات التي يحتاجها الطلبة والباحثون مثل المكتبات الرقمية والمعامل الإلكترونية، مع توافر القدرات البشرية ذات الكفاءة، لقيامها بتدريب هؤلاء الطلاب والباحثين للدخول في هذا المجال، ومن ثم يمكن منح كل طالب الفرصة للتعامل مع شبكة الإنترنت.

2- العمل على نشر ثقافة التعليم الإلكتروني بين أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي، وتوضيح أهميته في العملية التعليمية من خلال عقد ورش عمل داخلية وذلك للتعمق أكثر في مزايا التعليم الإلكتروني وطريقة استخدامه، لأن ذلك يؤدي إلى تعزيز مكانة مؤسسات التعليم العالي في مجتمعاتها,

3- يحتاج أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي إلى حملات توعية تهدف إلى إعادة صياغة فكرية، يقتنع من خلالها بأن طرق التدريس التقليدية يجب أن تتغير، لتكون متناسبة مع الكم المعرفي الهائل في كافة مجالات الحياة، وعليه أن يتعلم الأساليب الحديثة في التدريس والاستراتيجيات الفعالة والتعمق في فهم فلسفتها وإتقان تطبيقها، حتى يتمكن من نقل هذا الفكر إلى طلابه فيمارسونه من خلال أدوات التعليم الإلكتروني

4- انشاء شبكة تدريب إلكترونية لتدريب أعضاء هيئة التدريس والطلبة بمؤسسات التعليم العالي على جميع المستحدثات التكنولوجية والتربوية والاتجاهات الحديثة في التعليم.

5- ضرورة الاهتمام بالندوات والمؤتمرات العلمية، وتشجيع الأبحاث والدراسات، الهادفة إلى تعزيز الجانب التطبيقي للتعليم الإلكتروني، مع إعطاء نتائجها وتوصياتها الأهمية التي تستحقها.

6- تأسيس قاعدة بيانات للمواد التعليمية والمعلومات التربوية واستحداث أرشيف للمواد المصورة، والعمل على توفير المعلومات حول المراجع العلمية الإلكترونية والأبحاث، والتقارير وذلك من خلال آلية معينة تقوم على إعطاء كل طالب أو مشترك رقماً سرياً معيناً يؤهله للدخول إلى الموقع الخاص به ضمن رسوم معينة.

7- أن تقوم الإدارة العليا لمؤسسات التعليم العالي بتحديد الخطوط العريضة والسياسات العامة بالتعاون مع مراكز التعليم الإلكتروني لتحويل المساقات الدراسية الجامعية والكتب إلى مساقات الكترونية وكتب الكترونية لكي يصبح الطلبة وأعضاء هيئة التدريس قادرين على الاستفادة من المحتوى الإلكتروني للمساق ودمجه في العملية التعليمية.

8- استثمار وتعاون شركات الاتصالات والإنترنت مع مؤسسات التعليم العالي في تصميم وإنتاج ونشر وإدارة نظام التعليم الإلكتروني، وغير ذلك من بروتوكولات مشتركة، بهدف تطوير البنية الأساسية للمعلوماتية وإتاحة تداولها بشكل مباشر وسريع، وتهيئة مجتمع الدارسين، للتعامل معها من خلال التدريب الموجه والمستمر على استخدام نظم وتكنولوجيا المعلومات، ومن ثم تأهيل عضو هيئة تدريس قادر على توجيه وتعليم أجيال تستطيع المنافسة في سوق العمل في ظل العولمة.

9- .ضرورة وجود وحدة أو عمادة في كل مؤسسة تعليم عالي مسئولة عن:

- وضع الخطط المناسبة للتعليم الالكتروني في الجامعة، بحيث تدرس المصادر الفعلية للمؤسسة، المتطلبات، الأهداف، خطة العمل، خطة التنفيذ، تقدير الميزانية، وأخيراً التوصيات.
- متابعة وتقييم طريقة تطبيق التعليم الالكتروني والتواصل مع أعضاء هيئة التدريس والطلبة وتقديم الدعم الفني اللازم، وذلك من أجل رفع توصيات للإدارة العليا بالمؤسسة التعليمية
- الإشراف على عملية تطوير المساقات الالكترونية .
- انجاز دراسات وأبحاث حول قضايا التعليم الإلكتروني.
- تقديم نصائح وتوصيات بخصوص خيارات وأساليب التعليم الإلكتروني.

المراجع:

1. إبراهيم، إبراهيم أحمد السيد. (2005). *تطوير دور جامعة الأزهر في التنمية البشرية في ضوء التحديات العالمية المعاصرة*، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر.
2. أبوشاويش، عبدالله عطية عبدالكريم. (2013). *برنامج مقترح لتنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الويب لدى*

طالبات تكنولوجيا التعليم بجامعة الأقصى بغزة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

3. أبوغبن، أحمد فاروق. (2012). *دور التعليم الإلكتروني في تعزيز الميزة التنافسية في الجامعة الفلسطينية في قطاع غزة من وجهة نظر الأكاديميين*، رسالة ماجستير، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
4. أبومغيصيب، يوسف حسين محمود. (2012). *العوامل المؤثرة على تقبل المدرسين للعمل على نظام موديل للتعليم الإلكتروني: دراسة حالة الجامعة الإسلامية*، رسالة ماجستير، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
5. أحمد، عبدالعال عبدالله. (2009). *تصميم وإدارة بيئة التعليم الإلكتروني في ضوء المتطلبات التربوية والتكنولوجية لكليات التربية*، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة، جمهورية مصر العربية.
6. أحمد، هناء عودة خضري. (2011). *تخطيط التغيير المؤسسي في التعليم الجامعي المصري في ضوء متطلبات دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية*، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.
7. بدح، أحمد والخزاعي، حسين. (2012). *درجة إمكانية تطبيق أنظمة التعليم الإلكتروني في المدارس الأردنية الخاصة من وجهة نظر مديريها*، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، جامعة النجاح، 26 (2)، 299-324.
8. برقاوي، خالد يوسف. (2007). *إسهامات الجامعات السعودية في تحقيق برامج التنمية الشاملة دراسة مطبقة على عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى بمكة المكرمة*، بحث مقدم للمؤتمر التربوي السادس " التعليم العالي ومتطلبات التنمية نظرة مستقبلية " كلية التربية، جامعة البحرين، 20-22 نوفمبر، 1-21.
9. البيشي، عامر بن متروك سياف. (2011). *تصور مقترح لبرنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد على استخدام مستلزمات بيئة التعليم الإلكتروني في ضوء احتياجاتهم التدريبية*، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
10. الدعمي، عباس كاظم جاسم. (2012). *مؤشرات ضمان جودة التعليم العالي ومتطلبات التطبيق (دراسة تحليلية لبعض المؤشرات النوعية المعتمدة في بعض كليات جامعة كربلاء)*، المجلة العراقية للعلوم الإدارية، جامعة كربلاء، 8(31)، 142-163.
11. الروشدة، علاء زهير. (2011). *دور الجامعة في خدمة المجتمع المحلي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية فيها وعلاقة ذلك ببعض متغيرات الشخصية لديهم جامعة البلقاء التطبيقية نموذجاً*، مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية، 3(1)، 173-224.
12. الزركاني، خليل حسن. (2007). *دور التعليم الإلكتروني في تطوير التعليم الجامعي*، ندوة استراتيجية التعليم الجامعي العربي وتحديات القرن ال21، 21-25 أكتوبر، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، المنامة، مملكة البحرين.
13. شقفة، رمزي صلاح. (2008). *برنامج تقني في ضوء المستحدثات التقنية لتنمية بعض المهارات الإلكترونية في منهاج التكنولوجيا لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بغزة*، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
14. الشهراني، ناصر عبدالله ناصر. (2010). *مطالب استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس العلوم الطبيعية بالتعليم العالي من وجهة نظر المختصين*، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
15. الشهري، عجلان بن محمد. (2010). *إطلاق برامج التعليم والتدريب الإلكتروني نموذج مقترح*، مجلة الإدارة العامة، معهد الإدارة العامة، 50(3)، 356-421.
16. الصريفي، إنعام قاسم ونعمة، أحمد عبدالله. (2013). *استخدام التعليم الإلكتروني لتحقيق الجودة في طرائق التدريس في مؤسسات التعليم العالي دراسة تجريبية*، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، 6(12)، 35-53.
17. الصعيدي، عمر بن سالم محمد. (2010). *تقويم جودة المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت في ضوء معايير التصميم التعليمي جامعة الملك عبدالعزيز نموذجاً*، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
18. صيام، وليد زكريا. (2013). *مدى إسهام التعليم الإلكتروني في ضمان جودة التعليم العالي" دراسة حالة التعليم المحاسبي في الجامعات الأردنية*، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، 6(14)، 81-100.
19. الطاهر، مجاهد ومصطفى، بعلي. (2013). *درجة امتلاك أساتذة العلوم الاجتماعية بجامعة المسيلة للكفايات التكنولوجية كمتطلب للجودة الشاملة*، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، 6(14)، 19-34.

20. عبدالحميد، محمد. (2005). *منظومة التعليم الإلكتروني عبر الشبكات*، القاهرة: عالم الكتب.
21. العبيدي، هديل شوكت. (2007). *دور الوعي المعلومات في تحسين جودة التعليم الجامعي الإلكتروني*، ندوة استراتيجية التعليم الجامعي العربي وتحديات القرن ال21، 21-25 أكتوبر، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، المنامة، مملكة البحرين.
22. العثمان، فيصل سامي إبراهيم عبدالرحمن. (2013). *تطوير نظم الترقية الوظيفية لمعلمي التعليم قبل الجامعي بدولة الكويت وعلاقته بالرضا الوظيفي*، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الخليجية، مملكة البحرين.
23. عليوة، زينب توفيق السيد. (2009). *تطور التعليم الإلكتروني في مصر وآثاره الاقتصادية*، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة.
24. عناية، منى فهمي محمود. (2010). *دور التقييم الذاتي للبرامج الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية بغزة في تحسين الأداء الأكاديمي لدى أعضاء الهيئة التدريسية*، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
25. الفريح، سعاد عبدالعزيز والكندري، علي حبيب. (2014). *استخدام نموذج قبول التكنولوجيا (TAM) لتقصي فاعلية تطبيق نظام لإدارة التعلم في التدريس الجامعي*، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، 15(1)، 111-138.
26. قنديلجي، عامر. (2008). *البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والإلكترونية*، عمان : دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
27. كلاب، رامي محمد راغب. (2011). *درجة توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى معلمي التعليم التفاعلي المحوسب في مدارس وكالة الغوث بغزة وعلاقتها باتجاهاتهم نحوه*، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة، فلسطين.
28. المحمادي، غدير علي ثلاب. (2013). *تقويم واقع استخدام نظام التعليم الإلكتروني (EMES) في برنامج التعليم عن بعد بجامعة الملك عبدالعزيز من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس*، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
29. مؤقت، سمير. (2005). *استخدام التعليم الإلكتروني في تنمية المعرفة في الجامعات العربية: التحديات والآفاق المستقبلية دراسة وصفية تحليلية*، بحث مقدم للمؤتمر العربي الأول للمنظمة العربية للتنمية الإدارية" الاستثمار في بنية المعلومات والمعرفة " 28-31 أغسطس، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.
30. المؤمن، سعد. (2007). *دراسة لآلية تأسيس وحدة للتعليم الإلكتروني في الجامعات العراقية*، مجلة المنصور، كلية المنصور الأهلية، (10)، 48-74.
31. الهادي ،محمد محمد، (2011) ، *التعليم الالكتروني المعاصر أبعاد تصميم وتطوير برمجياته الالكترونية*، القاهرة: عالم الكتب.
32. يوسف، بسام عبدالرحمن وحسين، محمد مصطفى. (2010). *إمكانية المواءمة بين المرتكزات التعليمية والمستلزمات التقنية للتعليم الإلكتروني*، مجلة تنمية الرافدين، جامعة الموصل، 32(100)، 285-306.
33. Castle, S. & McGuire, J.(2010).*An analysis of student self- assessment of online, blended and face to- face learning environment: Implications for sustainable education delivery*. Instructional Education Studies, 3 (3), 36- 40.
34. Escobar-Rodriguez, Tomas, and Pedro Monge-Lozano. "The acceptance of Moodle technology by business administration students." *Computers & Education* 58, no. 4 (May 2012): 1085-1093.
35. Hou, K. (2004). *The Important Technological Competencies need by Secondary Schools Teachers and their applying them*. Dissertation Abstract International, 62 (1). P 657-A.
36. John, C.Adms & Alan, T.Seargen (2004). *Distance education strategy: Mental models and strategic Choices*. Online Journal of Distance Learning Administration [Online Serial]. Vol. 7, No.2.Availableat: http\\:www.westge.edu\distance\John
37. Jonsson, Bo-Anders. (2005). *A case study of successful e-learning: A web-based distance course in medical physics held for school teachers of the upper secondary level, Elsevier*, Medical Engineering & Physics, (27), 571–581.
38. Khan, Badrul& Morrison, James. (2005). *The Global E-Learning Frame Work: An Interview With Badrul Khan, Technology Source*, (online) Available http://ts.mivu.org/default.asp/show=articale

ما انعكاسات تطبيق التعليم الإلكتروني على الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي من وجهة نظركم ؟

م	العبارة	درجة الموافقة		
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة
أولاً) انعكاس التعليم الإلكتروني على جودة البيئة التعليمية				
1	يساعد على تحقيق هدف التربية الرامي إلى تنمية الاتجاهات الجديدة وتعديل السلوك			
2	يوفر ثقافة جديدة يمكن تسميتها " الثقافة الرقمية ".			
3	يساعد على إتاحة فرص التعليم لمختلف فئات المجتمع			
4	يساعد على خفض تكلفة التعليم.			
5	يوفر التعليم في أي وقت وفي أي مكان			
6	يسهم في تنمية التفكير وإثراء عملية التعلم			
7	يتغلب على مشكلة الأعداد المتزايدة مع ضيق القاعات وقلة الإمكانات المتاحة.			
8	يوفر وسيلة إيصال التعليم باستمرار وبجودة عالية			
9	يتميز بسهولة تحديث المواقع والبرامج التعليمية وتعديل وتحديث المعلومات المقدمة فيها			
مقترحات أخرى أذكرها من فضلك:				
ثانياً) انعكاس التعليم الإلكتروني على أداء أعضاء هيئة التدريس				
10	يتيح لعضو هيئة التدريس تقليل الأعباء الإدارية التي كانت تأخذ منه وقت كبير في كل محاضرة			
11	يسهل لعضو هيئة التدريس سرعة نقل المعلومات إلى الطلبة بالاعتماد على شبكة المعلومات الرقمية			
12	يسهل التفاعل بين عضو هيئة التدريس و الطالب بالنقاش.			
13	يمكن عضو هيئة التدريس من عمل استطلاع سريع لمدى تجاوب وتفاعل الطالب مع نقاط الدرس المختلفة			
14	يمكن لعضو هيئة التدريس من عمل جولة للطلبة لأحد المواقع التعليمية المتاحة على الانترنت.			
15	يكسب عضو هيئة التدريس القدرة الكافية على استخدام التقنيات الحديثة.			
16	يمكن عضو هيئة التدريس من الاحتفاظ بزمنه من الضياع لأن بإمكانه إرسال ما يحتاجه الطالب عبر خط الاتصال الفوري			
17	يوفر لعضو هيئة التدريس أدوات تقوم بتحليل الدرجات والنتائج والاختبارات والأعمال الفصلية للطلبة.			
18	يعمل على تحسين التعاون بين أعضاء هيئة التدريس مما يؤدي إلى تعاون تربوي أكثر فاعلية.			
مقترحات أخرى أذكرها من فضلك:				
ثالثاً) انعكاس التعليم الإلكتروني على مستوى تعلم الطالب				
19	يساعد الطالب في الاعتماد على نفسه.			
20	يعطي الحرية والجرأة للطالب في التعبير عن نفسه			
21	يسهل وصول الطالب إلى عضو هيئة التدريس في أي وقت			
22	يحصل الطالب على تغذية راجعة مستمرة خلال عملية التعلم ومعرفة مدى تقدمه			
23	يكسب الطالب القدرة الكافية على استخدام التقنيات الحديثة.			

م	العبارة	درجة الموافقة		
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة
24	تلقي المادة العلمية بالطريقة التي تناسب الطالب			
25	يتيح للطالب أن يركز على الأفكار المهمة أثناء كتابته وتجميعه للمحاضرة أو الدرس			
26	تمكن الطالب من الحصول على المعلومة التي يريدها في الوقت الذي يناسبه			
مقترحات أخرى أذكرها من فضلك:				
رابعاً) انعكاس التعليم الإلكتروني على جودة طرائق التدريس				
27	يعمل على سهولة التعديل والتغيير في طرق التدريس المستخدمة بالطريقة التي تناسب الطلبة.			
28	يوفر جميع وسائل التفاعل الحي بين الطالب وعضو هيئة التدريس.			
29	يعتمد في تصميم المادة العلمية على الوسائط المتعددة التفاعلية أو الوسائط الفائقة			
30	يشجع على التعليم التعاوني والعمل الجماعي وعلى ربط جماعات الدارسين بعضهم ببعض.			
31	يؤدي إلى تنمية قدرات التفكير العليا من خلال التفكير العلمي الخلاق في الوصول إلى حل المشكلات وترتيب الأفكار وتنظيمها.			
32	يعمل على تميز بناء المادة التعليمية بنمط التعليم الذاتي			
33	يساعد الطالب على مراجعة المادة أكثر من مرة بطرق وأشكال مختلفة			
مقترحات أخرى أذكرها من فضلك:				

تدويل مؤسسات التعليم العالي العربي كمدخل لضمان الجودة

د. عصام جمال سليم غانم ، د.احمد محمد سعيد ابراهيم
dr.ahmedsaid1973@gmail.com ، dr.ahmedsaid1973@gmail.com
قسم التربية المقارنة والادارة التربوية كلية التربية بالسويس جامعة السويس ج. م. ع

الملخص:

يعد مفهوم تدويل مؤسسات التعليم العالي العربية، مصطلح حديث نسبيا لم تتم ترجمته بصورة عملية ومكتملة في صورة إجراءات تنفيذية متكاملة، وبخاصة على مستوى الدول العربية، كإستراتيجية للتكامل بين الدول العربية، وسبيل للمواجهة لمجتمعات دائمة التغير.

المقدمة :

كقاعدة عامة، تؤكد الأدبيات التربوية على ازدياد قيمة تدويل مؤسسات التعليم العالي، والنظر إليه- وعلى نحو متزايد- باعتباره عنصراً هاماً ولا غنى عنه في منظومة التعليم العالي في عالمنا المعاصر نتيجة للعلاقة الارتباطية الوثيقة التي تجمع بين التعليم والبحث العلمي وبين عولمة المجتمعات الإنسانية حول العالم.

خاصة أن التعليم العالي أصبح يتأثر بقوة بتحديات التطورات الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية التي برزت على الساحة العالمية منذ انتهاء الحرب العالمية الثانية، لتعاود الظهور مرة أخرى في الآونة الأخيرة بعد انتهاء حقبة الحرب الباردة، وبزوغ فجر العولمة منذ أواخر عقد الثمانينيات وأوائل تسعينيات القرن العشرين (De Wit, 2000, 2002).

وتمثل زيادة وتيرة وسرعة تدويل مؤسسات التعليم العالي في جوهره استجابة مؤسسية لمدى واسع من الظروف والأوضاع المتغيرة في بيئة الواقع- بما في ذلك: زيادة حدة المنافسة في اقتصادنا العولمي المعاصر، إضافة إلى زيادة رغبة الكليات والجامعات في إنتاج خريجين مؤهلين للالتحاق بسوق العمل على المستوى الدولي.

وحالياً ونحن في بدايات القرن الحادي والعشرين، بدأ "إضفاء البعد الدولي على الوظائف المحورية لمنظومة التعليم العالي" يمثل واحداً من الأهداف الرئيسية المنشودة من جانب العديد من الكليات والجامعات حول العالم (Deetman, 1996: 33).

وعلى الرغم مما يترتب على العولمة من تحديات، فإنها توفر- أيضاً- فرصاً متطورة للارتقاء بمنظومة التعليم العالي، علاوة على تمكينها من الاضطلاع بلعب دور أساسي في تشكيل معالم المستقبل (Cornwell, 2001). ويشير مصطلح "العولمة" Globalization- بالدرجة الأولى- إلى عملية بناء نظم ذات صبغة عالمية. وبالتالي يختلف هذا المفهوم عما يشير إليه مصطلح "التدويل" Internationalization الذي ينظر سلفاً إلى الدول القومية باعتبارها وحدات متكاملة في نسيج عالمي واحد (Martimore, 2001).

ويشمل مفهوم العولمة عدة مجالات حياتية مختلفة من قبيل: (1) التجارة وعالم المال والأعمال. (2) تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT). (3) الهجرة، والسياحة. (4) تكوين مجتمعات ذات صبغة كونية. (5) تلاقي الأفكار اللغوية، والثقافية، والأيديولوجية المختلفة (Magrath, 2000).

ففي عصرنا العولمي الراهن، تواصل الحكومات ممارسة شؤونها العادية على المستوى الوطني (كما هو الحال في تسيير دفة العملية التعليمية) في الوقت نفسه ،الذي تصبح فيه قضايا الهوية والفروق والاختلافات الثقافية أكثر أهمية في تشكيل معالم السياسات التعليمية (Currie, & Vidovich, 1998; Marginson, 1999).

وبشكل عام، توصف العولمة على أنها عملية الغرض منها هو "تعميق، وتوسيع نطاق، وتسريع وتيرة الارتباط والتداخل بين كافة جوانب الحياة الاجتماعية المعاصرة من منظور دولي في إطار عملية واحدة (أو مجموعة من العمليات المترابطة) التي تجسد التحولات في البنية التنظيمية المكانية للعلاقات والتفاعلات الاجتماعية التي يمكن تقييمها في ضوء معايير من قبيل ما يلي: (1) درجة القوة. (2) التأثير. (3) الشدة. (4) العمق. (5) اتساع النطاق (Kurimoto, 1997). وبالتالي؛ يترتب على ذلك كله حدوث تدفق أو بناء شبكات لممارسة الأنشطة، أو التفاعل، أو ممارسة السلطة على المستوى الإقليمي أو الدولي" (Cambridge & Thompson, 2004: 166).

ومن هنا؛ يمكن القول بأن العولمة قد تسببت في حدوث تغير جذري في فكرة الجامعة بحيث أصبحت تركز على "عمليات التعلم". ومن هذا المنطلق؛ ترتكز جهود ومبادرات تدويل المقررات الدراسية على دعائم الفرضية القائلة ،بأن البلدان التي تفشل في "تدويل التعليم" ستتأثر سلبياً على كافة الأصعدة الاقتصادية، والسياسية،

والاجتماعية المختلفة نتيجة لما يشهده عالمنا المعاصر من تشابك وتداخل (King, 2009).

وبشكل عام، يلاحظ أن أبرز العوامل الداعمة لتدويل الجامعات هو: المزايا الإيجابية التي من المحتمل أن تترتب على ذلك سواء على المستوى الوطني أو المحلي في المجال السياسي أو الثقافي أو حتى الاقتصادي من منظور الربحية (Robertson, 2005).

وبالمجمل، تبرز تجليات العولمة بالنسبة لعمليات التدريس والتعلم داخل مؤسسات التعليم العالي في عدد من القضايا الهامة من قبيل: (1) تربية التنوع والتعددية الثقافية. (2) الوعي بالهوية والذاتية الثقافية. (3) النزعة التعددية في التفكير. (4) المواطنة الكونية. وبشكل أكثر تحديداً، يلاحظ أن بروز هذه المفاهيم قد ارتبط إلى حد كبير بتركيز برامج ومؤسسات التعليم العالي على تناول القضايا الثلاث الرئيسية التالية في نظرتها إلى عمليات التدريس والتعلم، وهي: (1) العولمة. (2) تكافؤ الفرص، والمساواة الاجتماعية. (3) التنوع، والتعددية الثقافية (Sutton, 2005; UNESCO, 1998).

ووفقاً لـ "سينتورك" (Sentürk, 2008)؛ فإن عملية العولمة يترتب عليها زيادة حجم المسئوليات الملقاة على كاهل دول العالم فيما يتعلق بالتركيز على قضية "تربية الديمقراطية" نتيجة لاتساع نطاق ما يشهده عالمنا المعاصر من حالات تفاوت، وعدم مساواة. ولهذا السبب؛ تزايد الاهتمام مؤخراً بتناول مشكلات عدم تكافؤ الفرص التعليمية، وعدم العدالة والمساواة في الالتحاق بالتعليم. ولهذا السبب؛ بدأت مؤسسات التعليم العالي في تصميم عمليات التدريس والتعلم كمجالات خدمية ذات صبغة دولية تهتم في الوقت نفسه بالوفاء بمعايير المنافسة الدولية. كما زادت كذلك مشروعات تبادل الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بين الجامعات على المستوى الدولي. وفي خضم هذه العملية، ازداد اتساع نطاق تطبيقات ما يلي في عمليات التدريس والتعلم على الصعيد الدولي: (1) التعليم عن بعد. (2) التعليم الإلكتروني والجوال. (3) جهود ومبادرات التطوير التعليمي. (4) التقنين القياسي، والوفاء بمعايير مقننة ومرتفعة المستوى عالمياً، الخ (Huang, 2007).

وقد ترتب على ذلك كله زيادة أهمية تنمية المهارات الأساسية لدى الأفراد على نحو يزيد من قدرتهم على الوفاء بمتطلبات نظام السوق العالمي، إضافة إلى الالتحاق بسوق العمل (Selinger, 2004). كما ساهم زيادة التفاعلات والاتصالات الإلكترونية– أيضاً– في جعل الشبكة العنكبوتية الدولية (الويب) وشبكة الإنترنت مصدراً هاماً وواسع الانتشار يمكن الاستفادة من توظيفه في عمليات التدريس والتعلم. وترتب على ذلك بالضرورة زيادة أهمية بناء المعرفة، والتعلم مدى الحياة باستخدام التكنولوجيا المتطورة. وأصبح لزاماً على الطلاب والمعلمين حالياً تعزيز مهاراتهم في استخدام أجهزة الكمبيوتر، وغيرها من التقنيات الاتصالية والتكنولوجية الأخرى المستخدمة في بناء المعرفة (Van Der Wende, 1999, 2001, 2002, 2007).

وفي البحث الحالي سوف تجرى مراجعة تحليلية للآدبيات التي تناولت تدويل مؤسسات التعليم العالي من حيث المفهوم ، والتطور التاريخي ، والمداخل المستخدمة في التدويل ، ثم مراحل ومتطلبات تدويل الجامعات ، ثم المداخل المستخدمة في التقييم ، بالاضافة الى العوامل المؤثرة في أقامة الجامعات الدولية ، وأخير عرض لاهم الخبرات والتجارب الدولية الرائدة في مجال تدويل الجامعات.

مشكلة البحث

في ظل زيادة أهمية التعلم مدى الحياة؛ حدث تحول جذري في النظرة السائدة إلى المدارس والجامعات لتصبح مراكز للتعلم المجتمعي. وبالتالي؛ أصبح بمقدور الطلاب الاستفادة بشكل متزايد من هذه المصادر المعرفية المتنوعة في التعلم خارج أسوار الجامعة. باختصار، لقد أصبحنا حالياً نشهد تنوعاً كبيراً في طرق وأساليب التعلم، بحيث برزت البرامج الدراسية الدولية، والمتعددة الثقافات، والبينية التخصصات المعرفية على السطح كمجالات أساسية لا غنى عنها للتعليم الجامعي في القرن الحادي والعشرين (Umakoshi, 1997).

وقد ساهم ذلك بدوره في حدوث تحول جذري من العمليات التعليمية التقليدية القائمة على المعلم أو عضو هيئة التدريس إلى بلورة معالم نمط جديد لثقافة تعلم ترتكز على دعائم البحث العلمي، والمشروعات التشاركية النشطة التي يتم أداء مهامها في إطار فريق

ونتيجة لذلك كله؛ أصبح ينظر إلى إعادة النظر في المخرجات الاجتماعية، والسياسية، والثقافية، والاقتصادية للعولمة باعتباره أبرز مجالات التركيز المعاصرة للعلوم الإنسانية والاجتماعية (Zgaga, 2003).

وفي سياق متصل، تزايدت كذلك أهمية تناول تأثيرات العولمة في عمليات وبنى التدريس والتعلم حيث زودتنا الأدبيات التربوية السابقة بمجموعة متنوعة من التجليات المختلفة للعولمة سياسياً، واقتصادياً، واجتماعياً، وثقافياً بالنسبة لمنظومة التعليم العالي في عالمنا المعاصر والتي لعل من أبرزها على الإطلاق ما يلي: (Spaulding et al., 2001; Van Vught et al., 2002; Spiro, 2003; Altbach, 2004; Vaire, 2004; Odin & Manicas, 2004; Sutton, 2005; Stohl, 2007).

1. تربية التعددية الثقافية.
2. بروز تأثيرات الهوية والتنوع الثقافي في العملية التعليمية.
3. زيادة درجة تنوع عمليات التدريس والتعلم.

4. زيادة الاهتمام بالتعلم مدى الحياة.
5. تطبيق برامج تعليمية تركز على الوفاء بتوقعات السوق، وتفي في الوقت نفسه بمعايير الربحية من منظور العائد– التكلفة.
6. تطور النظم المستخدمة في إدارة التعلم.
7. بروز مجتمع المعرفة والمعلومات.
8. تداخل وتشابك التخصصات المعرفية.
9. زيادة أهمية التعليم الإلكتروني، والتعليم عن بعد.
10. بروز تأثيرات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) في تطوير عمليات التدريس والتعلم.
11. زيادة الاهتمام بعمليات التعلم القائمة على الاستقصاء، والاكتشاف.
12. زيادة الاهتمام بفاعلية وإنتاجية عمليتي التدريس والتعلم.
13. بروز أهمية التعلم القائم على حل المشكلات.
14. التوجه نحو وضع المعايير، والارتقاء بالجودة على المستوى الدولي.
15. زيادة درجة تشابه البرامج والمناهج الدراسية أكثر من أي وقت مضى.
16. زيادة تأثير العوامل والقوى السياسية، واقتصاديات السوق في النظم التعليمية.

وفي ضوء ما سبق؛ لا غرابة إذن أن تسعى مؤسسات التعليم العالي حول العالم إلى البحث على نحو مستمر عن استراتيجيات فعالة تمكنها من مواكبة التغيرات المتسارعة في مجتمعنا العالمي المعاصر في القرن الحادي والعشرين. ولعل من أبرز التحديات التي أصبح لزاماً على الجامعات التقليدية مواجهتها حالياً ما يلي: (1) اتساع نطاق وانتشار تطبيقات الأدوات التكنولوجية المتطورة (وبخاصة: شبكة الإنترنت). (2) زيادة معدلات الاعتمادية المتبادلة بين اقتصاديات العالم. (3) زيادة معدلات حراك وانتقال الأفراد بين الدول (Biddle, 2002).

باختصار، يعرف هذا التدفق الهائل في الأدوات التكنولوجية، والنظم الاقتصادية، والمعرفة، والبشر، والقيم السائدة، والأفكار عبر الحدود باسم "العولمة" Globalization (Phillips & Schweisfurth, 2008). وبالمجمل، يلاحظ أن المدخل الرئيسي الذي تتبناه الجامعات حول العالم لمواجهة التأثيرات المتلاحقة لقوى العولمة هو القيام بعمليات واعية ومقصودة لإضفاء الطابع الدولي، والكوني، والمتعدد الثقافات على فلسفة، وعمليات، ومخرجات منظومة التعليم العالي– وهي العملية التي اصطلح على تسميتها بـ "التدويل" Internationalization (Hill & Green, 2008; Knight, 1999, 2001, 2003; NAFSA, 2008).

ففي الوقت الراهن، أصبحت مؤسسات التعليم العالي حول العالم تعتبر التدويل واحداً من أبرز أولوياتها للوفاء باحتياجات الحاضر، ومواجهة تحديات المستقبل عبر الاستعانة بمجموعة متنوعة من الاستراتيجيات من قبيل ما يلي: (1) صياغة أو إعادة النظر في رؤيتها المؤسسية للتدويل. (2) زيادة الاهتمام ببرامج الدراسة بالخارج. (3) زيادة معدلات تبادل الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس. (4) زيادة الاهتمام بإضفاء الطابع الدولي على محتوى المناهج والمقررات الدراسية. (5) مدة جسور علاقات التعاون والشراكة مع المؤسسات الأكاديمية في الخارج (Callan, 1998, 2000:). وفي حدودعلم الباحث فان مفهوم تدويل مؤسسات التعليم العالي لم يحظي بالدراسة في البيئة العربية ، كما انه يعتبر من المفاهيم التي التي لا تمارس على أرض الواقع . وقد دفع ذلك الباحث الى عمل البحث الحالي بهدف التقديم لمجال تدويل مؤسسات التعليم العالي العربية من خلال التعليم الالكتروني كمدخل للتكامل والوحدة،بهدف إثارة النقاش حول هذه القضية وإمكانية تطبيق هذا المفهوم في البيئة العربية.ومن ثم يحاول البحث الحالي الاجابة عن التساؤلين الرئيسين التالين:

1. ما مفهوم وطبيعة تدويل مؤسسات التعليم العالي؟
2. ما اهم المداخل المستخدمة في تدويل الجامعات؟

أهداف البحث:

1. تحديد مفهوم وطبيعة تدويل مؤسسات التعليم العالي.من خلال توضيح الفرق بين مصطلحي تدويل وعولمة الجامعات ،التطور التاريخي لتدويل الجامعات، نظريات تدويل مؤسسات التعليم العالي .
2. المداخل المستخدمة في تدويل الجامعات ،من خلال عرض مراحل ومتطلبات التدويل ،مداخل تقييم الجامعات ،العوامل الرئيسيةالمؤثرة في أقامة الجامعات الدولية،ثم عرض لاهم الخبرات والتجارب العالمية الرائدة في مجال تدويل الجامعات.

منهج البحث:

في ضوء الهدف من البحث الحالي ،فإنه سوف يعتمد على منهج الوصفي القائم على التحليل النظري للادبيات السابقة التي تناولت موضوع البحث الحالي .وفي ضوء استخدام هذا المنهج ،سوف يتفرع البحث الحالي الى مبحثيين رئيسين على النحو التالي :

المبحث الاول: يتناول مفهوم وطبيعة تدويل مؤسسات التعليم العالي من خلال معرفة الفرق بين مصطلحي تدويل وعولمة الجامعات ، التطور التاريخي لتدويل الجامعات ،نظريات تدويل مؤسسات التعليم العالي .

المبحث الثاني :المداخل المستخدمة في تدويل الجامعات .ويتناول مراحل ومتطلبات تدويل الجامعات ، مداخل تقييم الجامعات ،

العوامل الرئيسية المؤثرة في أقامة الجامعات الدولية ،أهم الخبرات العالمية والتجارب الدولية في مجال تدويل الجامعات.

المبحث الاول:مفهوم وطبيعة تدويل الجامعات.

الفرق بين مصطلحي تدويل وعولمة الجامعات:

يتمتع مفهومي عولمة وتدويل الجامعات بمعاني مختلفة تماماً (Stromquist & Monkman, 2000). فبينما يشير مصطلح "العولمة" Globalization إلى تلك الظاهرة العالمية التي لا يمكن التحكم فيها لتداخل الحدود والأفكار بين الدول، يشير مصطلح "التدويل" Internationalization إلى إقامة روابط يمكن التحكم فيها وإدارتها بين المؤسسات أو البلدان، أو الأفراد المنتمين إلى عدة دول مختلفة من العالم (Horn et al., 2007).

وتمثل العولمة– في جوهرها– ظاهرة تتميز بتكامل الاقتصاديات، والمجتمعات، والثقافات الإقليمية عبر إقامة شبكة كونية للاتصال والتجارة تربط بين كافة دول العالم دون استثناء. أما التدويل، فيشير أساساً إلى الاستراتيجيات العملية التي تطبقها المؤسسات، أو البلدان، أو الأفراد بهدف محاولة التكيف مع ومواجهة ظاهرة العولمة (Sadlak, 1998).

ويشير "جرين وشوينبيرج" (Green & Shoenberg, 2006) إلى أن العولمة عملية تساهم في زيادة التداخل، والتلاحم، بين كافة بقاع العالم. مع ملاحظة أن هناك العديد من العوامل المرتبطة بالعولمة التي ساهمت في إحداث جذري في هذا العالم– سواء سلباً أو إيجاباً– من قبيل ما يلي: (1) التجارة الدولية. (2) التعاقد (التعهيد) الخارجي Outsourcing، والتعاقد مع جهات خارجية لتقديم الخدمات المطلوبة. (3) توسيع نطاق سلاسل العرض والطلب. (4) زيادة بروز تأثير القوى السياسية عالمياً. ولكن هذان الباحثان حذرا من أن عملية العولمة تزداد سرعة على نحو مستمر. ومن المتوقع لها أن تمارس تأثيراً أكبر في تنظيم وممارسات المؤسسات المختلفة على المستوى العالمي مستقبلاً.

فالعولمة هي السياق الأساسي الذي يمكننا من تفسير التوجهات الاقتصادية والأكاديمية لمؤسسات التعليم العالي التي أصبحت تشكل جزءاً رئيسياً لا يتجزأ من واقع القرن الحادي والعشرين (Altbach & Knight, 2007). وعلى الرغم من توافر العديد من التعريفات والتفسيرات المختلفة لمصطلح العولمة، فإن البدايات الأولى لانتشار استخدامه على نطاق واسع من جانب علماء الاقتصاد وغيرهم من المتخصصين في العلوم الاجتماعية تعود إلى عقد الستينيات من القرن العشرين. وسرعان ما انتشر استخدام هذا المصطلح عالمياً ليصبح "ماركة مسجلة" بحلول النصف الثاني من عقد الثمانينيات من القرن العشرين (Hopkins, 2004).

وتشير دراسة لـ "اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغرب آسيا" المنبثقة عن الأمم المتحدة (ESCWA, 2002) إلى أن بمقدورنا تعريف مفهوم العولمة في ضوء سياقاتها المختلفة: (1) السياسية. (2) الاقتصادية. (3) البيئية. وبالتالي؛ يشير مصطلح العولمة في السياق الاقتصادي إلى عمليات تقليص والتخلص من المعوقات التي تقف في طريق تدفق السلع، والمنتجات، ورؤوس الأموال، والخدمات، والقوى العاملة بين الحدود القومية للدول. ومن أبرز تلك المعوقات على الإطلاق: إجراءات الحصول على تأشيرات السفر، التي لا تزال مطبقة– بدرجة أقل– للتحكم نسبياً في تدفق القوى العاملة من الخارج. وعلى الرغم من الجهود التي بذلتها العديد من الدول من أجل إبطاء سرعة قطار العولمة السريع لحماية صناعاتها الوطنية؛ فإن ذلك لم يحل دون انطلاق العولمة بخطى سريعة ووثابة لتسيطر على عالمنا المعاصر منذ بدايات الربع الأخير من القرن العشرين.

وعلى نفس الشاكلة، ترى "منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية" (OECD, 2004) العولمة كعملية لتدفق التكنولوجيا، والمنتجات الاقتصادية، والمعرفة بين الحدود القومية للدول على نحو يمكن أن يؤثر في كل دولة على حدة بطريقة مختلفة عن غيرها من الدول الأخرى نتيجة لما تتمتع به من خصائص وسمات محددة. ويؤكد هذا التعريف على التأثير البارز للعولمة في مجال التعليم عبر إبرازه لتأثيرها في القيم، والأفكار، والثقافات السائدة. وبالتالي؛ لم يكن غريباً أن يميز "ماثيوز" (Matthews, 2002) بين مصطلحي تدويل وعولمة الجامعات على النحو التالي: "تركز العولمة على الثقافة السائدة، بينما يهتم التدويل بالتركيز على العلاقات التنظيمية داخل المؤسسات التعليمية المختلفة".

وقد لوحظ مؤخراً زيادة معدلات استخدام مصطلح التدويل في وصف عملية زيادة مشاركة الجامعات ومؤسسات التعليم العالي في السوق الدولية (Dellow & Romano, 2009). ويمكننا وضع عدة مستويات للتدويل– بما في ذلك ما يلي: (1) مستوى العالم كله. (2) المستوى الإقليمي. (3) المستوى الوطني. (4) مستوى المجتمع المحلي. (5) مستوى المؤسسة الجامعية. (6) المستوى الفردي. فعلى سبيل المثال، برزت على السطح مؤخراً نظريات متنوعة للتدويل تتناوله من منظور سياقي الاقتصاد، وإدارة الأعمال (Mestenhauser, 2000, 2002).

ولعل من أبرز هذه النظريات على الإطلاق: نظرية "الفجوة التكنولوجية"Technology Gap Theory التي تشير– ضمنياً– إلى ما تحصل عليه الدول المختلفة من العالم من قيمة مضافة عبر إدخال منتجات أو خدمات جديدة إلى السوق. وعندما يتم إنتاج هذه المنتجات الجديدة على نطاق واسع نتيجة للأنشطة البحثية

والمشروعات التجارية؛ يصبح بمقدور هذه الدولة المبدعة احتكار هذا المنتج عالمياً حتى تتعلم الدول الأخرى آليات إنتاج سلع ومنتجات أخرى مماثلة (Gandolfo, 1998).

وبالمجمل، تعطينا النظريات التي قدمها لنا الخبراء في مجال إدارة الأعمال فكرة عن مدى أهمية الحاجة إلى التدويل في منظومة التعليم العالي (Tavenas, 2003). فحتى من المنظور التقليدي البحت، غالباً ما ينظر إلى الجامعات باعتبارها القلب النابض لأنشطة البحث العلمي، والإبداع والابتكار التي يمكنها تحقيق قيمة تنافسية مضافة تفيد الأمة، أو العالم أجمع دون استثناء (Lefrere, 2007).

التطور التاريخي لتدويل الجامعات:

يؤكد "ماكمورتري" (McMurtrie, 2007) على أن مفهوم التدويل المستخدم في التعليم العالي ليس مفهوماً جديداً على الإطلاق، ولكن المعنى المقصود به قد شهد تطورات كبرى على مر السنين. فقد بدأت التعليم الدولي بشكل بسيط للغاية اعتماداً على ابتعاث الطلاب للدراسة بالخارج، ثم ما لبث أن تطور واتسع نطاقه بعد ذلك ليشمل ما يلي: (1) تقديم التعليم الجامعي كخدمة عامة. (2) تطور أنشطة البحث العلمي. (3) النظر إلى التعليم العالي كأداة في يد الجهاز الدبلوماسي للدولة. (4) السعي نحو تحقيق الأرباح عبر استقطاب الطلاب الأجانب، وفرض الرسوم والمصروفات الدراسية. ويشير "دي ويت" (De Wit, 2002) إلى أنه في الفترة الزمنية السابقة القرن العشرين، "كان البعد الدولي للتعليم العالي عملية أقرب ما تكون إلى الصدفة والعشوائية منها إلى العمل المنهجي المنظم".

وفي واقع الأمر، تكاد الأدبيات التربوية تجمع على أن تدويل التعليم العالي ليس ظاهرة جديدة على الإطلاق، كما أنه لا يقتصر فقط على حالة الجامعات الغربية. فهذا المفهوم يتمتع بقدر كبير للغاية من التنوع، في الوقت نفسه الذي تتميز فيه عملياته بالتعقيد في ظل تشكل معالمها على مدار قرون طويلة من تطور التاريخ الإنساني، وما صاحب ذلك من تغيرات كبرى في كلتا البيئتين الداخلية، والخارجية للمؤسسة الجامعية (Bond & Scott, 1999).

ويحدد "فيستال" (Vestal, 1994) ثلاثة مراحل تاريخية رئيسية لتطور تدويل الجامعات، وهي:

1- الإرهاصات الأولى لتدويل التعليم العالي:
Early Trends in Internationalization of Higher Education

بشكل عام، يلاحظ أن هناك شبه إجماع بين العديد من الباحثين التربويين على مقولة أن الجامعة كانت دائماً مؤسسة تعليمية ذات صبغة دولية (De Ridder-Symoens, 1992; Knight & De Wit, 1995; Altbach, 1998).

فقد شاركت الجامعات وتفاعلت دوماً مع محيط بيئاتها الكونية؛ وبالتالي تأثرت بالظروف والأوضاع السائدة في البيئة الخارجية- سواء داخل أو خارج الحدود القومية للدول المختلفة (Altbach, 1998; Levin, 2001, 2007; Pickert, 1992).

ويشير العديد من الباحثين إلى أن الجذور التاريخية الأولى لبروز ظاهرة تدويل الجامعات تعود إلى حقبة العصور الوسطى Middle Ages، وعصر النهضة Renaissance في أوربا، عندما انتقلت نخبة من الطلاب والباحثين إلى مناطق أخرى من القارة سعياً وراء اكتساب المعرفة الأكاديمية المتخصصة، وغيرها من الخبرات الثقافية الأخرى التي كانت "متطورة" بمقاييس هذا العصر.

وبرزت خلال هذه الحقبة تحديداً عدد من الجامعات الشهيرة تاريخياً التي استقطبت أعداد كبيرة من الطلاب والباحثين من مختلف القارة الأوربية من قبيل: (1) جامعة فلورنسا Florence University (إيطاليا). (2) جامعة باريس Paris University (فرنسا). (3) جامعتي أكسفورد، وكامبردج Oxford & Cambridge University (بريطانيا). وسهل من مهمة انتقال هؤلاء الطلاب لمواصلة دراستهم من مؤسسة جامعية إلى أخرى انتشار استخدام اللاتينية، وأوجه الشبه العديدة التي تجمع بين نظم ومؤسسات التعليم العالي في عموم أوربا (Knight & De Wit, 1995).

ولكن ذلك لا يعني- أيضاً- أن يكون تاريخ تدويل التعليم الجامعي وانتقال وتداول المعرفة الأكاديمية حكراً على الغرب وحده حيث يشير العديد من الباحثين إلى مشاركة بقاع أخرى من العالم في هذه التجربة الإنسانية الكبرى على مر العصور. فعلى سبيل المثال، أوضح "سترونج" (Strong, 2002) أن المفكرين، والباحثين، والعلماء الصينيين، والهنود، واليونانيين القدامى (الإغريق)، والعرب- المسلمين قد قدموا إسهامات بارزة لتطور مسيرة تدويل الجامعات في قرون سابقة. ولعل من أبرز إسهاماتهم التي لا يزال يحتفظ بها سجل تاريخ العلم حتى الآن مساهماتهم في تطور علوم: (1) الرياضيات. (2) الأحياء. (3) الجغرافيا. (4) الفلك. (5) الهندسة.

وإضافة إلى ما سبق، ساهمت بلدان الصين، وكوريا، واليابان (خلال القرنين السادس والسابع للميلاد) في تطور مسيرة تبادل المعرفة الأكاديمية والثقافية على المستوى العالمي عبر ابتعاث الطلاب والباحثين للدراسة ببلدان أخرى. وشملت قائمة أبرز أهداف هذه الأنشطة: تدريس وتعلم المعرفة الجديدة، علاوة على تطوير نظم التعليم المحلية على نسق النظام الغربي للتعليم العالي. وعلى

الرغم من بروز الطابع الدولي لمنظومة التعليم العالي في بقاع وعصور تاريخية مختلفة لهذا العالم، فإن الغالبية العظمى من الأدبيات التربوية تميل إلى التركيز فقط على إسهامات الحضارة الغربية في مجال تدويل الجامعات (Strong, 2002).

وخلال الفترة الزمنية الممتدة بدءاً من القرن الثامن عشر للميلاد وحتى اندلاع الحرب العالمية الثانية في عام 1939م، تميزت عملية تدويل التعليم العالي بعدد من الخصائص والسمات البارزة من قبيل ما يلي: (1) تصدير النظم الأكاديمية من القوى الاستعمارية (الإمبريالية) الأوربية إلى مستعمراتها المختلفة. (2) التعاون والتبادل المستمر للخبرات في مجال البحث العلمي، وتداول المعرفة الأكاديمية عبر المشاركة في عقد ورش العمل، والندوات، والمؤتمرات، والكتب المنشورة. (3) حراك وانتقال مجموعة صغيرة العدد من طلاب النخبة من المستعمرات للدراسة بالجامعات المرموقة عالمياً (Knight & De Wit, 1995).

كما برزت خلال هذه الحقبة- أيضاً- أمثلة عديدة على بلدان شرقية لم تنتمي إلى الإرث الاستعماري تبنت تطبيق النماذج والقيم التعليمية الغربية في نظمها للتعليم العالي- كما حالة: (1) اليابان. (2) الصين. (3) تايلاند. وفي حالة اليابان- تحديداً- تم أولاً تبني النظام الجامعي الألماني. ولكن بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية، ساهم زيادة نفوذ الولايات المتحدة الأمريكية وتأثيرها في تحديث المجتمع الياباني في حقبة ما بعد الحرب في تبني النموذج الأمريكي (De Wit, 2002).

وشهد النصف الأول من القرن العشرين حدوث تحول جذري نحو زيادة عمليات التعاون والتبادل المنظم للخبرات بين مؤسسات التعليم العالي عالمياً. وظهرت خلال هذه الحقبة التاريخية تحديداً العديد من المؤسسات البارزة في هذا الصدد، مثل: (1) معهد التعليم الدولي Institute of International Education بالولايات المتحدة الأمريكية في عام 1919م. (2) الإدارة الألمانية لتبادل الخدمات الأكاديمية Deutscher Akademischer Austauschdienst بألمانيا في عام 1925م. (3) المجلس البريطاني British Council بالمملكة المتحدة في عام 1934م.

وبالمجمل، ركزت جهود التعاون الدولي في المجال الأكاديمي خلال هذه الفترة بدرجة أكبر على الباحثين، أكثر من اهتمامها بالطلاب (De Wit, 2002). وفي معرض تناوله لسنوات ما قبل اندلاع الحرب العالمية الثانية، أشارت "بيرن" (Burn, 1980: xviii) إلى أنه "لم تحظى الشؤون الدولية أبداً باهتمام واسع النطاق من جانب الرأي العام في المجتمع الأمريكي إلا مؤخراً. فعلى مدار معظم التاريخ الأمريكي، اعتبر الأمريكيون أنفسهم معزولين جغرافياً عن بقية العالم؛ وبالتالي لم يهتموا كثيراً بالأحداث التي تقع خارج حدودهم إلا إذا شكلت تهديداً لتطور هذه الأمة الوليدة". ولكن هذا الوضع تغير تماماً في حقبة أثناء وبعد انتهاء الحرب العالمية الثانية.

وكان الدافع الرئيسي وراء ذلك هو بروز حاجة ماسة بشكل متزايد لتقوية دفاعات الأمة الأمريكية، ومحاولة فهم غيرها من الأمم الأخرى حول العالم- سواء كانوا من الحلفاء، أو الأعداء. وبعد أن وضعت الحرب أوزارها، تم تخصيص قدر كبير من الموارد لإعادة إعمار الدول التي دمرتها الحرب ("مشروع مارشال" Marshal Project)، وتقديم المساعدة للدول الأخرى الأقل نمواً لمساعدتها في تحسين أوضاعها الاقتصادية، وقدراتها وكوادرها الفنية (Burn, 1980). ومن ثم؛ أدت هذه التطورات إلى زيادة الاهتمام بتدريس اللغات الأجنبية بمؤسسات التعليم العالي للإعداد للوفاء بهذه المهام المطلوبة. وصاحب ذلك- على الجانب الآخر- حدوث زيادة كبرى في معدلات تبادل الطلاب، والبرامج البحثية المشتركة (Siaya & Hayward, 2003).

2- حقبة ما بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية: The Post-World War II Era

لقد تميزت العقود التي تلت انتهاء الحرب العالمية الثانية في عام 1945م بزيادة وتيرة جهود ومبادرات التدويل بمؤسسات التعليم العالي. ووفقاً لـ "باركر" (Barker, 2000)؛ فإن "حاجتنا إلى فهم الظواهر الدولية والكونية قد تطورت على نحو بارز وغير مسبوق نتيجة للتطور الهائل في تقنيات السفر، والنقل والمواصلات، والاتصالات، وثورة المعلومات التي جعلت العالم كله أقرب ما يكون إلى القرية الكونية الصغيرة.

فخلال حقبة الحرب الباردة بين المعسكرين الشيوعي والرأسمالي، ألزمت الحكومة الفيدرالية والمؤسسات الكبرى بالمجتمع الأمريكي نفسها بتخصيص قدر كبير من الموارد للارتقاء بمجالات دراسة ما يلي: (1) العلاقات الدولية. (2) اللغات الأجنبية. (3) التنمية الاقتصادية. وفي ظل عالم ثنائي الأقطاب، برزت على السطح الحاجة الماسة إلى ما يلي: (1) فهم ديناميات العلاقات الدولية. (2) تطوير المعرفة بالمجتمعات، والنظم السياسية والاقتصادية للمنافسين، والحلفاء الدوليين، إضافة إلى غيرهم من الأمم الأخرى التي تتحر من نير الاستعمار في ظل تزايد الاهتمام بمعرفة ولائاتها في إطار منافسات الحرب الباردة على مناطق النفوذ عالمياً".

وإضافة إلى ما سبق، ركزت جهود التدويل على مجموعة معينة من المشروعات الأكاديمية التي تسارعت وتيرتها خلال عقدي الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين، وهي تحديداً مشروعات: (1) تبادل الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس. (2) البرامج البحثية

المشتركة. (3) التعاون في مجال التنمية. (4) تقديم المساعدة الفنية (Barker, 2000).

وفي ظل ضخ استثمارات مالية كبرى بغرض التنمية في قارات آسيا، وأمريكا اللاتينية، وأفريقيا؛ زادت معدلات إرسال المتخصصين الأكاديميين القادمين من جامعات البلدان التالية إلى هذه المناطق الجغرافية للإشراف على تطبيق مشروعات التنمية، وإجراء عمليات التدريب والتعليم، وهي جامعات كل من: (1) الولايات المتحدة الأمريكية. (2) بلدان غرب أوربا. (3) كندا. (4) أستراليا. (5) الاتحاد السوفيتي (السابق). وسيطرت على هذه الحقبة التاريخية العلاقات بين الشمال والجنوب، وهو الأمر الذي اتضح بجلاء في العديد من العلاقات الأحادية الاتجاه التي دشنت خلال هذه الحقبة. فعلى سبيل المثال، برز خلال هذا العصر اتجاه لزيادة تدفق الطلاب من الجنوب إلى الشمال، وبالمقابل، سجلت معدلات تدفق أعضاء هيئة التدريس من الشمال إلى الجنوب نمواً كبيراً (De Wit, 2002).

3- التدويل في عالمنا المعاصر: عصر العولمة: Globalization

لقد بدأ مفهوم "العولمة" Globalization في البروز ليصبح البعد الرئيسي المهيمن على دراسة التطورات السياسية، والاقتصادية، والثقافية، والتكنولوجية في هذا العالم منذ عقد الثمانينيات من القرن العشرين. وكما أشار "هيلد وماكجرو" (Held & McGrew, 2002)؛ فإن "العولمة تعني- ببساطة- اتساع نطاق، وحجم، وسرعة، وعمق تأثير عمليات التدفق عبر الحدود، واتساع نطاق أنماط التفاعل الاجتماعي عالمياً. وهي بذلك تشير إلى حدوث عملية تغير أو تحول جذري في الأنماط السائدة من المؤسسات الإنسانية عبر تحولها إلى التركيز على مد الجسور مع المجتمعات البعيدة والنائية، وتوسيع نطاق ممارسة علاقات السلطة بين مختلف مناطق وقارات العالم".

وفي ضوء ما سبق؛ تبرز على السطح الأهمية الكبرى للتمييز بين عمليتي عولمة وتدويل التعليم العالي. ففي مواجهة ضغوط (أو فرص) العولمة؛ زادت معدلات مشاركة مؤسسات التعليم العالي في سوق المعرفة/المعلومات الدولية في الوقت نفسه الذي تحاول فيه جاهدة الحفاظ على استقلاليتها كمؤسسات أكاديمية (De Wit, 2002). وقد ترتب على هذه التوجهات الجديدة العديد من المخرجات العملية الهامة بالنسبة لمنظومة التعليم العالي حيث أصبح بمقدورنا النظر إلى مصادر التمويل باعتبارها عرضة للتغيير المستمر، والانتقال من يد الحكومة المركزية إلى الأطراف والجهات الأخرى من أصحاب المصالح- بما في ذلك: مؤسسات القطاع الخاص، والمجتمع المحلي.

كما ظهرت العديد من الصيغ والقوالب الجديدة للخدمات التعليمية التي ترتب عليها مضامين علمية كبرى وغير مسبوقة ،ساهمت في تطور التعليم الدولي نتيجة لتزايد معدلات الوسائل التكنولوجية الجديدة في تقديم التعليم عبر الحدود القومية للدول. وفي الوقت نفسه، زاد الاهتمام باستهداف فئات جديدة من الطلاب- بما في ذلك: (1) المتعلمون الكبار السن. (2) المهنيون العاملون في الوظائف المختلفة. (3) غير ذلك من الفئات الأخرى للطلاب غير التقليديين (Deem, 2001).

وبينما تبنت جهود تدويل الجامعات- بشكل عام- خطاب التعاون والشراكة والاستفادة من خبرات وتجارب الماضي، فإن لغة التدويل شهدت تغيرات كبرى تحت تأثير قوى العولمة. ولعل من أبرز الأمثلة العملية على ذلك: (1) التركيز على المعرفة، والملكية الفكرية كعوامل هامة تؤثر في التنمية الاقتصادية. (2) تزايد معدلات المنافسة عالمياً. (3) ضبط الجودة. (4) التسويق التجاري. ووفقاً لـ "توربين وزملاؤه" (Turpin et al., 2002)؛ فإن استجابة الجامعات لهذه القوى تمثلت في زيادة الاهتمام بالاستفادة من تطبيق ممارسات مجال إدارة الأعمال في المؤسسات الأكاديمية، جنباً إلى جنب مع السعي الحثيث نحو الانفتاح على السوق الدولية النامية بسرعة الصاروخ لمؤسسات التعليم العالي.

وأضاف "كارنوي ورهوتين" (Carnoy & Rhoten, 2002) إلى ما سبق عدد من القضايا الأخرى الهامة التي دعمت تأثير العولمة في منظومة التعليم العالي، وهي: (1) اللامركزية. (2) الخصخصة. (3) المحاسبية التعليمية. وقد ارتبط اتساع نطاق تدويل مؤسسات التعليم العالي بتدني مستويات رقابة وتحكم الدولة في نظمها للتعليم العالي، جنباً إلى جنب مع تزايد معدلات تقديم البرامج والخدمات التعليمية العابرة للحدود القومية في ظل تزايد وتيرة تطبيق أطر عمل دولية حاكمة (مثل: اتفاقية "الجات")، أو توقيع الاتفاقيات الثنائية أو اتفاقيات التعاون والشراكة والتوأمة. وفي الوقت نفسه، تزايد اهتمام العديد من هذه المؤسسات بتسويق منتجاتها (التعليمية، والمعرفية) على المستوى العالمي. وفي الوقت الذي لم تغب فيه الحدود القومية للدول تماماً عن المشهد، فإنه تم عبورها وتجاوزها بشكل متزايد بغرض عرض أو طلب تقديم برامج التعليم العالي (Marquardt, 1999).

ولكن يبرز على السطح هنا تساؤل هام يحتاج إلى إجابة، وهو: ما الذي يعنيه ذلك بالنسبة لعمليتي التدريس والتعلم- وبخاصة: التي تتم في إطار سياقات دولية؟ فالتطورات التكنولوجية المتسارعة وغير المسبوقة أصبحت تمثل مكوناً رئيسياً للعولمة في الوقت نفسه الذي تمارس فيه تأثيراً هائلاً في تقديم خدمات التعليم العالي- على كلا المستويين الوطني والدولي. ومع ذلك، أشار

"ويلش" (Welch, 2002)- في دراسته التي تناولت التعليم عن بعد باستخدام شبكة الإنترنت في أستراليا- إلى أن هذه التوجهات ترتكز بالدرجة الأولى على دعائم الاعتبارات الاقتصادية، وليس التعليمية.

ويتفق "كارنوي ورهوتين" (Carnoy & Rhoten, 2002) مع ما سبق عبر التأكيد على أهمية العوامل والمبررات الاقتصادية مع ضرورة التركيز- أيضاً- على الارتقاء بالجهود المبذولة لزيادة معدلات جودة وتدويل التعليم العالي عبر الإشارة إلى أن "تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) أصبحت تشكل تدريجياً جزءاً أساسياً لا يتجزأ من مكونات النظم التعليمية، وهو الأمر الذي يعود- جزئياً- إلى المحاولات الرامية إلى توسيع نطاق وحجم نشر التعليم مع تقليل التكاليف المالية عبر الاستفادة من استخدام أدوات التعليم الإلكتروني وعن بعد، إضافة إلى الارتقاء بجودة العملية التعليمية عبر الاستفادة من توظيف أدوات التدريس بمساعدة الكمبيوتر (CAI)، والاستعانة بتطبيقات شبكة الإنترنت.

وعلى الرغم من أن معظم دول العالم- تقريباً- لا تزال في البدايات الأولى لاستخدام هذه التقنيات الجديدة؛ فإنه ليس بمقدورنا أبداً التقليل من أهمية استخداماتها المستقبلية في التعليم- وبخاصة: في ضوء قدرتها على الوصول إلى الطلاب في أي مكان من العالم في ظل الفرص المتاحة لتجاوز حدود الزمان والمكان" (Carnoy & Rhoten, 2002).

وفي ضوء ما سبق؛ يمكن القول بأن التعليم الإلكتروني وعن بعد يمثل واحداً من أبرز الروابط التي تجمع بين مفهومي عولمة وتدويل الجامعات. ومثله في ذلك مثل معظم تجليات عملية التدويل، يعد التعليم الإلكتروني وعن بعد أداة واعدة لإضفاء الطابع الديمقراطي على مؤسسات التعليم العالي عبر توسيع سرعة وسهولة الوصول إلى خدماتها المختلفة على المستوى العالمي في الوقت نفسه الذي تبرز فيه أحياناً بعض مخاطر عدم مناسبة المحتوى التعليمي المقدم للهوية والخصوصية الثقافية للمجتمعات الوطنية. ومن التجليات الأخرى لتدويل الجامعات التي برزت على السطح مؤخراً: "التعليم العابر للحدود القومية" Transnational Education. ويشير "فيلدين" (Fielden, 2001) إلى انتشار هذا النمط الجديد من التدويل في ظل تزايد اهتمام الجامعات الأوربية والأمريكية بتقديم مقرراتها الدراسية في الخارج، فضلاً عن إنشاء فروع لها ببلدان أخرى من العالم. ولعل من أبرز الدول النشطة عالمياً في هذا الصدد ما يلي: (1) الولايات المتحدة الأمريكية. (2) المملكة المتحدة. (3) أستراليا.

المبحث الاول:

المبحث الثاني :المداخل المستخدمة في تدويل الجامعات:

تؤكد الدراسات العلمية السابقة على وجود أربعة مداخل رئيسية للتدويل عادة ما تطبق على مستوى مؤسسات التعليم العالي (Hser, 2005; Korbel, 2007; Boggs & Irwin, 2007; Phillips & Schweisfurth, 2008).

وقد تم التوصل إلى هذه المداخل الأربع في ضوء النتائج التي كشفت عنها الدراسة المسحية الموسعة التي أجراها المجلس الأمريكي للتعليم (ACE) في عام 2006م على 2746 كلية وجامعة منتشرة في كافة أرجاء الولايات المتحدة الأمريكية. وقد حدد "جرين وزملاؤه" (Green et al., 2008) هذه الأبعاد الأربع على النحو التالي:

1- الدعم والالتزام المؤسسي: Institutional Support & Commitment

ويعد أداة رئيسية لتطوير جهود ومبادرات التدويل المطبقة على مستوى الجامعات (Green, 2007; Korbel, 2007). ويتخذ ذلك غالباً مجموعة متنوعة من الصور والأشكال من قبيل ما يلي:

1. تصميم موقع للمؤسسة الجامعية على شبكة الإنترنت تتفرع من صفحته الرئيسية العديد من الروابط التشعبية التي تصل المستخدم ببرامج الجامعة في التدويل.
2. إجراء دراسات علمية تركز على إبراز نظرة الأدبيات السابقة إلى عملية التدويل.
3. التركيز على الارتقاء بالمخرجات الدولية لتعلم الطلاب على المستوى المؤسسي.
4. تشكيل لجان أو فرق عمل على مستوى الجامعة للإشراف على متابعة جهودها في التدويل.
5. إعداد خطط استراتيجية مكتوبة ومنفصلة لدفع عجلة التدويل على المستوى المؤسسي.
6. الإشارة إلى التدويل كأحد الأولويات الخمس الاستراتيجية الكبرى في بيان رسالة الجامعة.
7. تقييم المؤسسة الجامعية بشكل رسمي لمدى التقدم الذي تحرزه عملياً على طريق التدويل (Green et al., 2008).

2- المبادرات والبرامج الأكاديمية والأنشطة اللاصفية:
Academic Initiatives, Programs & Extracurricular Activities

كقاعدة عامة يمكن لهذه البرامج والأنشطة الجامعية التأثير في عدد كبير للغاية من الطلاب (Dellow, 2007). وعادة ما يتضمن ذلك عدداً من الأنشطة الأكاديمية المتنوعة من قبيل ما يلي:

1. الوفاء بمتطلبات دراسة اللغات الأجنبية- سواء بغرض الالتحاق أو التخرج من الجامعة.
2. دراسة مناهج ومقررات دراسية ذات صبغة دولية.
3. الفرص المتاحة أمام الطلاب للدراسة بالخارج.

4. المناهج والبرامج الدراسية التي تتيحها الجامعة بمشاركة مؤسسات أكاديمية ببلدان أخرى من العالم.
5. دعوة أعضاء هيئة التدريس الأجانب كضيوف شرف على المؤتمرات والندوات الأكاديمية أو البحثية باستخدام مؤتمرات الفيديو (الفيديوكونفرانس)، أو عبر شبكة الإنترنت.
6. تقديم الجامعة لأنشطة وفعاليات غير صفية ذات صبغة دولية للطلاب المهتمين بالقضايا الدولية، من قبيل: البرامج المؤسسية، والمهرجانات أو الاحتفالات والمسابقات الدولية (Green et al., 2008).

3- السياسات والفرص المتاحة لتدويل أعضاء هيئة التدريس: Faculty Policies & Opportunities

ينظر إلى أعضاء هيئة التدريس باعتبارهم مشاركين على قدر كبير للغاية من الأهمية في الجهود الناجحة للتدويل. وبالتالي؛ يجب تزويدهم بقدر كافي من فرص التدريب والتنمية المهنية لدعم مشاركتهم في جهود وأنشطة التدويل (Boggs & Irwin, 2007; Raby, 2007). وعادة ما يتضمن ذلك في إطاره استثمار المؤسسة الجامعية فيما يلي:

1. تمكين أعضاء هيئة التدريس من السفر للخارج للمشاركة في أنشطة التعليم، والبحث العلمي.
2. قيادة الطلاب المشاركين في البرامج الأكاديمية للجامعة في الخارج.
3. المشاركة في أنشطة التنمية المهنية المرتبطة بالتدويل.
4. تنمية الخبرات الدولية لأعضاء هيئة التدريس.
5. وضع معايير دقيقة للتعاقد، والترقية، والتمديد، ومنح الجوائز والمكافآت لأعضاء هيئة التدريس المشاركين في أنشطة التدويل (Green et al., 2008).

4- الطلاب الأجانب: International Students

يلعب هؤلاء الطلاب دوراً هاماً في تدويل الجامعات من خلال التفاعل مع غيرهم من الطلاب الآخرين، وأعضاء هيئة التدريس، والعاملين بالجامعات. وكقاعدة عامة، يمثل عدد الطلاب الأجانب مؤشراً قوياً على مستوى التدويل الذي وصلت إليه المؤسسة الجامعية (Hser, 2005). وعادة ما يرتبط بذلك عدد من الأبعاد الفرعية من قبيل ما يلي:

1. معدلات التحاق الطلاب الأجانب.
2. جهود استقطاب هؤلاء الطلاب.
3. برامج وخدمات تقديم الدعم الأكاديمي لهؤلاء الطلاب.
4. دعم المنح الدراسية والبحثية المقدمة للطلاب الأجانب (Green et al., 2008). كما يشمل ذلك- أيضاً- الفرص المتاحة لـ "الدراسة بالخارج" التي يعرفها "سيندت" (Sindt, 2007) على أنها "مجموعة من البرامج الأكاديمية التي تصمم خصيصاً بهدف توفير فرص مناسبة أمام الطلاب للمشاركة في المقررات الأكاديمية، والأنشطة التطوعية، والبرامج الخدمية المقدمة في بلدان أخرى غير تلك الموجودة في بلد المنشأ أو الإقامة الدائمة للطالب.

5. نموذج "دي وايت"(2002)م لتصنيف المداخل المؤسسية لتدويل الجامعات:

لقد صنف "دي ويت" (De Wit, 2002) المداخل المؤسسية المستخدمة في تدويل الجامعات في إطار ستة مداخل رئيسية هي: (انظر الجدول التالي)

المداخل المؤسسية	وصف جهود ومبادرات تدويل الجامعات
مدخل النشاط Activity Approach	القيام بأنشطة من قبيل: (1) الدراسة بالخارج. (2) استقطاب الطلاب الأجانب. (3) تدويل المناهج والبرامج الأكاديمية. (4) إقامة الروابط والشبكات المؤسسية. (5) إنشاء فروع خارجية للجامعة. (6) تبادل الطلاب/أعضاء هيئة التدريس.
مدخل المخرجات Outcomes Approach	التركيز على تحقيق مخرجات نهائية مرغوب فيها مثل: (1) تطوير كفايات الطلاب. (2) تنمية معارف، واتجاهات، ومهارات جديدة لدى الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، والعاملين. (3) الارتقاء بسمعة الجامعة عالمياً. (4) عقد المزيد من الاتفاقيات أو الشراكات أو المشروعات الدولية. (5) التمتع بميزة تنافسية على المستوى العالمي.
مدخل الأسباب والمبررات Rationales Approach	التركيز على المبررات الرئيسية لتدويل الجامعة، بما في ذلك: (1) الارتقاء بالمعايير الأكاديمية. (2) تحقيق الأرباح، وتوفير قدر مناسب من الدخل المالي للجامعة. (3) الارتقاء بالتنوع الثقافي. (4) تنمية الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس.
مدخل العمليات Processes Approach	القيام بعمليات متنوعة الغرض منها هو إضفاء البعد الدولي على وظائف التدريس، والتعلم، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع الملقاة على كاهل المؤسسات الجامعية المختلفة.
مدخل التدويل الداخلي At-Home Approach	إقامة ثقافة أو توفير مناخ مناسب داخل البيئة الجامعية يرتقي ويدعم الفهم الدولي أو القائم على التعددية الثقافية مع التركيز على الأنشطة الداخلية المطبقة داخل الحرم الجامعي.
مدخل التدويل الخارجي (العابر للحدود القومية) Abroad (Across-Border) Approach	تقديم خدمات تعليمية عابرة للحدود القومية ببلدان أخرى باستخدام مجموعة متنوعة من الأدوات (القائمة على التفاعل المباشر وجهاً لوجه، أو باستخدام أدوات التعليم الإلكتروني، والتعلم عن بعد) فضلاً عن الاستعانة بعدة استراتيجيات إدارية مختلفة (مثل: عقد علاقات الشراكة، والتوأمة، وإنشاء فروع للجامعات في الخارج).

* الجدول رقم (1): ويوضح نموذج "دي ويت" (2002)م لتصنيف المداخل المؤسسية المستخدمة في تدويل الجامعات (De Wit, 2002: 223).

مراحل ومتطلبات تدويل الجامعات:

تزودنا الأدبيات السابقة بالعديد من العمليات والآليات الإجرائية التي يمكن للكليات والجامعات إتباعها في التدويل. فعلى سبيل المثال، زودنا "شورمان" (Schoorman, 2000) بإطار عمل تنظيمي مقترح لفهم وتطبيق التدويل كعملية مؤسسية للتغيير داخل بنية المؤسسات الجامعية في ضوء مبادئ نظرية النظم. فقد اعتبر هذا الباحث التدويل عملية تنظيمية تتم في إطار مجموعة متشابكة ومتكاملة من البنى والوظائف المؤسسية.

وإضافة إلى ما سبق، ارتكز "شورمان" في نموذجه المقترح لتصميم وتطبيق استراتيجيات التدويل على دعائم نظرية الارتباط بين المؤسسات التنظيمية وبيئاتها المحيطة لـ "كاتز وخان" (Katz & Khan, 1999; as cited in Schoorman, 2000)، إضافة إلى اعتماده على إطار عمل النظر إلى المؤسسات الاجتماعية كنظم مفتوحة لا تعاني من أي انغلاق أو تعقيد.

وأشار "بارتيل" (Bartell, 2003) إلى ضرورة النظر إلى التدويل كعملية تضم متصلاً كاملاً يضم مجموعة متنوعة من "العمليات التحويلية المتسقة والمتناغمة لتدويل المناهج الدراسية، والبرامج البحثية التي تؤثر في أدوار وأنشطة كافة أصحاب المصالح في عملية التدويل- بما في ذلك ما يلي: (1) أعضاء هيئة التدريس. (2) الطلاب. (3) الإداريين. (4) المجتمع ككل". وفي هذا السياق، أكد "بارتيل" على الأهمية الكبرى لفهم الثقافة التنظيمية السائدة داخل الجامعة باعتبار ذلك على درجة كبيرة من الأهمية للارتقاء بجهود تطبيق استراتيجيات متكاملة لتدويل الجامعات على أعلى المستويات المؤسسية، بدلاً من الاكتفاء فقط بالمستوى المحدود للوحدات التنظيمية الفرعية. وقد ميز هذا الباحث بين نمطين رئيسيين من الثقافات القوية والضعيفة في ضوء درجة نجاحها في التكيف مع التغيرات الحادثة في البيئة المحيطة، من قبيل: التدويل.

وفي ضوء هذا التصنيف السابق؛ أوضح "بارتيل" (Bartell, 2003) أن "الجامعات عادة ما تدار بطريقة هرمية تقليدية تتجاهل التدويل بسبب تركيزها المبالغ فيه على عمليات: (1) الإدارة الداخلية. (2) توزيع الموارد المتاحة. (3) القيام بعمليات الضبط والرقابة. وعلى الجانب الآخر تتميز الجامعات ذات التوجه نحو التدويل بقدرة كبيرة على تعزيز، ودعم، والاحتفاء بالإبداع والابتكار". وكما أوضح "بارتيل" من قبل؛ فإن إطار عمله المقترح الذي يركز على التوجهات الثقافية للجامعات كنظم تنظيمية يساهم بشكل كبير في زيادة فهمنا للتدويل كعملية تتم في إطار متصل متكامل للتطوير والإصلاح، فضلاً عن توجيه الجامعات نحو الاستفادة من توظيف الأدوات المتاحة لها لإدارة ثقافتها الاستراتيجية على نحو يوائم بين جهودها المبذولة بغرض التدويل وبين بيئاتها الخارجية.

كما أشار- أيضاً- إلى أن "التدويل يرتبط بمجموعة متنوعة من المعاني، والتفسيرات، والتطبيقات العملية التي تساهم في تغيير نظرتنا الاستاتيكية الجامدة إلى التدويل (مثل: برامج التبادل الطلابي مع الخارج، وإجراء البحوث ذات الطابع الدولي، وتوفير الفرص لالتحاق طلاب الدكتوراه ببرامج الدراسة بالخارج)؛ وصولاً إلى النظر إلى التدويل كعملية متكاملة ومعقدة ترتكز على دعائم السياسات المؤسسية للجامعات على نحو يتخلل كافة جوانب حياة، وثقافة، ومناهج، وأنشطة البحث العلمي التي تقوم بها الجامعات، والمنتسبين إليها".

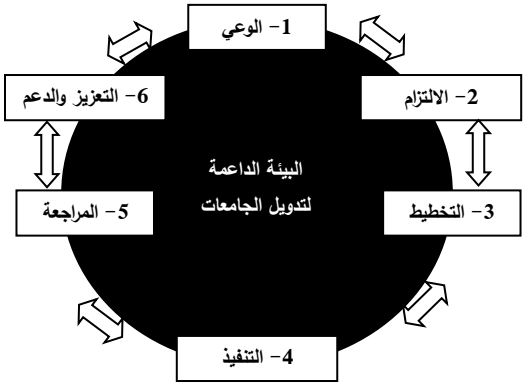
نموذج "نايت" (1994)م لدورة مراحل وخطوات تدويل الجامعات:

لقد زودتنا "نايت" (Knight, 1994) بنموذج نظري مقترح في صورة إطار عمل متكامل لدورة التدويل التي تمر بها مؤسسات التعليم العالي، وتتضمن ستة مراحل متتابعة تهدف بالدرجة الأولى إلى الارتقاء بجهودها في التدويل، وإضفاء البعد الدولي على نظمها وقيمها المؤسسية، فضلاً عن المساهمة في تصميم وتطبيق استراتيجيتها المقترحة للتدويل.

ويؤكد النموذج على قدرة الجامعات على ترجمة التزامها بالتدويل إلى خطة عمل إجرائية تحاول جاهدة إضفاء الطابع المؤسسي على مبادراتها في تدويل النظم، والممارسات، والقيم الجامعية المختلفة من منظور دولي عبر المرور بالمراحل الست الرئيسية التالية، وهي: (انظر الشكل رقم 1)

1. الوعي Awareness، ويشمل ذلك: الوعي بالحاجة إلى التدويل، وأهدافه المنشودة، وفوائده الإيجابية بالنسبة للطلاب، وأعضاء هيئة التدريس، والعاملين، والمجتمع ككل.
2. الالتزام Commitment، ويشمل ذلك: التزام أعضاء الإدارة العليا، وفرق العمل القيادية، وأعضاء هيئة التدريس، والعاملين، والطلاب بدفع عجلة التدويل.
3. التخطيط Planning، ويشمل ذلك: تحديد الاحتياجات والموارد المطلوبة، وصياغة الأهداف والأولويات، واختيار الاستراتيجيات المناسبة لتدويل الجامعة.
4. التنفيذ العملي Operationalization، ويشمل ذلك: تقديم الأنشطة والخدمات الأكاديمية ذات الصلة، والأخذ بعين الاعتبار العوامل التنظيمية المؤثرة في التدويل، وتطبيق المبادئ والمعايير الإرشادية الموضوعة سلفاً لتدويل الجامعة.

5. المراجعة والتقويم Review، ويشمل ذلك: تقييم وتعزيز جودة تدويل الجامعة، والوقوف على تأثير مبادراتها ذات الصلة، فضلاً عن مدى تقدمها على طريق التطبيق الفعال لاستراتيجية التدويل.
6. التعزيز والدعم المستمر Reinforcement، ويشمل ذلك توفير الحوافز، والمكافئات، والتقدير، والجوائز لأبرز المشاركين في جهودالجامعة للتدويل.



- الشكل رقم (1): نموذج "تايت" (1994)م لدورة مراحل تدويل الجامعات (Knight, 1994: 12).

وأكدت "تايت" (Knight, 1994) على أن بمقدور المؤسسات الجامعية الانتقال من مرحلة التخطيط إلى التنفيذ العملي للتدويل عبر استخدام ثلاثة استراتيجيات رئيسية هي:

1. الأنشطة الأكاديمية Academic Activities، مثل: (1) الأنشطة والمسابقات الدراسية الدولية. (2) المبادرات البحثية المشتركة. (3) مشروعات التطوير الدولي.
2. الممارسات التنظيمية Organizational Practices، مثل: (1) تمويل المبادرات والمشروعات الدولية. (2) إدخال الأنشطة الدولية في سياسات التمديد والترقية لأعضاء هيئة التدريس.
3. المبادئ التنظيمية Organizational Principles، مثل: (1) التعاون والمشاركة. (2) التعديل والتنقيح. (3) التنسيق. (4) الإبداع والابتكار.

نماذج تدويل الجامعات:

وفقاً لـ "جيانج" (Jiang, 2005)؛ فقد زودنا بمجموعة متنوعة من المنظرين في الأدبيات السابقة بالعديد من النماذج المقترحة لتدويل مؤسسات التعليم العالي التي لعل من أبرزهم على الإطلاق ما يلي: (1) نيافي. (2) دافيز. (3) فان ديجك وميجير. (4) رودزكي.

فنموذج "نيافي" Neave يزودنا بإطار عمل تطبيقي متكامل للتعاون الدولي من منظور الإداريين والقائمين على تقديم الخدمات الجامعية. ويضفي نموذج "دافيز" Davies قدراً أكبر من الأهمية على الاستراتيجيات التنظيمية المستخدمة في التدويل. أما نموذج "فان ديجك وميجير" Van Dijk & Meijer فيمثل- في جوهره- محاولة هادفة إلى تطوير نموذج دافيز- السابق الذكر- عبر إضفاء الطابع المؤسسي على ثلاثة أبعاد رئيسية للتدويل، وهي: (1) السياسة التنظيمية. (2) الدعم المقدم للتدويل. (3) جهود التطبيق العملي.

وإضافة إلى ما سبق، يقدم نموذج "رودزكي" Rudzki إطار عمل برنامجي متكامل لتقييم مستويات تطبيق أنشطة التدويل داخل المؤسسات الجامعية. وبالمجمل، تهتم هذه النماذج جميعاً بدراسة آليات تخطيط وتصميم البنى التنظيمية لعملية التدويل على المستوى المؤسسي. كما أنها تركز جميعاً بشكل رئيسي على إبراز كيفية صياغة معالم استراتيجيات التدويل المناسبة للتطبيق العملي داخل الجامعات المختلفة.

وزودنا "شورمان" (Schoorman, 2000) بنموذج مقترح يصنف المكونات الأساسية الواجب توافرها في المبادرات الناجحة لتدويل الجامعات في إطار ثلاثة محاور رئيسية متكاملة تضم ما يلي:

1- الركيزة الأساسية للتدويل Core: وتضم العناصر الرئيسية الواجب توافرها للتدويل، وتشبه إلى حد بعيد العوامل الست المؤثرة في التدويل من منظور "إيلنجبوي".

2- المستوى الجزئي للتدويل Micro-Perspective: ويشمل تحديد كيفية تخطيط الجامعة لتطبيق التدويل على نحو تفصيلي دقيق على مستوى الإدارات والوحدات التنظيمية الفرعية المختلفة.

3- المنظور الكلي للتدويل Macro-Perspective: ويركز على إبراز الأهداف الأكثر عمومية وشمولاً لعملية التدويل، وكيفية الربط بين المكونات المختلفة للمنظومة الجامعية بما يساهم في تحقيق أهدافها المنشودة من وراء التدويل.

وزودنا "هوفمان وجيانج" (Hoffmann & Jiang, 2002) بنموذج تطبيقي لتدويل الجامعات يسهل كثيراً من مهمة دراسة السياسات، والاستراتيجيات، والخطوات الإجرائية المستخدمة في التدويل، فضلاً عن تحديد الوسائل الأكثر فاعلية في بناء علاقات التعاون والشراكة الدولية بين مؤسسات التعليم العالي، وفيما يلي يستعرض الجدول التالي أبرز معالم هذا النموذج المقترح لتدويل الجامعات:

مبررات التدويل / استراتيجيات التدويل	المبررات السياسية	المبررات الاقتصادية	المبررات الأكاديمية	المبررات الاجتماعية والثقافية
التخطيط	العلاقات الدولية، والمؤسسات الدولية، والعلاقات التجارية.	العوامل الاقتصادية المؤثرة في قطاع ومؤسسات التعليم.	الحاجة إلى تنمية مهارات التعددية الثقافية، وفهم العالم الخارجي.	الخصائص الديموجرافية المتغيرة للسكان، ومجتمع الطلاب.
التأمل	تأثير العوامل السابقة أعلاه في الجامعة.	قدرة الجامعة على استقطاب الطلاب الأجانب.	تدويل المناهج الدراسية، وعمليات التدريس.	مراعاة التنوع الثقافي، وسد احتياجات الطلاب.
إصدار الاستجابة	تحديد آليات استجابة الجامعة للتحديات، والفرص المتاحة للتطور.	المشاركة في الحملات القومية، ووضع استراتيجيات تسويقية خاصة بالجامعة.	وضع سياسات مناسبة لتدويل، وإعادة النظر في المناهج الدراسية.	وضع سياسة دقيقة للتعامل مع حالات التنوع الثقافي، وتطبيقها عملياً.
التكامل	تكامل استراتيجيات، وبرامج التدويل.	الربط بين التسويق، والتحاق الطلاب، وبرامج دعم التدويل.	إدخال التدويل في عمليات المراجعة والرقابة المؤسسية.	تطبيق برامج زيادة الوعي الثقافي بأهمية التدويل.

* الجدول رقم (2): نموذج "هوفمان وجيانج" (Hoffmann & Jiang, 2002) لتدويل الجامعات.

وزودنا "كيانج" (Qiang, 2003) بنموذج آخر مقترح لتدويل الجامعات يتضمن أربعة مداخل رئيسية هي:

1- مدخل الأنشطة Activity: ويشمل التجهيزات والبنى التحتية اللوجستية، والجوانب المادية (الملموسة) لتدويل الجامعات، مثل: (1) المناهج الدراسية. (2) برامج الدراسة بالخارج. (3) تبادل أعضاء هيئة التدريس. (4) التحاق الطلاب الأجانب.

2- مدخل الكفايات Competency: ويركز على صقل المهارات الفعلية اللازم توافرها من أجل أداء أنشطة التدويل.

3- مدخل التقاليد Ethos: ويرتبط على نحو وثيق بإرساء دعائم ثقافة مؤسسية داخل الحرم الجامعي تتميز بالدعم الفعال لكافة جهود ومبادرات التدويل.

4- مدخل العمليات Process: ويركز على صياغة السياسات الجامعية اللازمة لدعم وتعزيز فاعلية تطبيق مبادرات التدويل.

وبالمجمل، يؤكد "كيانج" (Qiang, 2003) على ضرورة إتباع مدخل متكامل يربط بين هذه المداخل الأربع المختلفة معاً بحيث "يترسخ التدويل في جذور الثقافة، والسياسة المطبقة، والتخطيط، والعمليات التنظيمية التي تقوم بها المؤسسة الجامعية؛ الأمر الذي يجعله تجربة ناجحة ومستدامة على المدى الطويل مستقبلاً".

وفي الآونة الأخيرة، قدم لنا "تشان وديموك" (Chan & Dimmock, 2008) إطار عمل مقترح لتدويل الجامعات يضم ثلاثة نماذج مختلفة في ضوء دراسة الحالة التي أجرياها لجامعتين: احداهما بريطانية، والأخرى تقع في هونج كونج (بالصين). وأكدت الدراسة على وجود هذه النماذج الثلاث معاً جنباً إلى جنب بحيث يناسب كل واحد منها نمطاً معيناً من الثقافات الجامعية والمؤسسية في بيئة الواقع، وهي:

1. نموذج تدويل يركز على إنشاء شبكة خارجية من العلاقات مع مؤسسات جامعية أخرى مناظرة، فضلاً عن التوجه نحو تقديم خدمات التعليم العالي في الخارج.
2. نموذج تدويل يركز على إضفاء الطابع الدولي على المؤسسات الجامعية الوطنية، وليس على المبادرات الخارجية. ويناسب هذا النموذج التطبيق في البلدان التي تتمتع بمستوى أقل من التقدم، والتي تحتاج بشدة للتحول إلى دول قومية.
3. نموذج تدويل ذو صبغة كونية يرتبط بالبلدان التي تتوافر بها أعداد كبيرة من الوافدين من الخارج الراغبين في تعليم أطفالهم وفقاً للنموذج التعليمي السائد في بلدانهم الأم الأصلية. ومن أبرز الأمثلة العملية على ذلك: البرامج الدولية لمنح شهادة البكالوريا.

المبحث الثاني:

أمثلة للخبرات العالمية والتجارب الدولية الرائدة في مجال تدويل الجامعات.

يكاد الخبراء التربويون يجمعون على أن هناك اتجاهاً متزايداً على المستوى العالمي لتدويل الجامعات، وتخطي برامجها الأكاديمية، والبحثية، والخدمية للحدود القومية بين بلدان العالم المختلفة (Altbach & Knight, 2007). فخلال العقد الماضي فقط، برز على السطح العديد من الأنماط الجديدة لما يلي: (1) مؤسسات التعليم العالي. (2) صيغ وقوالب تقديم الخدمة التعليمية. (3) عقد اتفاقيات الشراكة، والتوأمة، وتبادل الخبرات بين الجامعات على نحو تشاركي.

وتتضمن قائمة الهيئات والمؤسسات التي تشرف على تقديم خدمات التعليم الدولي في مرحلة التعليم العالي ما يلي: (1) الشركات التجارية العاملة في مجال الوسائط الإلكترونية، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT). (2) الجامعات التخصصية. (3) الروابط والاتحادات والجمعيات المهنية. (4) المؤسسات والتكتلات الدولية (GUNI, 2006).

وأصبحت المؤسسات التقليدية للتعليم العالي تعمل- جنباً إلى جنب مع مثيلاتها الأكثر تقدماً- على نحو متزايد في الوقت نفسه الذي زادت فيه معدلات الربط بين أدوات التعليم التقليدي القائم على التفاعل المباشر وجهاً لوجه، وقوالب التعليم الإلكتروني (الافتراضي) القائم على شبكة الإنترنت؛ بهدف تقديم الخدمة التعليمية لطلاب متنوعين حول العالم. وقد تحقق ذلك عملياً عبر الاستعانة بعدة أدوات مختلفة لعل من أبرزها على الإطلاق ما يلي (Altbach & Knight, 2007): (1) عقد اتفاقيات التوأمة، والشراكة، وتبادل الخبرات. (2) برامج التبادل الطلابي. (3) برامج منح الدرجات الجامعية الثنائية أو المشتركة، إلخ.

وتحاول بعض المؤسسات الجامعية تدويل خدماتها عبر التركيز على أن يكون لها وجود فيزيقي (مادي) ملموس في بلدان أخرى من العالم عبر توظيف الأدوات التالية: (1) إنشاء فروع للجامعات. (2) إقامة مؤسسات جامعية، ومراكز تعليم واختبار مستقلة. (3) التحالف أو الاندماج مع المؤسسات المحلية للتعليم العالي (Observatory on Borderless Higher Education, 2010).

ولكن يلاحظ- بشكل عام- أن درجة تدويل الجامعات ليست منتظمة أو متناغمة حول العالم، وهو الأمر الذي يعود- بالدرجة الأولى- لتأثير العوامل الاقتصادية، والسياسية (Biddle, 2002). فعلى سبيل المثال، تميل بعض جهود التدويل إلى التركيز على مناطق جغرافية معينة من العالم، مثل: "عملية بولونيا" ببلدان الاتحاد الأوربي.

وتميل المؤسسات الجامعية المنتمية إلى البلدان المتقدمة من العالم إلى الاستفادة بشكل أكبر من جهودها في استقطاب أفضل الطلاب على المستوى العالمي بسبب ما تتمتع به من مكانة مرموقة دولياً؛ الأمر الذي يسمح لها بأن تصبح أكثر انتقائية (Green, 2002, 2007). أما مؤسسات البلدان النامية فتسعى جاهدة إلى اجتذاب الجامعات وأعضاء هيئة التدريس الأجانب بهدف تحسين جودة ما يتم تقديمه من خدمات تعليمية لطلابها (Spiro, 2003).

وقد شهدنا مؤخراً تركيز عدد من الدول على وضع استراتيجيات متطورة لاستقطاب الطلاب الأجانب، وتصدير البرامج والمؤسسات التعليمية على مستوى القارة الآسيوية، كما في حالة كل من: (1) الصين. (2) ماليزيا. (3) الهند. وإضافة إلى ما سبق، شهدنا كذلك تسارع وتيرة تدويل الجامعات بمنطقة الشرق الأوسط. فعلى سبيل المثال، تقوم المملكة العربية السعودية حالياً بانشاء العديد من الجامعات الخاصة الجديدة بالتعاون مع مؤسسات أجنبية، مثل: جامعة أريزونا. وعلى نفس الشاكلة، تخطط جامعة هارفارد الأمريكية العريقة حالياً لإنشاء فرع لها بدولة الإمارات العربية المتحدة (Observatory on Borderless Higher Education, 2010).

وفيما يلي سيتم استعراض أبرز الخبرات والتجارب العالمية الرائدة في مجال تدويل الجامعات مرتبة وفقاً لمناطقها الجغرافية على النحو التالي: (1) بلدان أمريكا الشمالية (الولايات المتحدة الأمريكية وكندا). (2) بلدان الاتحاد الأوربي. (3) آسيا (وبخاصة: الصين). (4) أستراليا. (5) أمريكا اللاتينية. (6) أفريقيا.

1- بلدان أمريكا الشمالية (الولايات المتحدة الأمريكية وكندا):

كقاعدة عامة، تشرف الكليات، والجامعات، والشركات الخاصة المنتشرة في كافة أرجاء الولايات المتحدة الأمريكية على تطبيق العديد من المبادرات وعلاقات الشراكة الهادفة إلى تدويل مقرراتها وبرامجها الجامعية بما يتجاوز الحدود القومية للبلاد (Altbach & Knight, 2007). وتقليدياً، لعب التعليم الدولي دوراً رئيسياً في تطور التاريخ الأمريكي، والثقافة، والحضارة الأمريكية.

وبشكل خاص، ساهم اندلاع الحرب العالمية الثانية في بروز تحدي كبير واجه الخبرة الأمريكية في مجال إتقان التعامل مع اللغات والثقافات الأخرى من العالم (Brustein, 2007). ولم تكن الحرب الباردة لتنتهي لولا دعم قادة الحكومة الأمريكية لتطوير برامج دراسة اللغات الأجنبية، وبرامج الدراسة بالخارج بهدف فهم وتكوين نظرة دقيقة حول العالم الخارجي خارج حدود الولايات المتحدة الأمريكية (NAFSA, 2007).

ولكن فقد هذا التعليم الدولي ما تمتع به من زخم عندما وضعت الحرب الباردة أوزارها، ليعاود الأمريكيون الاهتمام به من جديد عندما أحسوا بأهميته لهم- وبخاصة: بعد شن الهجمات الإرهابية على مدينة نيويورك في الحادي عشر من سبتمبر عام 2001م. فالولايات المتحدة لم تكن حينها مستعدة لمواجهة خطر الإرهاب. وكان من بين نقاط الضعف الرئيسية التي عانت منها أمريكا في ذلك الوقت: ضعف المهارات اللغوية لدى مواطنيها بما صعب عليهم اكتشاف المخططات الإرهابية التي تحاك ضد بلدهم (Siaya & Hayward, 2003).

وبالتالي؛ ترتب على عدم المعرفة بالبلدان والثقافات الأخرى جعل الأمريكيين غير واعين بما يدبر لهم من اعتداءات إرهابية. وبدلاً من مواصلة العيش في المجهول- الأمر الذي يخلق الشعور بالخوف وعدم الأمان- فإن بمقدور برامج التعليم الدولي تنمية الخبرات اللازمة لإعداد مواطني المجتمع لمواجهة التحديات الكونية والخارجية، من قبيل: الإرهاب (Brustein, 2007).

وتقارن دراسة حديثة نشرتها مؤخراً "رابطة الجامعات الأمريكية" (AAU, 2009) بين التحديات الإرهابية الحالية وبين غيرها من التحديات الأخرى التي واجهتها الولايات المتحدة الأمريكية

منذ 50 عاماً مضت في أعقاب إطلاق الاتحاد السوفيتي (السابق) لأول مركبة فضاء (سبوتنيك) إلى الفضاء الخارجي. ومن هنا؛ لم يكن غريباً أن تدعم الرابطة الجهود الرامية إلى بذل المزيد من الجهد في وضع السياسات الفعالة، ومشاركة الحكومة والمؤسسات الأكاديمية في حماية حدود البلاد، تماماً كما حدث من قبل في عام 1958م عندما شارك الجميع في إصدار "قانون التعليم كدرع للدفاع عن الأمة الأمريكية" National Defense Education Act.

وقد تزامن ذلك مع زيادة ما ضخته الأمة من استثمارات كبرى لتطوير أنشطة البحث العلمي بالجامعات والمعاهد العلمية (AAU, 2009). وفي أعقاب هجمات الحادي عشر من سبتمبر، حذرت "لجنة الأمن القومي" Commission on National Security– المنبثقة عن الكونجرس الأمريكي– من أن "يؤدي خلل وقصور نظمنا في التعليم والبحث العلمي إلى مواجهة الأمن القومي الأمريكي لتهديدات أكبر على مدار الخمسة والعشرين عاماً القادمة، ربما حتى أكثر خطورة من التهديدات بنشوب الحروب التقليدية".

وأكدت الدراسة (AAU, 2009)– أيضاً– على أن مسئولية ضمان أمن وسلامة الأمة لا تقع على كاهل الحكومة وحدها؛ لأنه يجب على كافة المواطنين– دون استثناء– المشاركة. وأوضحت الدراسة كذلك الأدوار البارزة التي يجب على الجامعات البحثية، ومؤسسات التعليم العالي لعبها في هذا الصدد. وفي مواجهة كل هذه التحديات الجسام؛ بدأت الجامعات الأمريكية في تطبيق استراتيجيات متنوعة لتدويل الجامعات، مثل: برامج تعزيز البحث العلمي، والإبداع والابتكار.

ولكن لا تزال هناك حاجة ملحة إلى إيلاء قدر أكبر من الاهتمام ببرامج تدويل الجامعات التي تركز على تعليم ما يلي: (1) الرياضيات. (2) العلوم. (3) اللغات. فلقد أصبح من الضروري بالنسبة للولايات المتحدة الأمريكية تعبئة كافة طاقاتها من أجل دفع عجلة تدويل الجامعات عبر المساهمة على نحو إيجابي فيما يلي: (1) الارتقاء بالمعرفة الثقافية. (2) تطوير رأس المال البشري محلياً. (3) استقطاب المواهب والكفاءات من الخارج (NAFSA, 2008).

ومن هنا؛ بدأت الجامعات الأمريكية في وضع خطط متنوعة لزيادة آليات التعاون مع الكونجرس والإدارة الأمريكية بهدف تصحيح الرأي الخاطئ الذي بدأ يسود في الأوساط الأكاديمية حول العالم والذي يقول بأن الولايات المتحدة الأمريكية لم تعد ترحب بالطلاب، والباحثين، والعلماء، والمهندسين الأجانب في أعقاب وقوع هجمات الحادي عشر من سبتمبر 2011م (NAFSA, 2003). كما بدأت الجامعات الأمريكية– أيضاً– في التعاون مع وزارتي الخارجية والأمن الوطني لتيسير إجراءات الحصول على التأشيرات بحيث يمكن للطلاب، والباحثين، والعلماء، والمهندسين الأجانب السفر إلى الأراضي الأمريكية على نحو آمن، وفعال، ومناسب زمنياً (AAU, 2009).

كما حذرت "رابطة أساتذة الجامعات الأجانب بالولايات المتحدة الأمريكية" (NAFSA, 2007)– أيضاً– من المخاطر الناجمة عن توقع احتفاظ الولايات المتحدة بقدرتها على المنافسة عالمياً إذا افتقدت قواها العاملة إلى المعارف والمهارات المتطورة والمتعددة الثقافات القادمة من شتى أنحاء العالم. ومن هنا؛ نادت الرابطة بضرورة بلورة معالم سياسة متكاملة للتعليم الدولي يمكنها المساهمة في إعداد خريجين مسلحين بالمعرفة والمهارات اللازمة للالتحاق بسوق العمل الدولية في إطار سياسة تأخذ في الاعتبار كلا بعدي: (1) الأمن القومي. (2) القيادة الأكاديمية للجامعات الأمريكية.

وقد أجرى "هورن وزملاؤه" (Horn et al., 2007) مؤخراً دراسة تقويمية لقياس فاعلية جهود التدويل المطبقة بأكبر 77 جامعة بحثية بالولايات المتحدة الأمريكية. وتم جمع وتحليل البيانات اللازمة للدراسة عبر الاستعانة بعدد من المصادر الحكومية التي وفرت بيانات كمية دقيقة عن 19 مؤشراً للتدويل ترتبط على نحو وثيق بالأبعاد الست الرئيسية التالية، وهي: (1) خصائص الطلاب. (2) خصائص الباحثين. (3) خصائص أعضاء هيئة التدريس. (4) توجهات البحث العلمي. (5) محتوى المناهج والمقررات الدراسية. (6) الدعم التنظيمي للتدويل على المستوى المؤسسي.

واستعان الباحثون بما تم جمعه من أرقام في تصنيف درجة التزام الجامعات المشاركة في الدراسة بالتدويل. وكشفت النتائج النهائية للدراسة عن أن 7 من أكبر 11 جامعة بحثية بالولايات المتحدة الأمريكية تصنف– أيضاً– ضمن قائمة أكبر 11 مؤسسة لتدويل الجامعات على المستوى الوطني الأمريكي– بما في ذلك: (1) جامعة كولومبيا. (2) جامعة كاليفورنيا– بيركلي. (3) جامعة هارفارد. (4) جامعة يال. ومن هنا؛ أشارت هذه النتائج– ضمنياً– إلى وجود علاقة ارتباطية وثيقة بين مؤشرات تدويل الجامعات، وبين مؤشرات فاعلية أداء أنشطة البحث العلمي.

كما أكدت دراسة "هورن وزملاؤه" (Horn et al., 2007)– أيضاً– على أنه إذا نظرنا إلى التدويل كواحد من أبرز أولويات الجامعات البحثية بالولايات المتحدة الأمريكية؛ فإنه يجب علينا في هذه الحالة الاهتمام بمعرفة كيف يمكن لهذه المؤسسات الوفاء بمدى واسع من مؤشرات قياس نجاح جهودها الرامية إلى التدويل. ومن هنا؛ أكدت الدراسة على أهمية التزام قيادة الجامعات بالتدويل موضحة أن هناك بعد مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية تطبق بالفعل عملية التدويل في الوقت الراهن. ومن

الأمثلة العملية على ذلك: جامعتي جورج واشنطن وسيراكيوز اللتان تطبقان حالياً عدة مبادرات الغرض منها هو: إنشاء فروع لهما بكوريا الجنوبية.

كما لوحظ في الآونة الأخيرة زيادة معدلات توقيع اتفاقيات الشراكة والتعاون وتبادل الخبرات بين الكليات والجامعات الأمريكية الأخرى ونظيراتها بعدد من الدول الأخرى من قبيل: (1) الصين. (2) الهند. (3) ماليزيا. (4) الفلبين. (5) سنغافورة. (6) تايلاند. (7) فيتنام. (8) بلدان الشرق الأوسط. فعلى سبيل المثال، ساهمت جامعة ميسوري بسانت لويس في إنشاء جامعة الخليج للعلوم والتكنولوجيا (بدولة الكويت)، إضافة إلى إنشاء كلية حديثة للعلوم وإدارة الأعمال (بسلطنة عمان) (Observatory on Borderless Higher Education, 2010).

وعلى الجانب الآخر، نجد أن كندا لا تزال تتخلف كثيراً عن ملاحقة غيرها من البلدان الأخرى الناطقة بالإنجليزية في مجال تدويل الجامعات، مثل: (1) الولايات المتحدة الأمريكية. (2) أستراليا. (3) بريطانيا. ولكنها- مع ذلك- بدأت مؤخراً في إحداث تغيرات متسارعة باتجاه تدويل الجامعات (Levin, 2001, 2007). ففي عام 2009م، أكدت الإحصائيات التحاق أعداد كبيرة للغاية من الطلاب الأجانب بالجامعات الكندية- بما في ذلك: طلاب قادمين من الولايات المتحدة الأمريكية (McCarthy, 2007).

فعلى سبيل المثال، مثل "المعهد الكندي للإدارة الدولية" (CIMI, 2010) عشرة من الكليات والجامعات الكندية المختلفة، في توقيع اتفاقية مع المجلس الصيني للبحث العلمي في عام 2004م بهدف تطبيق برنامج متكامل لالتحاق الطلاب الصينيين الراغبين بالدراسة للحصول على درجات أكاديمية متنوعة من الجامعات الكندية. وينص هذا البرنامج على بقاء الطلاب في الصين خلال السنوات الثلاث الأولى من مدة تطبيق هذا البرنامج الذي يمتد لخمسة أعوام كاملة يدرسون فيها أساسيات العلوم، وآليات التوافق والحوار الثقافي، إضافة إلى التدريب على إتقان اللغة الإنجليزية.

وبعد ذلك، يمكن لهؤلاء الطلاب الانتقال إلى كندا خلال العامين الجامعيين المتبقيين إذا ما رغبوا في إكمال متطلبات الحصول على الدرجات الجامعية المطلوبة. ومن بين مبادرات التدويل الأخرى التي تشرف عليها مؤسسات كندية حول العالم: (1) جامعة الأهرام الكندية بمصر. (2) جامعة باكستان الافتراضية (Altbach & Knight, 2007).

2- <u>بلدان الاتحاد الأوربي</u>:

كقاعدة عامة، يسعى الاتحاد الأوربي بخطى حثيثة نحو تدويل منظومة التعليم العالي ببلدانه المختلفة كجزء من أهدافه الاستراتيجية لتحقيق التكامل الاقتصادي والسياسي بين كافة بلدان القارة الأوربية (Bruch & Barty, 1998). ولعل من أول البرامج التي طبقت في هذا المجال: مشروع "إيرازموس" ERASMUS للتبادل الطلابي الذي ركز على منح الطلاب الأوربيين الفرصة لاكتساب خبرات أكاديمية ذات صبغة دولية (Altbach & Knight, 2007).

تلى ذلك بروز "عملية بولونيا" Bologna Process التي وسعت من نطاق مبادرات تطوير منظومة التعليم العالي بأوربا عبر السعي نحو إضفاء قدر مناسب من الاتساق والتناغم على النظام الأكاديمي بالدول الأعضاء ككل على نحو يضمن عدم حدوث أي تباين فيما يلي على مستوى كافة بلدان الاتحاد الأوربي: (1) بنى منح الدرجات الجامعية. (2) معادلة الشهادات. (3) الحصول على مؤهلات أكاديمية متساوية في المستوى والفاعلية.

ويشار هنا إلى أن الاتفاقية الخاصة بعملية بولونيا قد وقعت رسمياً على يد 26 من الدول الأعضاء بالاتحاد الأوربي بمدينة بولونيا (بإيطاليا) في شهر يونيه من عام 1999م بهدف التركيز على تطوير النظم الوطنية للتعليم العالي بالدول الأعضاء في أعقاب إقرار مشروع توسيع الاتحاد الأوربي ليشمل عدد كبير للغاية من بلدان الكتلة الشرقية (بشرق أوربا). وبشكل أكثر تحديداً، هدفت هذه العملية إلى إقامة أسس متينة لنظام أوربي متطور في التعليم العالي يرتكز على دعائم التعاون الدولي، وتبادل الخبرات الأكاديمية على نحو لا يستقطب فقط الطلاب وأعضاء هيئة التدريس الأوربيين، ولكن- أيضاً- أقرانهم من كافة بقاع العالم (Altbach & Knight, 2007).

كما تسعى الاتفاقية- أيضاً- إلى تحقيق الأهداف الثلاث الرئيسية التالية، وهي: (1) تيسير حراك وانتقال أعضاء هيئة التدريس إلى بلدان أخرى. (2) إعداد الطلاب ليصبحوا مواطنين فاعلين في إطار مجتمعات ديمقراطية. (3) توسيع نطاق التحاق الطلاب بمؤسسات متميزة عالمياً للتعليم العالي تتميز بالتركيز على القيم الديمقراطية، والحرية الأكاديمية (Bologna Process, 2010).

ووفقاً لأحدث الإحصائيات المتاحة لدينا حالياً؛ تطبق عملية بولونيا على 16 مليون طالب في 46 دولة تضم أكثر من 4000 مؤسسة للتعليم العالي معظمها من الجامعات والمؤسسات الأكاديمية العريقة تاريخياً والتي يمتد تاريخ إنشاء بعضها لحوالي 800 عام! ومع ذلك، توصلت هذه المؤسسات المختلفة حالياً إلى اتفاق على تبني مجموعة موحدة من القواعد والمعايير فيما يتعلق بالجوانب التالية من المنظومة الجامعية، وهي: (1) منح الدرجات. (2) معادلة الشهادات. (3) الاعتماد الأكاديمي، وضمان الجودة. (4) نشر نتائج ومخرجات الطلاب (Adelman, 2008).

وبالمجمل، تبرز عملية بولونيا بشكل كبير أهمية التنسيق والتعاون مع المؤسسات الأجنبية بحيث تكمل نظيراتها الأوربية، ويتعلم الجميع من الدروس المستفادة. ونتيجة لذلك؛ صيغت معالم سياسات بحثية جديدة تمخضت عن إقامة بيئة جامعية أكثر تنافسية سواء في أوربا، أو ببقية دول العالم المختلفة (Bologna Process, 2010).

ويقر "ألتباش ونايت" (Altbach & Knight, 2007) أنه مقارنة ببقية بلدان شمال أوربا؛ فإن روسيا تمكنت من تطبيق إصلاحات اقتصادية كبرى ترتب عليها العديد من المضامين البارزة لتطور منظومة تعليمها العالي. فعلى سبيل المثال، أصبحت العديد من الجامعات الروسية تقدم حالياً برامج أكاديمية بالخارج في بلدان أخرى مثل: بلغاريا. ولعل من أبرز تلك الجامعات على الإطلاق: (1) معهد موسكو الدولي للدراسات السلافية. (2) جامعة موسكو الصناعة.

كما تستضيف روسيا- أيضاً- العديد من البرامج الجامعية لمنح الدرجات المشتركة، والتوأمة، وتبادل الخبرات والطلاب مع عدة بلدان متنوعة من العالم مثل: (1) انجلترا. (2) الهند. (3) سويسرا. (4) هولندا. (5) اليونان. (6) أسبانيا. فعلى سبيل المثال- لا الحصر- لدى الجامعة البريطانية المفتوحة 80 مركز جامعي متخصص في التدريب على إدارة الأعمال تنتشر في كافة أرجاء روسيا (Observatory on Borderless Higher Education, 2010).

3- آسيا (وبخاصة: الصين):

تاريخياً، يمكننا العودة بالبدايات الأولى لتدويل التعليم العالي في القارة الآسيوية إلى أواخر القرن التاسع عشر للميلاد عندما استهلت العديد من بلدان المنطقة جهودها لتطبيق عدة مبادرات متنوعة الهدف منها إقامة نظم حديثة للتعليم العالي عبر ابتعاث الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس إلى الخارج لاستكمال دراساتهم العليا أو لإجراء البحوث العلمية (Huang, 2007). ومن هنا؛ يلاحظ أن نظم التعليم العالي الجديدة التي تبنتها بلدان مثل الصين واليابان قد حاولت- قدر الإمكان- محاكاة نماذجها الغربية المطبقة حينها فيما يلي: (1) ألمانيا. (2) فرنسا. (3) المملكة المتحدة. (4) الولايات المتحدة الأمريكية (Umakoshi, 1997).

وخلال الفترة الزمنية الممتدة بدءاً من عام 1945م (تاريخ انتهاء الحرب العالمية الثانية) ووصولاً إلى عقد الثمانينيات من القرن العشرين، تأثرت جهود ومبادرات التدويل في هذه المنطقة بالحرب الباردة بين المعسكرين الشيوعي والرأسمالي، وانقسام بلدانها إلى كتلتين كبيرتين (Mok, 2007). وقد تبنت أولى هاتين الكتلتين نموذج التعليم العالي الذي كان سائداً حينها في الاتحاد السوفيتي (السابق)، بينما اتبعت بلدان المعسكر الآخر النموذج الأمريكي. وبالمجمل، تميزت جهود التدويل في ذلك الوقت بسمتين رئيسيتين هما: (1) حراك وانتقال الأفراد بين الدول. (2) نقل الخبرات والمساعدات الفنية المتخصصة من الدول المتقدمة إلى بلدان العالم الثالث (Ratliff, 2003).

ومنذ عقد التسعينيات من القرن العشرين؛ ساهم بروز نجم ظاهرة العولمة في حدوث تغيرات دراماتيكية متسارعة في منظومة التعليم العالي بالقارة الآسيوية. ففي مواجهة تحديات بيئة عولمية قائمة على المنافسة؛ سرعان ما أدركت الدول الآسيوية (وبخاصة: بلدان شرق آسيا، و"النمور الآسيوية") أهمية إقامة مؤسسات وطنية متميزة تقدم برامج تعليمية متطورة قادرة على تيسير، وتصدير، وتعزيز جودة تعليمها العالي (Kurimoto, 1997).

وعلى الرغم من أن آسيا لا تزال تستورد- أكثر مما تصدر- عدداً كبيراً للغاية من البرامج أو المؤسسات الجامعية من بلدان أخرى (وبخاصة: الولايات المتحدة الأمريكية)، فإنها تسعى جاهدة وراء هدف قلب الأمور رأساً على عقب، والتحول لتصبح منطقة مصدرة لتدويل الجامعات خلال المستقبل المنظور (Huang, 2007).

4- أستراليا:

وفقاً لـ "آدمز" (Adams, 2007)؛ فقد شهدت أستراليا تغيراً دراماتيكياً بارزاً في مجال تدويل الجامعات على مدار العشرين عاماً الماضية في أعقاب تركيز سياسة حكومتها الفيدرالية بدءاً من عام 1986م على تحويل تعليم الطلاب الأجانب من نشاط مدعم يتم تمويله من أموال دافعي الضرائب؛ ليصبح خلال فترة زمنية وجيزة واحداً من أبرز الصناعات التصديرية النامية بالبلاد. وبموجب هذه السياسة؛ حظر قانوناً على مؤسسات التعليم العالي تقديم دعم مالي للطلاب الأجانب من أموال المخصصات والاعتمادات الحكومية.

وعلى الرغم من أن الحكومة هناك منحت الجامعات الحرية الكاملة في إدارة ميزانياتها وتقرير حجم المصروفات والرسوم الدراسية المقررة على الطلاب، فإنها اشترطت- أيضاً- حداً أدنى لابد من دفعه كرسوم مقابل المشاركة في الأنشطة والمقررات الدراسية لا يمكن للجامعات الأسترالية تجاوزه على الإطلاق (Welch, 2002). ونتيجة لهذه التغيرات؛ أصبحت منظومة التعليم الدولي للطلاب الأجانب بأستراليا تشكل رابع أكبر صناعة تصديرية بالبلاد استحوذت على ما يقارب الثمانية بلايين دولار أمريكي وفقاً لإحصائيات عام 2006م. ومع ذلك، لوحظ مؤخراً تناقص أعداد الطلاب الأجانب الذين يدرسون في أستراليا بعد مرور عقد كامل من التوسع والانتشار عالمياً.

5- أمريكا اللاتينية:

تطبق حالياً ببلدان أمريكا اللاتينية مجموعة متنوعة من مبادرات التدويل تلعب فيها كل من أستراليا والولايات المتحدة الأمريكية أدواراً بارزة في استقطاب طلاب هذه المنطقة من العالم للدراسة بجامعاتها، متبوعة بالهند والصين اللتان أصبحتا بشكل متزايد من الدول النشطة في مجال تدويل الجامعات بهذه المنطقة (Avila, 2007).

ومع ذلك، أشارت دراسة حديثة (Observatory on Borderless Higher Education, 2010) إلى زيادة تحفظ ومخاوف بلدان أمريكا اللاتينية من أن تتكرر من جديد أخطاء الماضي الذي شهد استغلال الجامعات الأجنبية لمواطنيها ومنحهم درجات جامعية "مزيفة" Degree Mills.

ومن هنا؛ سعت هذه البلدان بكل قوة إلى تعزيز الإشراف الحكومي على برامج التعليم الدولي لمنع تكرار هذه الأخطاء من جديد. ومن هنا؛ يواجه تدويل الجامعات في هذه المنطقة تحدياً رئيسياً يتمثل في: ضمان الجودة، والحصول على اعتراف وطني ودولي بالمؤسسات، والبرامج، والشهادات، والمؤهلات الجامعية الأجنبية بسبب الخبرات السلبية لهذه الدول في الماضي (De Witt, 2005).

فعلى سبيل المثال، ترتبط جامعات أمريكا اللاتينية باتفاقيات شراكة دولية مع مؤسسات أمريكية عديدة مثل: (1) جامعة تكساس (A&M). (2) جامعة "إنديكوت" بولاية ماساشوستس. ومن الشائع كذلك عقد اتفاقيات شراكة مع الجامعات الأوربية. فعلى سبيل المثال، لدى جامعة بولونيا (بإيطاليا) عدة فروع بالبلدان التالية: (1) تشيلي. (2) الأرجنتين. (3) البرازيل. (4) كولومبيا. (5) بنما. وبالمقابل، يتمتع معهد "مونتيري" التقني– الذي يقع مقره الرئيسي بالمكسيك– بسمعة عالمية لجودة ما يقدمه من برامج للتعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني لطلاب العديد من بلدان أمريكا اللاتينية والبحر الكاريبي (Altbach & Knight, 2007).

6- أفريقيا:

من المسلم به على نطاق واسع القول بأن أفريقيا تعاني من أدنى أعداد ومستويات مبادرات التدويل المطبقة على المستوى العالمي– مع وجود بعض الاستثناءات في جنوب أفريقيا (Altbach & Knight, 2007). ولكن يلاحظ مؤخراً انخفاض عدد البرامج الأكاديمية التي تقدمها الجامعات الأجنبية بجنوب أفريقيا بسبب القيود المفروضة عليها من القوانين والتشريعات الحكومية الجديدة، وتطبيق عمليات صارمة في ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي. ومن هنا؛ تخلت العديد من المؤسسات الأجنبية عن خططها للانتشار في جنوب أفريقيا.

ولعل من الأمثلة العملية المحدودة على المؤسسات الجامعية التي لا تزال لها فروع بجنوب أفريقيا كل من: (1) جامعتي بوند، وموناش (الأستراليتين). (2) كلية إدارة الأعمال التابعة لجامعة أمستردام (الهولندية). ومن بين المبادرات الأخرى المحدودة للتدويل على مستوى القارة الأفريقية خارج نطاق جنوب أفريقيا: إنشاء فرع لكلية إدارة الأعمال التابعة لجامعة أمستردام (الهولندية) بنيجيريا في عام 2007م. وأشار "ألتباش ونايت" (Altbach & Knight, 2007)– أيضاً– إلى افتتاح جامعة "الأغاخان" (الباكستانية) لفرع لها في كينيا بشرق أفريقيا في عام 2002م لإعداد المتخصصين في العمل بالتمريض.

وبعد:

يتضح مما سبق، إن تدويل مؤسسات التعليم العالي العربي ،يعد بمثابة مجال بحثي جديد نسبياعلى البيئة العربية. على الرغم من عظم الدور الذي يمكن أن يقوم به في البيئة العربية ،لما له من العديد من التطبيقات، مع سرعة ومرونة في الاستخدام مما يجعله مؤهلا أكثر من غيره من أنواع ومراحل التعليم المختلفة،كعامل وحدة وتجميع بين الشعوب العربية، وحائط صد لامواج العولمة العاتية، ومجال للتعاون والتفاعل مع دول العالم المختلفة. خاصة أن العديد من الدول العربية بها الكثير من أنظمة التعلم الالكتروني، والتعليم المفتوح ،والتعليم عن بعد مما يخلق مؤسسات تعليمية دولية بطبيعتها،لها خصوصياتها التي تميزها عن غيرها.

References:

1- Adams, T. (2007). The development of international education in Australia: A framework for the future. *Journal of Studies in International Education*, 11, 410-420.
2- Altbach, P.G. (1998). *Comparative Higher Education*. Norwood, NJ: Ablex.
3- Altbach, P.G. (2002). Perspectives on internationalizing higher education. *International Higher Education*, 27, 6-8.
4- Altbach, P.G. (2004). Globalization and the university: Myths and realities in an unequal world. *Tertiary Education and Management*, 10 (1), 3-25.
5- Altbach, P.G., & Balan, J. (Eds.). (2007). *World-Class Worldwide: Transforming Research Universities in Asia and Latin America*. Baltimore, ML: The John Hopkins University Press.
6- Altbach, P.G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of International Studies*, 11, 290-305.
7- Ashizawa, S. (2006). Developing evaluation criteria to assess the internationalization of

20- Burn, B. (1980). *Expanding the International Dimension of Higher Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

21- Callan, H. (1998). Internationalization in Europe. In P. Scott (Ed.), *The Globalization of Higher Education* (pp. 44-57). London, UK: SRHE & Open University Press.

22- Callan, H. (2000). The international vision in practice: A decade of evolution. *Higher Education in Europe*, 25 (1), 15-23.

23- Cambridge, J., & Thompson, J. (2004). Internationalism and globalization as context of international education. *Compare*, 34 (2), 161-175.

24- Carnoy, M., & Rhoten, D. (2002). What does globalization mean for educational change: A comparative approach? *Comparative Education Review*, 46 (1), 1-9.

25- Chan, W.Y., & Dimmock, C. (2008). The internationalization of universities: Globalist, internationalist and translocalist models. *Journal of Research in International Education*, 7 (2), 184-204.

26- Cornwell, G.H. (2001). Educational and the hegemony of market values: Privilege, practically and citizenship. *Liberal Education*, 87 (3), 6-13.

27- Currie, J., & Vidovich, L. (1998). Microeconomic reform through Managerialism in American and Australian universities. In J. Currie, & J. Newson (Eds.), *Universities and Globalization: Critical Perspectives* (pp. 153-172). London, UK: Sage.

28- Deem, R. (2001). Globalization, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in universities: Is the local dimension still important? *Comparative Education*, 37 (1), 7-20.

29- Deetman, W.J. (1996). Opening address. In (OECD Documents). *Internationalization of Higher Education* (pp. 31-33). Paris, France: OECD, Center for Educational Research and Innovation.

30- Dellow, D.A. (2007). The role of globalization in technical and occupational programs. *New Directions for Community Colleges*, 138, 39-45.

31- Dellow, D.A., & Romano R.M. (2009). Technological change, globalization, and the community college. *Occupational Outlook for Community College Students*, 146, 11-19.

32- De Ridder-Symoens, H. (1992). "*Mobility": A History of the University in Europe*. In H. De Ridder-Symoens (Ed.), Vol. I (pp. 280–304). Cambridge: Cambridge University Press.

33- De Wit, H. (2002). *Internationalization of Higher Education in the United States of* universities. *Paper Presented at the meeting of NAFSA: Association of International Educators*, Montreal-Canada.

8- Association of American Universities (AAU). (2009). *National Defense Education and Innovation Initiative: Meeting America's Economic and Security Challenges in the 21st Century*. Washington, DC: Association of American Universities.

9- Avila, J.G. (2007). The process of internationalization of Latin American higher education. *Journal of Studies in International Education*, (11) 400-409.

10- Barker, C. (2000). *Education for International Understanding and Global Competence*. New York, NY: Carnegie Corp.

11- Bartell, M. (2003). Internationalization of universities: A university culture-based framework. *Higher Education*, (45), 43-70.

12- Beerkens, E. (2003). Globalization and higher education research. *Journal of Studies in International Education*, 7, 128-148.

13- Beckford, G.M. (2003). Integration of international education in the programs and curriculum of community colleges. *PhD dissertation*, Morgan State University-United States.

14- Biddle, S. (2002). *Internationalization: Rhetoric or Reality?* New York, NY: American Council of Learned Societies.

15- Boggs, G.R., & Irwin, J. (2007). What every community college leader needs to know: Building leadership for international education. *New Directions for Community Colleges*, 138, 25-30.

16- Bologna Process. (2010). *About the Bologna Process*. Retrieved from: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/about/.

17- Bond, S.L., & Scott, J. (1999). From reluctant acceptance to modest embrace: Internationalization of undergraduate education. In S. Bond & J. Lemasson (Eds.), *A New World of Knowledge: Canadian Universities and Globalization* (pp. 201-238). Ottawa, Canada: International Development Research Center.

18- Bruch, T., & Barty, A. (1998). Internationalizing British higher education: Students and institutions. In P. Scott (Ed.), *The Globalization of Higher Education* (pp. 18-31). London, UK: SRHE & Open University Press.

19- Brustein, W.I. (2007). The global campus: Challenges and opportunities for higher education in North America. *Journal of Studies in International Education*, 11 (3/4), 382-391.

America and Europe: A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis. Westport, CT: Greenwood.
34- De Witt, H. (2005). Higher Education in Latin America: The International Dimension. Washington, DC: World Bank Publications.
35- Gandolfo, G. (1998). International Trade Theory and Policy. New York, NY: Springer.
36- Fielden, J. (2001). Markets for 'Borderless Education'. Minerva, 39, 49-62.
37- Green, M.F. (2002). Internationalizing undergraduate education: Challenges and lessons of success. In D. Engberg & M.F. Green (Eds.), Promising Practices: Spotlighting Excellence in Comprehensive Internationalization (pp. 7-20).Washington, D.C:. American Council on Education.
38- Green, M.F. (2007). Internationalization of community colleges: Barriers and strategies. New Directions for Community Colleges, 2007 (138), 15-24.
39- Green, M., & Shoenberg, S. (2006). Where Faculty Live: Internationalizing the Disciplines. Washington, DC: American Council on Education.
40- Green, M.F., Luu, D., & Burris, B. (Eds.). (2008). Mapping Internationalization on U.S. Campuses. Washington, DC: American Council on Education.
41- Harman, G. (2004). New directions in internationalizing higher education: Australia's development as an exporter of higher education services. Higher Education Policy, 17 (1), 101-120.
42- Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D., & Perraton, J. (1999). Global Transformations: Politics, Economics and Culture. Stanford, CA: Stanford University Press.
43- Hill, B.A., & Green, M.F. (2008). A Guide to Internationalization for Chief Academic Officers. Washington, DC: American Council on education.
44- Hoffmann, E., & Jiang, XP. (2002). New Zealand and China: A case study of internationalization in New Zealand universities. Proceedings of NZARE Conference 2002. Massey University, Palmerston North-New Zealand.
45- Hopkins, A.G. (2004). Globalization in World History. New York, NY: Norton.
46- Horn, A.S., Hendel, D.D., & Fry, G.W. (2007). Ranking the international dimension of top research universities in the United States. Journal of Studies in International Education, 11 (3/4), 330-358.
47- Hser, M.P. (2003). Internationalization of United States higher education: A quantitative analysis of the dimension of Association of American Universities. PhD dissertation, State University of New York-United States.
48- Hser, M.P. (2005). Campus internationalization: A study of American universities' internationalization efforts. International Education, 55 (1), 35-48.
49- Huang, F. (2007). Internationalization of higher education in the developing and emerging countries: A focus on transnational higher education in Asia. Journal of Studies in International Education, 11, 421-430.
50- Jiang, X. (2005). Globalization, internationalization and the knowledge economy in higher education: A case study of China and New Zealand. PhD dissertation, The University of Auckland--New Zealand.
51- Keohane, R.O. (2000). Globalization: What's new? What's not? (and so what?). Foreign Policy, 118, 104-119.
52- King, R. (2009). Governing Universities Globally: Organizations, Regulation and Rankings. Northampton, MA: Edward Elgar Publishing.
53- Knight, J. (1994). Internationalization: Elements and Checkpoints. Ottawa, Canada: Canadian Bureau for International Research.
54- Knight, J. (1997b). A shared vision? Stakeholders' perspectives on the internationalization of higher education in Canada. Journal of Studies in International Education, 1 (1), 27-44.
55- Knight, J. (1999). Internationalization of higher education. In J. Knight & H. De Wit (Eds.), Quality and Internationalization in Higher Education (pp. 13-28). Paris, France: OECD.
56- Knight, J. (2001). Monitoring the quality and process of internationalization. Journal of Studies in International Education, 5 (3), 228-243.
57- Knight, J. (2003). Updating the definition of internationalization. International Higher Education, 33, 2-3.

استقراء المحاور واستشراف الأهداف

الأستاذ الدكتور يس عبد الرحمن قنديل
مركز تطوير التعليم الجامعي
جامعة سلمان بن عبد العزيز – المملكة العربية السعودية
y.qandile@sau.edu.sa

الملخص:

استهدفت هذه الدراسة استشراف المستقبل القريب للدراسات ذات العلاقة بأنظمة جودة التعليم العالي. واعتمدت الدراسة على تتبع نتائج الدراسات العالمية التي تعرضت لقضية استقصاء آثار تطبيق أنظمة جودة التعليم العالي على هذا التعليم، لتتوصل إلى نتيجة مفادها الافتقار إلى الأدلة الإمبريقية الداعمة لوجود آثار إيجابية للجهود التي بذلت خلال العقدين الماضيين في هذا المضمار على تحسين مخرجات التعليم العالي، الأمر الذي يدعو بالضرورة إلى البدء في تفحص المسلمات التي تقوم عليها دراسات هذا المجال، كما يتطلب تغيير توجهات البحث مع التركيز على التقييم النقدي للأسس والممارسات التي تم اتباعها لكافة إجراءات ضبط جودة التعليم خلال الفترة الماضية. واستندت الدراسة إلى ذلك لاستقراء ما ينبغي أن يكون عليه البحث في هذا المجال في المستقبل القريب مقترحة المحاور والأهداف التي يمكن أن يركز عليها الباحثين في المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي لتدارك الهدر البحثي الناجم عن هذه المشكلة، والسعي نحو تحقيق قصب السبق في تطوير البحث في هذا المجال.

الكلمات المفتاحية: *التعليم العالي، أنظمة الجودة، مستقبليات البحث في جودة التعليم العالي، تخطيط المؤتمرات.*

المقدمة (Introduction):

يهتم المخططون الاستراتيجيون في الدول النامية والمتقدمة على حدٍ سواء بالتعليم العالي بحسبانه وسيلة أساسية للاستثمار في رأس المال البشريHuman Capital ، وأداة فاعلة لدفع عجلة النمو الاقتصادي والاجتماعي (Barro & Sala-I-Martin,1995; 2012; Konstantiuk,2014 Holborow,). ولا شك أن هذا الاهتمام قد انعكس على سعي المربين في أروقة الجامعات بشكل دؤوب للبحث عن التجديدات التربوية Educational Innovationsالتي من شأنها تحقيق قفزات ملموسة في هذا الصدد، تحقق طموحات المستفيدين من مخرجات التعليم العالي من جهة، كما تحقق رضا القيادات السياسية والاقتصادية، ومراكز صنع القرار ليس في الجامعات فحسب، ولكن أيضًا على مستوى الدول والمنظمات الإقليمية والدولية.

وربما كان ما يُسمى بـ "الجودة في التعليم العالي Quality in Higher Education واحداً من أبرز تلك التجديدات التربوية التي غزت الجامعات المعاصرة منذ بضعة عقود. وبرغم استناد معايير جودة التعليم، وإجراءات مراجعة الجودة والاعتماد الأكاديمي على تجارب مستعارة من مجالات أخرى مثل الهندسة الصناعية وإدارة الأعمال، إلا أنها استقرت وعمقت جذورها في المجال التربوي ـ وبخاصة في التعليم العالي ـ بشكل لافت للنظر.

ولاشك أن انتشار تلك الدعوات التجديدية بشأن الجودة في التعليم العالي قد أفرزت ثقافة جديدة تتبنى مبدأ المحاسبية Accountability، وتقوم على المراجعة المستمرة للأداء Periodic Performance Review، لذا اهتمت الجامعات بتخصيص جزء من مواردها لعمليات المراجعة وما تتطلبه من لوجستيات من جهة، ولتحفيز الأداء في القطاعات المختلفة للجامعة من جهة أخرى.

وخلال تلك الفترة من الممارسة العملية لتطبيقات الجودة في التعليم العالي، والتي تجاوزت العقدين من الزمان في دول عديدة، كان من الضروري أن يوجه جانب من الجهود لاستقصاء آثار ما تم من ممارسات متنوعة على مخرجات التعليم العالي، وعلى تحقيق أهدافه الاقتصادية والاجتماعية، الأمر الذي ظهر جلياً في عشرات المؤتمرات، وآلاف البحوث المنشورة في الدوريات العلمية حول تلك الممارسات، وما ترتب عليها من آثار .

وتُعد الدراسة الحالية واحدة من تلك الجهود، إذ تستهدف تسليط الضوء على ما تم من جهود بحثية في محاولة لتحري آثارها، وتقويم توجهاتها، سعيًا لاستخلاص ما ينبغي أن تكون عليه التوجهات المستقبلية للبحث في هذا المجال في المدى القريب أو المتوسط .

الخلفية والمشكلة (Background and Problem):

لاشك أن المجتمع، والقائمين على الاستثمار في قطاعاته المختلفة يعولون على الجامعات في تخريج الكوادر التي تحقق المستوى المطلوب من الكفاءة لممارسة الوظائف في شتى المجالات، وبخاصة بعد انتشار الحديث في أروقة المجتمعات عما يدور داخل الجامعات من عمليات لتطوير البرامج، وتطوير السياسات المتبعة لتحري الجودة والاعتماد الأكاديمي لتلك البرامج.

لذا، أصبح ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي سمة ضرورية لتلبية احتياجات كل من الفرد والمجتمع (Savga,2013) ، وبدأت كثير من الجامعات في شتى أنحاء العالم تطبيق أنظمةٍ لضمان الجودة بها منذ بدايات الثمانينيات من القرن الماضي . وتقدم عمليات مراجعة جودة التعليم العالي دليلا لأصحاب المصلحة Stakeholdersعلى أن خريجي الجامعة قد حققوا المستوى المطلوب من الكفاءة لمنح الترخيص المؤقت لممارسة وظائفهم، الأمر الذي يتوافق بشكل واسع مع المبادئ الأساسية لنظرية رأس المال البشري Theory Human Capital التي تشدد على أهمية التعليم وأثر جودته Quality باعتباره استثماراً يعزز الإنتاجية، ويدعم السياسات التعليمية التي تركز على مهارات الطلاب، وأداء الأفراد في أماكن العمل لاكتساب مقومات النجاح في سوق العمل المعاصر.

وهكذا بدأ إنشاء هيئات متخصصة تعنى بتصميم معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، وتستهدف مساعدة مؤسسات التعليم العالي على القيام بإجراءات من شأنها التحسين المستمر للممارسات الأكاديمية .(Morgan, 2011; Dew, 2007) وتحظى عمليات المراجعة والتقييم الداخلية والخارجية في كثير من دول غرب أوروبا بقبول واسع، إذ يعتقد بأهميتها في توفير مصداقية للبرامج المقدمة، والشهادات التي تمنحها تلك الجامعات (Bormmann et al.,2006)؛ كما تشير التجربة الأمريكية أيضاً إلى أهمية تطبيق الجامعات لآليات من شأنها مراجعة البرامج المقدمة ، وإصدار وثائق الاعتماد المؤسسي للجامعات، لما لذلك من آثار إيجابية على الارتقاء بالمعايير الأكاديمية للتعليم العالي في الجامعات (Dill, 2000).

وبالرغم من الجوانب الإيجابية لممارسات الجودة في التعليم العالي، إلا أن هناك من الأدلة الإمبريقية ما يشكك في فعالية الممارسات والجهود التي بُذلت في مؤسسات التعليم العالي في كثير من الدول لتحقيق مخرجات تعكس استثمارًا أفضل في رأس المال البشري، الأمر الذي يعكس ضرورة مراجعة تلك الجهود، وتقويم آثارها، وتحري مدى تحقيقها للهدف الرئيس من ابتكارها كأدوات لتحسين كفاءة مخرجات الجامعات.

وتشير نتائج دراسة "شاه (Shah,2012)"، التي ركزت على متابعة فعالية تطبيق أنظمة الجودة المبنية على المراجعة الخارجية خلال عقدين من الزمان إلى محدودية الأدلة المستقاة من تلك الدراسات فيما يتعلق بتحسن التعليم في كل من المملكة المتحدة، واستراليا، ونيوزيلندا، والسويد، والدنمارك؛ كما تشير الدراسة إلى أن استعراض ستين تقريراً من تقارير المراجعة الخارجية للجودة في الفترة من عام 2001 حتى عام 2010 في استراليا قد أظهر أن التقييم الفعلي للأداء الأكاديمي كان مثيراً للجدل، بالرغم من وجود بعض التحسن في العمليات.

وتنسجم هذه النتائج إلى حدٍ كبير مع نتائج دراسة "هارفي" و"يليامز" (Harvey & Williams,2010)، التي اهتمت بتتبع دراسات مراجعة الجودة الداخلية في التعليم العالي في الفترة من 1995 حتى عام 2010، مع التركيز على أدوات قياس الجودة ، وخلصت هذه الدراسة إلى أن تطبيق أنظمة ضمان الجودة لم يؤدِّ إلى التعزيز المتوقع للممارسات الأكاديمية بما يُفضي إلى تحسين الأداء في التعليم العالي، على الرغم من تحقق إيجابيات فيما يتعلق بالشفافية والوضوح في التقويم وما يتصل به من بيانات ووثائق.

وفي الاتجاه نفسه، يذهب "إيويل" (Ewell,2010) إلى أن آليات ضمان الجودة في التعليم العالي في الولايات المتحدة أصبحت تتسم بوضوح القصد، وشفافية النتائج، إلا أن الهدف الرئيس المتعلق بتقديم البراهين الكافية حول تعلم الطلاب لا يزال بعيد المنال.

أما دراسة "لوكيت (Luckett,2010) "، التي أجريت في جنوب أفريقيا، فقد توصلت لنتائج مشابهة من خلال اهتمامها بتتبع اسباب فشل الجهود التي بُذلت من قبل نظام ضمان الجودة لرفع معدلات تخرج الطلاب في التعليم العالي، على الرغم من الإمكانات والجهود التي تم تسخيرها لتبني أفضل ممارسات ضمان الجودة، وإدراج ذلك الهدف على رأس اهتمامات اللجان المعنية لفترة طويلة.

وتوجه "ليليز" (Lillis,2012) في دراستها سهام النقد إلى مؤسسات التعليم العالي في جميع أنحاء العالم لقيامها بإنفاق موارد طائلة في متابعة الإجراءات المتعلقة بأنظمة ضمان الجودة، في حين لا يتوافر أي دليل عملي ملموس على فعالية هذه النظم في التعليم، فضلاً عن وصفها الأساليب والمنهجيات المتبعة لتحديد فعالية التعليم العالي في هذه النظم بكونها متخلفة عما هو متوافر في الأدبيات الراهنة .

وتشير الدراسات إلى مكامن الضعف في تلك المنهجيات أو التقنيات، فتضرب مثالاً لذلك بالإجراءات المتبعة في تقرير الدراسة الذاتية ومراجعة الأقرانSelf-study-with-peer-review ، التي تستخدم على نطاق واسع كنموذج لضمان جودة أنشطة التدريس والبحث العلمي والممارسات الأكاديمية الأخرى في الجامعة

(Cheng,2010; Lillis, 2012)؛ الأمر الذي يعني أن مثل هذه التقنيات لها من الميزات مثلما تنطوي على جوانب الضعف التي تقوض مصداقيتها كأدوات لقياس جودة الأداء الأكاديمي، وهو ما يحتم ضرورة مراجعة أنظمة القياس المستخدمة في الوقت الراهن على نطاق واسع، والسعي نحو تطوير أنظمة جديدة أكثر مصداقيةً واتساقاً مع المعايير العلمية للقياس التربوي (Stensaker, 1999).

ويبدو أن مثل هذه الانتقادات كانت السبب وراء قيام بعض الدول بتغيير توجهاتها فيما يتعلق بأنظمة الجودة التي اتبعتها عبر فترات خلال السنوات القليلة الماضية، واستبدالها بأنظمة جديدة تتضمن معايير قابلة للقياس بشكل عام، وتنطوي على قياس كمي لنتائج التعلم بشكل خاص(McClaran, 2010; Lawson et al., 2014؛ وعلى سبيل المثال، فقد انتهى النقاش الذي تم في المملكة المتحدة إلى تحويل بؤرة الاهتمام في مجال جودة التعليم من التركيز على "ضمان الجودة Quality Assurance "إلى التركيز على "تعزيز/ تحسين الجودة Quality Enhancement "، التي تعتمد على التغذية الراجعة المستمر Continuous Feedback ، والدعم الذي يشكل جزءاً لا يتجزأ من الممارسات التي تتم في المؤسسة التربوية (McClaran, 2010؛ أما في أستراليا ، فقد بدأ العمل أيضا للتقدم بخطى حثيثة نحو التركيز في التعليم العالي على ما سُمي بـ "توكيد التعلم Assuring Learning" بدلا من "ضمان الجودةQuality Assurance " (Lawson et al., 2014).

من جهة أخرى , يرى "فيديركيل" (Federkeil,2008) أن الوعي بحدود مقاييس الجودة أمرٌ بالغ الأهمية لمساعدة المربين والباحثين على عدم الانزلاق إلى نتائج زائفة، أو توقعات غير واقعية بشأن مخرجات عمليات المراجعة المتبعة في الأنظمة الحالية لضمان جودة التعليم العالي .

واستناداً إلى مبادئ إدارة الأعمال المتعلقة بإدارة الإنجاز Performance Management، يرى بعض الباحثين ضرورة تحويل وجهة ضمان الجودة في التعليم العالي نحو تقويم المخرجات قياساً إلى المدخلات، والتركيز على المقاييس المتعلقة بحساب الكفاءةEfficiency ، وقياس الأداء Performance Measurement (Ntshoe et al., 2010). وفي الاتجاه ذاته، يدعو "سكولنيك" (Skolnik,2010) إلى تبني نموذج للتقييم يستجيب لاهتمامات ذوي العلاقة بمخرجات التعليم العالي بشأن دقة وصف قدرات الخريجين، كما يحقق لمؤسسات التعليم العالي التأكد من فعالية هذه المخرجات.

وقبل أن نختتم هذا العرض، نشير إلى توصيات دراسة "سينغ " (Singh,2010) التي لخصت الانتقادات الرئيسة لأنظمة ضمان الجودة المعاصرة، وخلصت إلى دعوة الجامعات لتبني مقاييس حقيقية Metrics ذات توجه اقتصادي Economic Oriented تعكس طبيعة العصر، ودور مؤسسات التعليم العالي في العالم المعاصر، كما توظف إمكانات المجتمع الأكاديمي في الجامعة لبلورة أبعاد هذه المقاييس.

ولعله قد اتضح من العرض السابق أن هناك شكوكاً لا يمكن تجاهلها فيما يتعلق بأنظمة ضمان الجودة المطبقة في الوقت الراهن في مؤسسات التعليم العالي، وبخاصة ما يتعلق بأثر هذه الأنظمة في الارتقاء بجودة الأداء الأكاديمي، وبصلاحية اساليب القياس والمقاييس المستخدمة، وقدرتها على تقديم صورة تعكس أداء الجامعة، وما تحققه من مخرجات على المدى القريب، أو نتائج على المدى البعيد. وتتضاعف خطورة هذه المشكلة عند الأخذ في الحسبان الجهود البشرية التي تُسَخرُ لإنجاز عمليات جمع البيانات، وإعداد التقارير والقيام بالمراجعة الداخلية والخارجية، فضلاً عن الميزانيات الضخمة التي تنفق على هذه العمليات.

ويلحظ المتابع لتطبيق الممارسات المختلفة لأنظمة ضمان الجودة في الجامعات العربية وجود أشكال متنوعة من المقاومة من قبل أعضاء هيئة التدريس وغيرهم من مختلف الفئات في الجامعة لتسيير إجراءات تطبيق تلك الممارسات، وما يرتبط بها من آليات لجمع البيانات، أو استكمال النماذج. ويشكل البطء في الاستجابة لإجراءات ضمان الجودة، ووصف أعضاء هيئة التدريس وغيرهم من منسوبي الجامعات تقنيات تدقيق الجودة بأنها مضيعة للمال والوقت، علاوة على كونها لا تشكل قيمة جوهرية لعمليات تحسين التعليم العالي أبرز مظاهر الاحتجاج، وعدم الرضا عن ممارسات الجودة.

وتأسيساً على ما قدمته الدراسات المعاصرة من إشارات تدق جرس الإنذار حول ما ينتاب أنظمة ضمان جودة التعليم العالي المستخدمة عالمياً من أوجه قصور ، فإن الباحث يرى أن الحكمة تقتضي التوقف لبرهة من أجل التقاط الأنفاس، والتفكر فيما ينتاب نظم ضمان الجودة، وممارساتها، وما ترتب على اتباعها من ملاحظات؛ وعليه تبدو مشكلة الدراسة الحالية في الحاجة إلى تحديد محاور البحث العلمي التي ينبغي العمل عليها لتوفير قاعدة علمية رصينة لتأسيس نظام التعليم العالي الذي يتسم بخصائص الجودة، أو التميز، أو الفعالية في تحقيق الأهداف، ويتلافى جوانب القصور التي أشارت إليها الدراسات المعاصرة لأنظمة جودة التعليم العالي.

أهداف الدراسة ومنهجية تحقيقها (Objectives and Methodology):

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيس: " ما أبرز محاور البحث العلمي التي ينبغي سبر أغوارها لتوفير قاعدة علمية رصينة

Solid Background لبناء التعليم العالي الذي يتسم بما يُعرف بالجودة أو بالفعالية في تحقيق أهدافة؟

وللإجابة عن هذا السؤال المحوري، حدد الباحث الهدفين التاليين للعمل على تحقيقهما من أجل التوصل إلى معالجة المشكلة، والتوصل إلى إجابة السؤال الرئيس للدراسة :

(1) تحديد أبرز ملامح القصور في الأساليب والممارسات الراهنة في مجال ما يُسمى بـ "جودة التعليم العالي" .

(2) تحديد محاور البحث المستقبلي التي ينبغي تناولها من قبل الباحثين لتوفير قاعدة علمية رصينة Solid Background لبناء التعليم العالي الذي يتسم بالفعالية في تحقيق أهدافه .

وتنتمي الدراسة الحالية للدراسات الكيفية، حيث يستخدم الباحث آليات المنهج الوصفي التحليلي لتحليل الأدبيات والملاحظات الميدانية المستقاة من متابعة ممارسات أنظمة ضمان الجودة، وتحليل تقارير الدراسات الذاتية، ومناقشات فرق التقويم الذاتي للبرامج والمؤسسات من أجل التوصل إلى تحقيق هدفي الدراسة.

إجراءات الدراسة ونتائجها (Procedures and Results):

أولاً ـ تحليل دراسات الجودة وممارساتها الراهنة :

اهتم الباحث برصد الملاحظات الميدانية، والمناقشات المتعلقة بتقارير دراسات التقويم الذاتي، وما يتصل بذلك من ممارسات ودراسات خلال فترة عمله بمجال جودة التعليم العالي التي تجاوزت العشر سنوات، ويمكن إيجاز أبرز ما انتهى إليه الباحث في هذا الصدد في المحاور التالية :

(1) ضبابية مصطلح الجودة :

ينطوي مصطلح الجودة Quality على قدر من الاتساع (Pounder, 1999; Harvey & Green, 1993; Ntshoe et al., 2010) إلى الدرجة التي تجعل منه مصطلحاً مضللاً أو محيراً Elusiveفي كثير من الأحيان (De Weert, 1990)، وعلى الرغم من التسليم بأن الجودة Quality مصطلح يستخدم في الإشارة إلى درجة من الامتياز المرغوب في حالات كثيرة ، إلا أنه ينبغي ألا يغيب عن الأنظار أن المصطلح يعني في الوقت ذاته الصفة أو السمة Character، كما يعني وصف النوعيات Qualities، وهي صفة تستخدم للوصف الكيفي Qualitative ، وهو نوع مغاير للوصف الكمي Quantitative للظواهر، ووفق هذا السياق، فإن مصطلح "الجودة" لا يشير بالضرورة إلى شيء جيد أو متميز، ولكنه مجرد وصف لشيء لا يتضمن التقدير الكمي لهذا الشيء، فوصف الكتاب بأنه كثير الصفحات أو قليل الصفحات، أو أنه ممل أو مسل هو وصف كيفي ، بعكس وصفه بأنه يتكون من نحو ألف صفحة ، وأنه يزن كيلوجرامين ونيف ، فهو وصف كمي . ولا يستطيع أحد أن يزعم سواء من هذا الوصف أو ذاك أن هناك ما يشير إلى جودة هذا الكتاب أو تميزه في موضوعه أو أسلوب كتابته، أو فائدته للبشرية، أو غيرها من الميزات. وتزداد أبعاد هذه المشكلة عند تداول كلمة "الجودة" في اللغة العربية، عندما نستخدم الكلمة وأصولها ومشتقاتها بدءًا من الفعل "جود" والصفة "جيد" والمصدر "جودة" لمقابلة المعنى المشار إليه لوصف (الكيف) وليس (الكم) دونما تدقيق لمناسبتها للسياق المذكور.

ويتصل بهذا السياق، ما تشير إليه الدراسات من عدم اتفاق المختصين في الإجابة عن السؤال : هل الجودة مصطلح معياري Normative term يمكن الاعتداد به في القياس ، أم أنه مجرد مصطلح وصفي Descriptive term لبيان تفاصيل الشيء الموصوف كما سبق أن أوضحنا؟

هذا فضلاً عن وجود مصطلحات أخرى كثيراً ما تتردد في التعليم العالي ـ وبخاصة في صياغة رؤى الجامعات ـ مثل التميز والريادة، ولا نعرف على وجه التحديد العلامات الفارقة بين هذا الخضم من المصطلحات بشكل إجرائي محدد.

(2) غياب الفلسفة التربوية:

تطورت جهود الجودة في التعليم العالي عبر أجيال من الممارسات، ربما كان أولها ما عُرف بإدارة الجودة الشاملة Total Quality Management، وهو مدخل تطويري للإدارة وتحسين الإنتاج في المجالات الصناعية (Tambi et al., 2008)، ولم يظهر خلال هذه الأجيال ما يشير إلى الفلسفة التربوية السائدة للنظام التعليمي، والتي تؤثر بالضرورة على مفهوم جودة هذا النظام، كما لم ينظر واضعو أنظمة الجودة في التعليم إلى أن هناك توجهات فكرية وجهوداً أصيلة لجودة التعليم بدأت منذ الستينيات من القرن العشرين، وشكلت جزءاً لا يتجزأ من بنيته، كما شكل كلٌ منها إطاراً فلسفياً لتصميم التعليم، وتطوير مخرجاته، ولعل من أمثلة تلك التوجهات: التعلم للتمكنMastery Learning ، والتربية القائمة على الكفايات Competency-based Education ، والتربية القائمة على الإنجاز Performance-based Education .

ولاشك أن غياب الفلسفة الموجهة لأي نظام تعليمي يُفقد هذا النظام دفة التوجيه، ويربك ممارساته، وهو ما يعني أن غياب الفلسفة التربوية للجامعة يجعل نظام الجودة بها مرتبك المعايير، وغير متسق المكونات، وعلى سبيل المثال، نلاحظ أن أغلب أنظمة الجودة المطبقة في الوقت الراهن تركز بشكل متساوٍ على كل من (التعلم)، و(التدريس)، و(التسهيلات والوسائل)، ولو كان النظام يستند إلى فلسفة تربوية محددة لاختلف الأمر بشأن مقدار التركيز المخصص لكل من هذه الجوانب.

(3) الاستناد إلى افتراضات غير سليمة :

تقوم أغلب أنظمة ضمان جودة التعليم العالي على افتراضات غير سليمة، منها على سبيل المثال أن الطالب زبون أو عميلCustomer، وتبعاً لرؤية مجال العلوم الإدارية والتسويق Business and Marketing للعميل يتم التعامل معه وفق هذه الرؤية ، فيكون هناك حرص شديد على إرضائه، وأخذ رأيه في كثير من الأمور المتعلقة بالعملية التعليمية . وليس هناك اعتراض من وجهة نظر العلوم التربوية على احترام الطالب وتقديره، فالطالب من المنظور التربوي هو محور العملية التعليمية، حيث ينبغي الاهتمام بإنسانيته ، وحاجاته، وميوله، إلا أن التعامل معه وفق تحليل المنظومة التعليمية يعتمد على كونه أحد مدخلات النظام التعليمي التي يتم العمل على معالجتها لتحويلها إلى مخرجات.

ولاشك أن عملية معالجة المدخلات للحصول على المخرجات (الخريجين) تحكمها قواعد التعليم التي تختلف بالضرورة عن قواعد التسويق، وتجدر الإشارة إلى أن العميل الأساس للجامعة هو المجتمع بشكل عام، وسوق العمل الذي يستقبل الخريجين، ويقوم بتوظيفهم في الأنشطة الاقتصادية أو الاجتماعية المختلفة على وجه الخصوص، الأمر الذي يعني أن نتائج نظام الجودة في مثل هذه الحالات سيتضمن معلومات مغلوطة لمعالجته استبانات الطلاب على أنهم عملاء من جهة، وإغفاله قياس أداء الطلاب لتقدير فعالية التعلم من جهة أخرى .

(4) التعارض مع أسس القياس والتقويم التربوي :

تأخذ أغلب الجامعات بمبدأ المقارنات المرجعية Benchmarking مع جامعات أخرى عريقة أو متميزة لمقارنة أدائها في جانب أو أكثر بأداء تلك الجامعات، وهذه الممارسة تنطوي على أخطاء متعددة الجوانب، إذ إن الأساس في التقويم حين يكون الهدف من التعليم ابتغاء التميز، أو تحقيق معايير محددة للجودة، أن تحدد هذه المعايير بشكل مطلق Absolute Standards ، ثم يتم مقارنة الأداء بهذه المعايير Criterion Referenced ، وليس بمعايير أو مستويات أداء قياسية Norm Referenced لجهات أخرى (Lee Dunn & Morgan, 2002؛ فعلى سبيل المثال، فإن التقويم وفق فلسفة التعلم للإتقان يتم بمقارنة الأداء الفعلي بالأهداف التي تم تحديدها (المعيار المطلق).

ومن جهة أخرى، فإن المقارنة بجامعات أخرى بحجة عراقتها وتقدم معاييرها الأكاديمية غالباً ما ينطوي على أخطاء منطقية في القياس ناجمة عن استخدام معيار غير ملائم، نظراً لأن معظم تلك الجامعات تستقطب الطلاب شديدي التميز، لذا فنموذج الجودة لديهم يعتمد على جودة المدخلات، في حين أن النموذج المطبق في معظم جامعاتنا يقوم اساساً على جودة العمليات، وبذا تقوم المقارنة في هذه الحالة إلى أسس غير سليمة للمعايرة.

(5) إغفال الجوانب الاقتصادية للجودة:

التعليم عملية اقتصادية، تأخذ بالحسبان التكلفة والعوائد المتحققة، وتقوم على مبادئ علم الاقتصاد، ومع تنامي الاهتمام بعلم اقتصاديات التعليم Economics of Education ، وظهور مشكلات تتعلق بندرة الموارد وصعوبة توفير التمويل الكاف للتعليم، بدأ واضحاً تمدد هذا العلم، وتنوع مجالات دراساته، وظهور أفرع له، كان من بينها اقتصاديات الجودة Economics of Quality ، الذي يعمل متخصصوه للوصول إلى إطار يحكم اقتصاديات الجودة . وبشكل عام فإن المنطق العام في هذا المجال هو التخطيط للحصول على أفضل النتائج بأقل قدر من التكاليف.

وبمقارنة هذه القاعدة البسيطة بالممارسات الراهنة لأنظمة الجودة في بعض الجامعات نلاحظ ضخامة الهياكل التنظيمية المسؤولة عن الجودة في الجامعات، وبالتالي ضخامة الميزانيات المخصصة للرواتب والنفقات، وغيرها من مستلزمات الدعم اللوجستي لممارسات الجودة، دون اعتبار لتلك القواعد العامة لعلم اقتصاديات التعليم؛ وتتعاظم تبعات هذه المشكلة عند النظر إلى التقدير الكمي والكيفي لمخرجات الجامعات، سواء في مجال التعليم أو في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع.

(6) ضعف الموثوقية بسبب تقنيات جمع البيانات وتحليلها:

تستخدم معظم أنظمة ضمان الجودة ما يُعرف بدراسة التقويم الذاتي Self-study، ومدخل السمعة Reputation Approach لتقويم جودة البرامج الجامعية. ويعتمد جمع البيانات في الغالب على الاستبانات، أو على وسائل للملاحظة والتقدير الذاتي، وفي كل الأحوال فالمعلومات الناتجة عن عملية جمع البيانات تعتمد على صدق الأدوات، وصدق الإجراءات المتبعة لجمع البيانات، كما تعتمد على صدق إجراءات التحليل والاستنتاج أيضًا .

ومن جهة أخرى، يتم الاعتماد على الخبراء لتقدير جودة الأداء بحسبانهم مؤهلين لإصدار مثل هذه الأحكام، ولعل من أخطر المآخذ على دور الخبراء وفق مدخل السمعة، التحيز Bias الذي يأخذ أشكالاً متعددة، منها التحيز بسبب سمعة الجامعة، أو بسبب سمعة بعض قياداتها أو أساتذتها، فضلاً عن إغفال بعض جوانب التقويم التي يصعب ملاحظتها بسبب ضيق الوقت أو غير ذلك من ظروف تسهيلات الزيارة وترتيبات المراجعة . وبشكل عام تكون الغلبة للذاتية على الموضوعية في مثل هذا النوع من التقييم، مما يضعف الثقة في النتائج التي يتم الحصول عليها (Cheng,2010; Lillis, 2012).

(7) استخدام مقاييس غير صادقة:

يُعد الصدق Validity أحد الخصائص الرئيسة للقياس العلمي للأداء، وتستخدم أنظمة ضمان الجودة أدوات، ومعايير، ومؤشرات

للقياس لا يتوافر أدلة تجريبية على صدقها في قياس أداء Performanceالجامعات. فعلى سبيل المثال تحدد بعض أنظمة الجودة نسبة أعضاء هيئة التدريس إلى الطلاب بـ 25:1 مثلاً ، ولا يتضمن الأدب التربوي دليلاً علمياً يشير بدقة إلى أن مثل هذه النسبة هي الأفضل لتحقيق التعلم الجيد لدى الطلاب في الدراسة الجامعية، كما لا نعرف على وجه التحديد الفلسفة التربوية التي تنطلق منها هذه النسبة.

وتتضمن بعض المعايير عدد ورش العمل التي تم انعقادها في مجال الجودة، أو عدد الاستجابات لاستبانات الطلاب حول جودة المقرر، أو عدد الأبحاث التي أنجزها عضو هيئة التدريس، وبرغم أهمية العدد للقياس الكمي للظواهر، إلا أن العدد في مثل هذه الحالات لا يعدو كونه مجرد رقم لا يوضح أي قيمة للمعدود، إذ أن المهم في مثل هذه الحالات وصف كيفية Quality الأداء، فهل كانت ورش العمل مفيدة ، وما قيمة التعلم الذي تحقق في كل منها، وهكذا الحال في استجابات الطلاب للاستبانات، والنوعية التي كانت عليها أبحاث أعضاء هيئة التدريس.

وبشكل عام ، فإن أغلب المؤشرات المستخدمة تحتاج إلى مراجعة مع الدراسات الخاصة بمجال المؤشر، كما أن هناك حاجة لدراسة إيجاد نظام متكامل من القياسات Metrics التي تقوم على أسس علمية مستمدة من علوم القياس التربوي واقتصاديات التعليم.

(8) الاعتماد على ممارسات غير علمية:

تعج أنظمة ضمان الجودة بممارسات لا تستند إلى سند علمي، فعلى سبيل المثال نجد أن ورش العمل الخاصة بتدريب أعضاء هيئة التدريس في مجال الجودة يغلب عليها ممارسات المحاضرة، حيث يقوم المدرب بالاستحواز على أغلب النشاط فيها، بينما تشير قواعد الجودة المستمدة من أدبيات تعليم الكبار Andragogy إلى أن المتعلمين الكبار يتعلمون بكيفية وآليات تختلف تمام الاختلاف عما يتم في هذه الورش من إجراءات .

وتتجلى مشكلة الممارسات غير العلمية بصورة جلية عند استخدام ما يسمى بـ " الممارسات المثلى Best Practices " في تبرير العديد من الممارسات في أنظمة ضمان الجودة، والمعروف أن الممارسة الجيدة من وجهة نظر العلم مجرد " ملاحظة " والملاحظات البشرية لا تدخل حيز العلم دون إخضاعها للبحث التجريبي حيث يتم قبولها أو دحضها وفقًا لنتائج ذلك البحث التجريبي.

(9) عدم الانسجام مع المفاهيم العلمية المستقرة:

بعض أنظمة ضمان الجودة، وكذا بعض ممارساتها تتعارض مع مفاهيم علمية مستقرة منذ عشرات السنين. فعلى سبيل المثال تصنف بعض هذه الأنظمة أنواع التعلم المعرفي المتوقعة من الطلاب في مجالين هما: المعرفة، والمهارات الإدراكية، ويغفل هذا التصنيف أن أكثر من 30% من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات هم من المتخصصين في العلوم التربوية الذين تعلموا، وأقاموا دراساتهم عبر عشرات السنين على تصنيف بلوم ,Bloom) (1956للأهداف المعرفية والدراسات اللاحقة عليه، الأمر الذي يُعد مربكاً لمعارفهم، ومشككاً في الأسس التي تقوم عليها أنظمة ضمان الجودة بشكل مطلق.

(10) الآثار السلبية على كفاءة أساتذة الجامعات:

لعل من أبرز الآثار السلبية لتطبيق أنظمة ضمان الجودة في التعليم العالي تلك التي تتعلق بالإضرار برأس المال البشري للجامعة ممثلاً في أساتذة الجامعات، الذين يمثلون الثروة الحقيقية للجامعة والمجتمع. ويلحظ المتفحص لنوعية الأبحاث التي يقدمها الأساتذة في مجال جودة التعليم العالي، وكذا المتأمل لطبيعة التعليقات والمناقشات خلال الجلسات الخاصة بإعداد تقارير الجودة ومتابعة إجراءاتها في الجامعات أن أساتذة الجامعات أصبحوا يتبعون إجراءات نمطية، وأفكاراً محددة، الأمر الذي يكاد يُفقد الجامعات أهم ميزاتها المتعلقة بعمق الرؤى، وتشعب الأنماط الفكرية، وتباينها، ويحول إنتاجها إلى مسخ فكري ينتهي بها حتماً إلى غياهب الفشل .

ومن جهة أخرى، فإن مطالبة الأساتذة بشغل وقتهم في إعداد التقارير وتعبئة النماذج التي يمكن أن يقوم بها مساعدو التدريس أو بعض الموظفين، قد أثر بلا شك في الحصة الزمنية التي ينبغي تخصيصها من قبل الأستاذ للبحث العلمي.

وفي ضوء التحليل السابق لأبرز ملامح القصور في الأساليب والممارسات الراهنة في مجال ما يُعرف بجودة التعليم العالي، يعتقد الباحث أنه يمكن تحديد المحاور الرئيسة للبحوث المستقبلية في هذا المجال في خمسة محاور كما يلي :

(1) دراسات تحديد مصطلح جودة التعليم العالي، وتعريفه إجرائياً.

(2) دراسات تصميم نظم جودة التعليم العالي، وتشمل: الفلسفة، والأسس النظرية، والمعايير الأساسية.

(3) دراسات بناء مقاييس جودة التعليم العالي، وتشمل أدوات القياس، وإجراءات القياس وضوابطه.

(4) دراسات تحليل متطلبات تنفيذ النظم الجديدة لجودة التعليم العالي.

(5) دراسات ضبط اقتصاديات الجودة في التعليم العالي.

ويعتقد الباحث أن هذه المحاور الخمسة للبحث قابلة لاستيعاب عدة محاور فرعية تغطي في مجموعها كافة مجالات البحوث التي ينبغي القيام بها لتأسيس نظام جديد لجودة التعليم العالي يقوم على تحديد دقيق لماهية الجودة المقصودة، والفلسفة التربوية التي ترتبط بها. وتجدر الإشارة إلى أن عدم تضمين هذه المحاور أي محور

يختص بتقويم نظم الجودة الحالية لا يعني إغفال مثل هذه الدراسات التقويمية، وإنما قُصد أن تكون مثل هذه الدراسات مدمجة في سياق متكامل مع أي من دراسات المحاور الخمسة المذكورة.

ثانياً ـ تحليل دراسات المؤتمرات السابقة:

اهتم الباحث باستعراض الدراسات المنشورة في مجلدات المؤتمرات السابقة منذ الدورة الأولى للمؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، ونظراً لضخامة عدد الدراسات في كل دورة، فقد اختار الباحث مؤتمري الدورتين الثانية والرابعة كعينة ممثلة لدراسات المؤتمرات الأربعة السابقة، حيث بلغ مجموع دراسات المؤتمرين التي تم استعراض مضمونها 189 دراسة.

وقام الباحث بفحص أهداف كل دراسة بغرض تصنيفها من حيث انتمائها لأي من المحاور الخمسة الرئيسة للبحوث المستقبلية التي تم التوصل إليها. ويوضح الجدول (1) نتائج فحص عينة الدراسات المشار إليها، وتصنيفها من حيث انتمائها لمجالات البحث المستقبلي. ويُظهر تفحص النتائج الموضحة بالجدول أن النسبة الغالبة من دراسات المؤتمرات السابقة خصصت لتناول الأنظمة الراهنة لضمان الجودة، سواء من حيث استعراض الواقع وإبراز جوانب الأهمية، أو الإدارة والتطبيقات، أو التقويم، بينما غابت الدراسات ذات العلاقة بنقد النظم الراهنة أو تطويرها، الأمر الذي يعكس قناعة الباحثين المطلقة بجودة أنظمة الجودة الراهنة، وصلاحيتها لتحسين التعليم العالي.

محاور البحوث المستقبلية	دراسات ذات علاقة بمحاور البحوث المستقبلية					دراسات ذات علاقة بمجالات البحوث الراهنة
	تحديد مصطلح الجودة	تصميم نظم الجودة	بناء مقاييس الجودة	تحديد متطلبات التنفيذ	دراسات اقتصاديات الجودة	
عدد الدراسات	2	8	2	0	1	176
النسبة المئوية	%1.0	%4.2	%1.0	%0	%0.5	%93.12

جدول (1) تصنيف دراسات المؤتمرات السابقة

الخلاصة والتوصيات (Conclusion and Implications):

انطلقت هذه الدراسة من مراجعة الأدبيات السابقة في مجال ما يُعرف بـ "جودة التعليم العالي" لتتوصل إلى وجود شكوك لا يمكن الالتفات عنها بشأن جدوى أنظمة ضمان الجودة الراهنة، وما تنطوي عليه من ممارسات في تحقيق تحسينات ملموسة لمخرجات التعليم العالي. واستطردت الدراسة في سرد بعض أوجه النقد، والملاحظات الميدانية التي تدعم الشك في تماسك بنية أنظمة ضمان جودة التعليم العالي وقدرة مقاييسها على المضي قدماً في تقييم التعليم العالي، وتقديم المقترحات الكفيلة بتطوير مخرجاته.

وتبدو أبرز جوانب الضعف التي تقوض قدرة أنظمة ضمان الجودة الراهنة على أداء وظيفتها في عدم استنادها إلى أساس علمي رصين يتسق والمسلمات التي يقوم عليها التعليم العالي، والتي تم اشتقاقها من الدراسات التربوية والنفسية، إذ يبدو جلياً أن هذه النظم ومعاييرها وقياساتها قد اعتمدت على أطر نظرية تم اشتقاقها من مجالات معرفية مثل الإدارة، وهندسة الإنتاج، ونقلها إلى ميدان العمل التربوي دون الالتفات إلى صلاحية مثل هذه الأطر للعمل في مجال التعليم من عدمه.

وتسعى الجامعات المعاصرة بغض النظر عما قد يوجد بينها من تباينات إلى تحقيق أهداف تتعلق بتحسين كفاءة مخرجاتها، ومن ثم الوفاء بتحقيق الأولويات الاستراتيجية الوطنية، ومراعاة الأبعاد الاقتصادية للتعليم. ويتطلب تحقيق مثل هذا الهدف توافر معايير واضحة لتقييم الأداء الأكاديمي في الجامعة، ومقاييس علمية دقيقة لقياس هذا الأداء، الأمر الذي يتطلب توجيه جهود الباحثين نحو العمل على بناء أنظمة جديدة للتقويم والقياس في التعليم العالي تضمن توافر معايير وأدوات القياس الكفؤة لتحقيق هذا الغرض .

وقد أظهرت نتائج فحص دراسات الدورات السابقة للمؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي أن النسبة الغالبة من دراسات هذه الدورات قد خُصصت لتناول الأنظمة الراهنة لضمان جودة التعليم العالي، وضمان الجودة الشاملة، وترخيص المؤسسات والبرامج، وتصنيف الجامعات عربياً وعالمياً، الأمر الذي يتطلب بالضرورة توجيه انتباه مخططي المؤتمر، والباحثين إلى حاجة التعليم العالي لتأسيس قاعدة علمية جديدة Solid Background ، تكون أساساً لبناء التعليم العالي الذي يتسم بالفعالية في تحقيق أهدافه، وإطاراً لبناء معايير تقييم مخرجات هذا التعليم، وأدوات القياس اللازمة لهذا التقييم، مما يُعد استجابَة لمقترحات الأدبيات التي سبق عرضها بشأن إصلاح مواطن الخلل في أنظمة ضمان الجودة الراهنة .

وتوصلت الدراسة إلى تحديد خمسة محاور رئيسة للبحث المستقبلي اللازم لتوفير تلك القاعدة العلمية، أو الأساس المرجعي للتعليم العالي المعاصر، وما يرتبط به من نظام لتقويم أدائه، وقياس فعالية مخرجاته، لتشكل هذه المحاور مقترح هذه الدراسة لمحاور الدورة السادسة للمؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، وتشمل هذه المحاور دراسات تتعرض للقضايا التالية:

(1) إعادة تعريف مصطلح جودة التعليم العالي، وبيان علاقته بالمصطلحات التي تشير إلى التميز بشكل عام.

(2) أسس التميز والجودة في التعليم العالي، ويشمل ذلك: الفلسفة، والأطر النظرية ، والمعايير الأساسية.

(3) تصميم وبناء مقاييس التميز والجودة في التعليم العالي، ويشمل ذلك أدوات القياس، وإجراءات القياس وضوابطه.

(4) تحليل متطلبات تنفيذ النظم الجديدة لجودة التعليم العالي، ويشمل ذلك تغيير الثقافة، والتدريب، والدعم اللوجستي.

(5) اقتصاديات التعليم العالي، وضبط اقتصاديات الجودة.

ويمكن الاعتماد على هذه المحاور، وعلى ما تم طرحه في الدراسة من مناقشات لصياغة المحور الرئيس Theme للمؤتمر بشكل مناسب، ويقترح الباحث أن يُبرز هذا المحور العمل الفريقي من خلال الدعوة إلى مشاركة باحثين من تخصصات مختلفة لصياغة الإطار الجديد لجودة التعليم العالي؛ كما يمكن صياغة أهداف المؤتمر على النحو التالي:

(1) تسليط الضوء على الفلسفات التربوية ، وأثرها على أهداف التعليم، ومعايير جودته.

(2) توجيه جانب من جهود الباحثين في التعليم العالي نحو اكتشاف آفاق جديدة لتميز الجامعات وجودة أدائها.

(3) تحديد خصائص الأداء الجامعي في مجالات التعليم، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، ووصف معايير الأداء الخاصة بكل منها.

(4) ابتكار نماذج لضمان جودة الأداء الجامعي مع ضمان الاقتصاد في التكلفة.

وتبدو أهمية الانتقال من النظم الراهنة، ومحاور البحث التقليدية إلى البحث عن نظم جديدة وفق محاور البحث المشار إليها ضرورةً لتحقيق قصب السبق في مجال "تربويات التعليم العالي"، تأسيساً على ما توصلت إليه الدراسات بشأن الحاجة للبحث عن بُنىً جديد لأنظمة ضمان جودة التعليم تستفيد مما توصل إليه خبراء التعليم العالي في العقدين الماضيين، وتفتح المجال للتفكير في منهجيات جديدة تعزز بناء نظام قائم على تحديد المخرجات المرغوبة، ومراجعة كفاءة العمليات التي اتبعت لتحقيق هذه المخرجات، مع التأكيد على أهمية المقاييس الموضوعية ـ وليس الذاتية ـ التي تركز على قياس كفاءة الإنجاز وفق معايير اقتصادية cost-efficient performance ، بما يتسق مع نتائج البحوث الخاصة بمجال اقتصاديات التعليم من جهة، والتوجهات الخاصة بمجال إدارة الأعمالBusiness Performance Perspective من جهة أخرى.

المراجع (References):

1 Barro, R & Sala-I-Martin, X. (1995). Economic growth. New York: McGrow-Hill.
Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain. New York: David McKay Co Inc.

2 Bornmann, L.; Mittag, L. & Daniel, H. (2006). Quality Assurance in Higher Education: Meta-evaluation of Multi-stage Evaluation Procedures in Germany. Higher Education, 52(4), 687–709.

3 Cheng, M. (2010). Audit Cultures and Quality Assurance Mechanisms in England: A Study of their Perceived Impact on the Work of Academics. Teaching in Higher Education, 15(3), 259-271.

4 Dew, J. (2007). Education: Quality Goes to College. Quality Progress, 40(4), 45-52.

5 Dill, D. (2000). Is There An Academic Audit in Your Future? Reforming Quality Assurance in U.S. Higher Education. Change, 32(4), 34-41.

6 Ewell, P. (2010). Twenty Years of Quality Assurance in Higher Education: What's Happened and What's Different? Quality in Higher Education, 16(2), 173-175.

7 Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining Quality, Assessment & Evaluation in Higher Education, 18(1), 9–34.

8 Harvey, L. & Williams, J. (2010). Fifteen Years of Quality in Higher Education (Part Two). Quality in Higher Education,16 (2), 81-113.

9 Holborow, M. (2012). Neoliberalism, Human Capital and the Skills Agenda in Higher Education: The Irish case. Journal for Critical Education Policy Studies,10(1), 93-111.

10 Konstantiuk, N. (2014). Human Capital as the Major Financial in the Welfare State. Megatrend Review, 11(1), 73-87.

11 Lawson, R.; Taylor, T.; Fallshaw, E.; French, E.; Hall, C.; Kinash, S.; Herbert, J. & Summers, J. (2014). Curriculum Renewal: Learning the Way. Proceedings of the 12th Annual Hawaii International Conference on Education. Honolulu, Hawai.

12 Lee Dunn, S. & Morgan, C. (2002). Seeking Quality in Criterion Referenced Assessment. Paper Presented at the Learning Communities and Assessment Cultures Conference Organized by the EARLI Special Interest Group on Assessment and Evaluation, University of North Umbria,

13 Lillis, D. (2012). Systematically Evaluating the Effectiveness of Quality Assurance Programmes in Leading to Improvements in Institutional Performance. Quality in Higher Education, 18(1), 59-73.

14 Luckett, K. (2010). Quality Revolution Constrained? A Critical Reflection on Quality Assurance Methodology from the South African Higher Education Context. Quality in Higher Education, 16(1), 71-75.

15 McClaran, A. (2010). The Renewal of Quality Assurance in UK Higher Education. Perspectives: Policy and Practice in Higher Education, 14(4), 105-113.
16 Morgan, J. (2011). The Impact of AACSB Business School Accreditation on Quality of Accounting Education as Measured by CPA Exam Success Rates. Business Education Digest, 18, 1- 10.
17 Ntshoe, I.;Higgs, P.;Wolhuter, C.&Higgs, L. (2010). Is Quality Assurance in Higher Education Contextually Relative? South African Journal of Higher Education, 24(1), 111-131.
18 Pounder, J. (1999). Institutional Performance in Higher Education: is Quality a Relevant Concept? Quality Assurance in Education, 7(3), 56-163. doi:10.1108/09684889910281
19 Savga, L. (2013). Quality Assurance of Higher Education in Terms of the National Education Performance and Competitiveness Growth. Economy Transdisciplinarity Cognition, 16(2), 43-48.
20 Shah, M. (2012). Ten Years of External Quality Audit in Australia: Evaluating Its Effectiveness and Success. Assessment & Evaluation in Higher Education, 37(6), 761-772.
21 Singh, M. (2010). Quality Assurance in Higher Education: Which Pasts to Build on, What Futures to Contemplate? Quality in Higher Education, 16 (2), 189-194.
22 Skolnik, M. (2010). Quality Assurance in Higher Education as a Political Process. Higher Education Management and Policy, 22 (1), 79-98.
23 Stensaker, B. (1999). External Quality Auditing in Sweden: Are Departments Affected? Higher Education Quarterly, 53(4), 353-368.
24 Tambi, A.; Ghazali, M. & Yahya, N. (2008). The Ranking of Higher Education Institutions: A Deduction or Delusion? Total Quality Management, 19(10), 997-1011.

الـدورة الســادســة للمؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي: استقراء المحاور واستشراف الأهداف

الأستاذ الدكتور يس عبد الرحمن قنديل
مركز تطوير التعليم الجامعي
جامعة سلمان بن عبد العزيز ـ المملكة العربية السعودية
y.qandile@sau.edu.sa

الملخص: *استهدفت هذه الدراسة استشراف المستقبل القريب للدراسات ذات العلاقة بأنظمة جودة التعليم العالي. واعتمدت الدراسة على تتبع نتائج الدراسات العالمية التي تعرضت لقضية استقصاء آثار تطبيق أنظمة جودة التعليم العالي على هذا التعليم ، لتتوصل إلى نتيجة مفادها الافتقار إلى الأدلة الإمبريقية الداعمة لوجود آثار إيجابية للجهود التي بذلت خلال العقدين الماضيين في هذا المضمار على تحسين مخرجات التعليم العالي ، الأمر الذي يدعو بالضرورة إلى البدء في تفحص المسلمات التي تقوم عليها دراسات هذا المجال ، كما يتطلب تغيير توجهات البحث مع التركيز على التقييم النقدي للأسس والممارسات التي تم اتباعها لكافة إجراءات ضبط جودة التعليم خلال الفترة الماضية . واستندت الدراسة إلى ذلك لاستقراء ما ينبغي أن يكون عليه البحث في هذا المجال في المستقبل القريب مقترحة المحاور والأهداف التي يمكن أن يركز عليها الباحثين في المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي لتدارك الهدر البحثي الناجم عن هذه المشكلة، والسعي نحو تحقيق قصب السبق في تطوير البحث في هذا المجال.*

الكلمات المفتاحية: *التعليم العالي، أنظمة الجودة، مستقبليات البحث في جودة التعليم العالي، تخطيط المؤتمرات.*

المقدمة (Introduction):

يهتم المخططون الاستراتيجيون في الدول النامية والمتقدمة على حدٍ سواء بالتعليم العالي بحسبانه وسيلة أساسية للاستثمار في رأس المال البشريHuman Capital ، وأداة فاعلة لدفع عجلة النمو الاقتصادي والاجتماعي (Barro & Sala-I-Martin,1995; Holborow, 2012; Konstantiuk,2014). ولا شك أن هذا الاهتمام قد انعكس على سعي المربين في أروقة الجامعات بشكل دؤوب للبحث عن التجديدات التربوية Educational Innovations التي من شأنها تحقيق قفزات ملموسة في هذا الصدد، تحقق طموحات المستفيدين من مخرجات التعليم العالي من جهة، كما تحقق رضا القيادات السياسية والاقتصادية، ومراكز صنع القرار ليس في الجامعات فحسب، ولكن أيضًا على مستوى الدول والمنظمات الإقليمية والدولية.

وربما كان ما يُسمى بـ "الجودة في التعليم العالي Quality in Higher Education واحداً من أبرز تلك التجديدات التربوية التي غزت الجامعات المعاصرة منذ بضعة عقود. وبرغم استناد معايير جودة التعليم، وإجراءات مراجعة الجودة والاعتماد الأكاديمي على تجارب مستعارة من مجالات أخرى مثل الهندسة الصناعية وإدارة الأعمال، إلا أنها استقرت وعمقت جذورها في المجال التربوي ـ وبخاصة في التعليم العالي ـ بشكل لافت للنظر.

ولاشك أن انتشار تلك الدعوات التجديدية بشأن الجودة في التعليم العالي قد أفرزت ثقافة جديدة تتبنى مبدأ المحاسبية Accountability، وتقوم على المراجعة المستمرة للأداء Periodic Performance Review، لذا اهتمت الجامعات بتخصيص جزء من مواردها لعمليات المراجعة وما تتطلبه من لوجستيات من جهة ، ولتحفيز الأداء في القطاعات المختلفة للجامعة من جهة أخرى.

وخلال تلك الفترة من الممارسة العملية لتطبيقات الجودة في التعليم العالي ، والتي تجاوزت العقدين من الزمان في دول عديدة ، كان من الضروري أن يوجه جانب من الجهود لاستقصاء آثار ما تم من ممارسات متنوعة على مخرجات التعليم العالي ، وعلى تحقيق أهدافه الاقتصادية والاجتماعية ، الأمر الذي ظهر جلياً في عشرات المؤتمرات ، وآلاف البحوث المنشورة في الدوريات العلمية حول تلك الممارسات ، وما ترتب عليها من آثار .

وتُعد الدراسة الحالية واحدة من تلك الجهود ، إذ تستهدف تسليط الضوء على ما تم من جهود بحثية في محاولة لتحري آثارها ، وتقويم توجهاتها ، سعيًا لاستخلاص ما ينبغي أن تكون عليه التوجهات المستقبلية للبحث في هذا المجال في المدى القريب أو المتوسط .

الخلفية والمشكلة (Background and Problem):

لاشك أن المجتمع ، والقائمين على الاستثمار في قطاعاته المختلفة يعولون على الجامعات في تخريج الكوادر التي تحقق المستوى المطلوب من الكفاءة لممارسة الوظائف في شتى المجالات ، وبخاصة بعد انتشار الحديث في أروقة المجتمعات عما يدور داخل الجامعات من عمليات لتطوير البرامج ، وتطوير السياسات المتبعة لتحري الجودة والاعتماد الأكاديمي لتلك البرامج.

لذا ، أصبح ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي سمة ضرورية لتلبية احتياجات كل من الفرد والمجتمع (Savga,2013) ، وبدأت كثير من الجامعات في شتى أنحاء العالم تطبيق أنظمةٍ لضمان الجودة بها منذ بدايات الثمانينيات من القرن الماضي . وتقدم عمليات مراجعة جودة التعليم العالي دليلا لأصحاب المصلحة Stakeholders على أن خريجي الجامعة قد حققوا المستوى المطلوب من الكفاءة لمنح الترخيص المؤقت لممارسة وظائفهم ، الأمر الذي يتوافق بشكل واسع مع المبادئ الأساسية لنظرية رأس المال البشري Human Capital Theory التي تشدد على أهمية التعليم وأثر جودته Quality باعتباره استثماراً يعزز الإنتاجية ، ويدعم السياسات التعليمية التي تركز على مهارات الطلاب ، وأداء الأفراد في أماكن العمل لاكتساب مقومات النجاح في سوق العمل المعاصر.

وهكذا بدأ إنشاء هيئات متخصصة تعنى بتصميم معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي ، وتستهدف مساعدة مؤسسات التعليم العالي على القيام بإجراءات من شأنها التحسين المستمر للممارسات الأكاديمية (Morgan, 2011; Dew, 2007). وتحظى عمليات المراجعة والتقييم الداخلية والخارجية في كثير من دول غرب أوروبا بقبول واسع ، إذ يعتقد بأهميتها في توفير مصداقية للبرامج المقدمة ، والشهادات التي تمنحها تلك الجامعات (Bormmann et al.,2006)؛ كما تشير التجربة الأمريكية أيضاً إلى أهمية تطبيق الجامعات لآليات من شأنها مراجعة البرامج المقدمة ، وإصدار وثائق الاعتماد المؤسسي للجامعات ، لما لذلك من آثار إيجابية على الارتقاء بالمعايير الأكاديمية للتعليم العالي في الجامعات (Dill, 2000).

وبالرغم من الجوانب الإيجابية لممارسات الجودة في التعليم العالي ، إلا أن هناك من الأدلة الإمبريقية ما يشكك في فعالية الممارسات والجهود التي بُذلت في مؤسسات التعليم العالي في كثير من الدول لتحقيق مخرجات تعكس استثمارًا أفضل في رأس المال البشري ، الأمر الذي يعكس ضرورة مراجعة تلك الجهود ، وتقويم آثارها ، وتحري مدى تحقيقها للهدف الرئيس من ابتكارها كأدوات لتحسين كفاءة مخرجات الجامعات.

وتشير نتائج دراسة "شاه (Shah,2012) "، التي ركزت على متابعة فعالية تطبيق أنظمة الجودة المبنية على المراجعة الخارجية خلال عقدين من الزمان إلى محدودية الأدلة المستقاة من تلك الدراسات فيما يتعلق بتحسن التعليم في كل من المملكة المتحدة ، واستراليا ، ونيوزيلندا ، والسويد ، والدنمارك ؛ كما تشير الدراسة إلى أن استعراض ستين تقريراً من تقارير المراجعة الخارجية للجودة في الفترة من عام 2001 حتى عام 2010 في استراليا قد أظهر أن التقييم الفعلي للأداء الأكاديمي كان مثيراً للجدل ، بالرغم من وجود بعض التحسن في العمليات.

وتنسجم هذه النتائج إلى حدٍ كبير مع نتائج دراسة "هارفي" و "يليامز" (Harvey & Williams,2010)، التي اهتمت بتتبع دراسات مراجعة الجودة الداخلية في التعليم العالي في الفترة من 1995 حتى عام 2010 ، مع التركيز على أدوات قياس الجودة ، وخلصت هذه الدراسة إلى أن تطبيق أنظمة ضمان الجودة لم يؤدِّ إلى التعزيز المتوقع للممارسات الأكاديمية بما يُفضي إلى تحسين الأداء في التعليم العالي، على الرغم من تحقق إيجابيات فيما يتعلق بالشفافية والوضوح في التقويم وما يتصل به من بيانات ووثائق.

وفي الاتجاه نفسه ، يذهب "إيويل" (Ewell,2010) إلى أن آليات ضمان الجودة في التعليم العالي في الولايات المتحدة أصبحت تتسم بوضوح القصد ، وشفافية النتائج ، إلا أن الهدف الرئيس المتعلق بتقديم البراهين الكافية حول تعلم الطلاب لا يزال بعيد المنال.

أما دراسة "لوكيت (Luckett,2010) "، التي أجريت في جنوب أفريقيا، فقد توصلت لنتائج مشابهة من خلال اهتمامها بتتبع اسباب فشل الجهود التي بُذلت من قبل نظام ضمان الجودة لرفع معدلات تخرج الطلاب في التعليم العالي ، على الرغم من الإمكانات والجهود التي تم تسخيرها لتبني أفضل ممارسات ضمان الجودة ، وإدراج ذلك الهدف على رأس اهتمامات اللجان المعنية لفترة طويلة.

وتوجه "ليليز" (Lillis,2012) في دراستها سهام النقد إلى مؤسسات التعليم العالي في جميع أنحاء العالم لقيامها بإنفاق موارد طائلة في متابعة الإجراءات المتعلقة بأنظمة ضمان الجودة ، في حين لا يتوافر أي دليل عملي ملموس على فعالية هذه النظم في التعليم ، فضلاً عن وصفها الأساليب والمنهجيات المتبعة لتحديد فعالية التعليم العالي في هذه النظم بكونها متخلفة عما هو متوافر في الأدبيات الراهنة .

وتشير الدراسات إلى مكامن الضعف في تلك المنهجيات أو التقنيات ، فتضرب مثالاً لذلك بالإجراءات المتبعة في تقرير الدراسة الذاتية ومراجعة الأقرانSelf-study-with-peer-review ، التي تستخدم على نطاق واسع كنموذج لضمان جودة أنشطة التدريس والبحث العلمي والممارسات الأكاديمية الأخرى في الجامعة (Cheng,2010; Lillis, 2012) ؛ الأمر الذي يعني أن مثل هذه التقنيات لها من الميزات مثلما تنطوي على جوانب الضعف التي تقوض مصداقيتها كأدوات لقياس جودة الأداء الأكاديمي ، وهو ما يحتم ضرورة مراجعة أنظمة القياس المستخدمة في الوقت الراهن على نطاق واسع ، والسعي نحو تطوير أنظمة جديدة أكثر مصداقيةً واتساقاً مع المعايير العلمية للقياس التربوي (Stensaker, 1999).

ويبدو أن مثل هذه الانتقادات كانت السبب وراء قيام بعض الدول بتغيير توجهاتها فيما يتعلق بأنظمة الجودة التي اتبعتها عبر فترات

خلال السنوات القليلة الماضية ، واستبدالها بأنظمة جديدة تتضمن معايير قابلة للقياس بشكل عام ، وتنطوي على قياس كمي لنتائج التعلم بشكل خاص(McClaran, 2010; Lawson et al., 2014) ؛ وعلى سبيل المثال، فقد انتهى النقاش الذي تم في المملكة المتحدة إلى تحويل بؤرة الاهتمام في مجال جودة التعليم من التركيز على "ضمان الجودة Quality Assurance "إلى التركيز على "تعزيز/ تحسين الجودة Quality Enhancement "، التي تعتمد على التغذية الراجعة المستمرة Continuous Feedback ، والدعم الذي يشكل جزءاً لا يتجزأ من الممارسات التي تتم في المؤسسة التربوية (McClaran, 2010) ؛ أما في أستراليا ، فقد بدأ العمل أيضا للتقدم بخطى حثيثة نحو التركيز في التعليم العالي على ما سُمي بـ "توكيد التعلم Assuring Learning" بدلا من "ضمان الجودة Quality Assurance " (Lawson et al., 2014).

من جهة أخرى , يرى "فيديركيل" (Federkeil,2008) أن الوعي بحدود مقاييس الجودة أمرٌ بالغ الأهمية لمساعدة المربين والباحثين على عدم الانزلاق إلى نتائج زائفة ، أو توقعات غير واقعية بشأن مخرجات عمليات المراجعة المتبعة في الأنظمة الحالية لضمان جودة التعليم العالي .

واستناداً إلى مبادئ إدارة الأعمال المتعلقة بإدارة الإنجاز Performance Management، يرى بعض الباحثين ضرورة تحويل وجهة ضمان الجودة في التعليم العالي نحو تقويم المخرجات قياساً إلى المدخلات ، والتركيز على المقاييس المتعلقة بحساب الكفاءة Efficiency، وقياس الأداء Performance Measurement (Ntshoe et al., 2010) . وفي الاتجاه ذاته ، يدعو "سكولنيك " (Skolnik,2010) إلى تبني نموذج للتقييم يستجيب لاهتمامات ذوي العلاقة بمخرجات التعليم العالي بشأن دقة وصف قدرات الخريجين ، كما يحقق لمؤسسات التعليم العالي التأكد من فعالية هذه المخرجات.

وقبل أن نختتم هذا العرض ، نشير إلى توصيات دراسة "سينغ " (Singh,2010) التي لخصت الانتقادات الرئيسة لأنظمة ضمان الجودة المعاصرة ، وخلصت إلى دعوة الجامعات لتبني مقاييس حقيقية Metrics ذات توجه اقتصادي Economic Oriented تعكس طبيعة العصر ، ودور مؤسسات التعليم العالي في العالم المعاصر ، كما توظف إمكانات المجتمع الأكاديمي في الجامعة لبلورة أبعاد هذه المقاييس.

ولعله قد اتضح من العرض السابق أن هناك شكوكاً لا يمكن تجاهلها فيما يتعلق بأنظمة ضمان الجودة المطبقة في الوقت الراهن في مؤسسات التعليم العالي ، وبخاصة ما يتعلق بأثر هذه الأنظمة في الارتقاء بجودة الأداء الأكاديمي، وبصلاحية اساليب القياس والمقاييس المستخدمة ، وقدرتها على تقديم صورة تعكس أداء الجامعة ، وما تحققه من مخرجات على المدى القريب ، أو نتائج على المدى البعيد. وتتضاعف خطورة هذه المشكلة عند الأخذ في الحسبان الجهود البشرية التي تُسَخرُ لإنجاز عمليات جمع البيانات ، وإعداد التقارير والقيام بالمراجعة الداخلية والخارجية ، فضلاً عن الميزانيات الضخمة التي تنفق على هذه العمليات.

ويلحظ المتابع لتطبيق الممارسات المختلفة لأنظمة ضمان الجودة في الجامعات العربية وجود أشكال متنوعة من المقاومة من قبل أعضاء هيئة التدريس وغيرهم من مختلف الفئات في الجامعة لتسيير إجراءات تطبيق تلك الممارسات ، وما يرتبط بها من آليات لجمع البيانات ، أو استكمال النماذج . ويشكل البطء في الاستجابة لإجراءات ضمان الجودة ، ووصف أعضاء هيئة التدريس وغيرهم من منسوبي الجامعات تقنيات تدقيق الجودة بأنها مضيعة للمال والوقت ، علاوة على كونها لا تشكل قيمة جوهرية لعمليات تحسين التعليم العالي أبرز مظاهر الاحتجاج ، وعدم الرضا عن ممارسات الجودة.

وتأسيساً على ما قدمته الدراسات المعاصرة من إشارات تدق جرس الإنذار حول ما ينتاب أنظمة ضمان جودة التعليم العالي المستخدمة عالمياً من أوجه قصور ، فإن الباحث يرى أن الحكمة تقتضي التوقف لبرهة من أجل التقاط الأنفاس ، والتفكر فيما ينتاب نظم ضمان الجودة، وممارساتها ، وما ترتب على اتباعها من ملاحظات ؛ وعليه تبدو مشكلة الدراسة الحالية في الحاجة إلى تحديد محاور البحث العلمي التي ينبغي العمل عليها لتوفير قاعدة علمية رصينة لتأسيس نظام التعليم العالي الذي يتسم بخصائص الجودة ، أو التميز ، أو الفعالية في تحقيق الأهداف ، ويتلافى جوانب القصور التي أشارت إليها الدراسات المعاصرة لأنظمة جودة التعليم العالي .

أهداف الدراسة ومنهجية تحقيقها (Objectives and Methodology):

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيس: " ما أبرز محاور البحث العلمي التي ينبغي سبر أغوارها لتوفير قاعدة علمية رصينة Solid Background لبناء التعليم العالي الذي يتسم بما يُعرف بالجودة أو بالفعالية في تحقيق أهدافة؟

وللإجابة عن هذا السؤال المحوري، حدد الباحث الهدفين التاليين للعمل على تحقيقهما من أجل التوصل إلى معالجة المشكلة ، والتوصل إلى إجابة السؤال الرئيس للدراسة :

(1) تحديد أبرز ملامح القصور في الأساليب والممارسات الراهنة في مجال ما يُسمى بـ "جودة التعليم العالي" .

(2) تحديد محاور البحث المستقبلي التي ينبغي تناولها من قبل الباحثين لتوفير قاعدة علمية رصينة Solid Background لبناء التعليم العالي الذي يتسم بالفعالية في تحقيق أهدافه .

وتنتمي الدراسة الحالية للدراسات الكيفية ، حيث يستخدم الباحث آليات المنهج الوصفي التحليلي لتحليل الأدبيات والملاحظات الميدانية المستقاة من متابعة ممارسات أنظمة ضمان الجودة ، وتحليل تقارير الدراسات الذاتية ، ومناقشات فرق التقويم الذاتي للبرامج والمؤسسات من أجل التوصل إلى تحقيق هدفي الدراسة.

إجراءات الدراسة ونتائجها (Procedures and Results):

أولاً ـ تحليل دراسات الجودة وممارساتها الراهنة :

اهتم الباحث برصد الملاحظات الميدانية ، والمناقشات المتعلقة بتقارير دراسات التقويم الذاتي ، وما يتصل بذلك من ممارسات ودراسات خلال فترة عمله بمجال جودة التعليم العالي التي تجاوزت العشر سنوات ، ويمكن إيجاز أبرز ما انتهى إليه الباحث في هذا الصدد في المحاور التالية :

(1) ضبابية مصطلح الجودة :

ينطوي مصطلح الجودة Quality على قدر من الاتساع (Pounder, 1999; Harvey & Green, 1993; Ntshoe et al., 2010) إلى الدرجة التي تجعل منه مصطلحاً مضللاً أو محيراً Elusive في كثير من الأحيان (De Weert, 1990) ، وعلى الرغم من التسليم بأن الجودة Quality مصطلح يستخدم في الإشارة إلى درجة من الامتياز المرغوب في حالات كثيرة ، إلا أنه ينبغي ألا يغيب عن الأنظار أن المصطلح يعني في الوقت ذاته الصفة أو السمة Character ، كما يعني وصف النوعيات Qualities، وهي صفة تستخدم للوصف الكيفي Qualitative ، وهو نوع مغاير للوصف الكمي Quantitative للظواهر ، ووفق هذا السياق ، فإن مصطلح "الجودة" لا يشير بالضرورة إلى شيء جيد أو متميز ، ولكنه مجرد وصف لشيء لا يتضمن التقدير الكمي لهذا الشيء ، فوصف الكتاب بأنه كثير الصفحات أو قليل الصفحات ، أو أنه ممل أو مسل هو وصف كيفي ، بعكس وصفه بأنه يتكون من نحو ألف صفحة ، وأنه يزن كيلوجرامين ونيف ، فهو وصف كمي . ولا يستطيع أحد أن يزعم سواء من هذا الوصف أو ذاك أن هناك ما يشير إلى جودة هذا الكتاب أو تميزه في موضوعه أو أسلوب كتابته ، أو فائدته للبشرية ، أو غيرها من الميزات. وتزداد أبعاد هذه المشكلة عند تداول كلمة "الجودة" في اللغة العربية ، عندما نستخدم الكلمة وأصولها ومشتقاتها بدءًا من الفعل "جود" والصفة "جيد" والمصدر "جودة" لمقابلة المعنى المشار إليه لوصف (الكيف) وليس (الكم) دونما تدقيق لمناسبتها للسياق المذكور.

ويتصل بهذا السياق ، ما تشير إليه الدراسات من عدم اتفاق المختصين في الإجابة عن السؤال : هل الجودة مصطلح معياري Normative term يمكن الاعتداد به في القياس ، أم أنه مجرد مصطلح وصفي Descriptive term لبيان تفاصيل الشيء الموصوف كما سبق أن أوضحنا؟

هذا فضلاً عن وجود مصطلحات أخرى كثيراً ما تتردد في التعليم العالي ـ وبخاصة في صياغة رؤى الجامعات ـ مثل التميز والريادة ، ولا نعرف على وجه التحديد العلامات الفارقة بين هذا الخضم من المصطلحات بشكل إجرائي محدد .

(2) غياب الفلسفة التربوية:

تطورت جهود الجودة في التعليم العالي عبر أجيال من الممارسات ، ربما كان أولها ما عُرف بإدارة الجودة الشاملة Total Quality Management، وهو مدخل تطويري للإدارة وتحسين الإنتاج في المجالات الصناعية (Tambi et al., 2008) ، ولم يظهر خلال هذه الأجيال ما يشير إلى الفلسفة التربوية السائدة للنظام التعليمي ، والتي تؤثر بالضرورة على مفهوم جودة هذا النظام ، كما لم ينظر واضعو أنظمة الجودة في التعليم إلى أن هناك توجهات فكرية وجهوداً أصيلة لجودة التعليم بدأت منذ الستينيات من القرن العشرين ، وشكلت جزءاً لا يتجزأ من بنيته، كما شكل كلٌ منها إطاراً فلسفياً لتصميم التعليم ، وتطوير مخرجاته ، ولعل من أمثلة تلك التوجهات : التعلم للتمكن Mastery Learning، والتربية القائمة على الكفايات Competency-based Education، والتربية القائمة على الإنجاز Performance-based Education .

ولاشك أن غياب الفلسفة الموجهة لأي نظام تعليمي يُفقد هذا النظام دفة التوجيه ، ويربك ممارساته ، وهو ما يعني أن غياب الفلسفة التربوية للجامعة يجعل نظام الجودة بها مرتبك المعايير ، وغير متسق المكونات ، وعلى سبيل المثال ، نلاحظ أن أغلب أنظمة الجودة المطبقة في الوقت الراهن تركز بشكل متساوٍ على كل من (التعلم) ، و(التدريس) ، و(التسهيلات والوسائل) ، ولو كان النظام يستند إلى فلسفة تربوية محددة لاختلف الأمر بشأن مقدار التركيز المخصص لكل من هذه الجوانب .

(3) الاستناد إلى افتراضات غير سليمة :

تقوم أغلب أنظمة ضمان جودة التعليم العالي على افتراضات غير سليمة ، منها على سبيل المثال أن الطالب زبون أو عميلCustomer، وتبعاً لرؤية مجال العلوم الإدارية والتسويق Business and Marketing للعميل يتم التعامل معه وفق هذه الرؤية ، فيكون هناك حرص شديد على إرضائه ، وأخذ رأيه في كثير من الأمور المتعلقة بالعملية التعليمية . وليس هناك اعتراض من وجهة نظر العلوم التربوية على احترام الطالب وتقديره ، فالطالب من

المنظور التربوي هو محور العملية التعليمية ، حيث ينبغي الاهتمام بإنسانيته ، وحاجاته ، وميوله ، إلا أن التعامل معه وفق تحليل المنظومة التعليمية يعتمد على كونه أحد مدخلات النظام التعليمي التي يتم العمل على معالجتها لتحويلها إلى مخرجات.

ولاشك أن عملية معالجة المدخلات للحصول على المخرجات (الخريجين) تحكمها قواعد التعليم التي تختلف بالضرورة عن قواعد التسويق، وتجدر الإشارة إلى أن العميل الأساس للجامعة هو المجتمع بشكل عام ، وسوق العمل الذي يستقبل الخريجين ، ويقوم بتوظيفهم في الأنشطة الاقتصادية أو الاجتماعية المختلفة على وجه الخصوص، الأمر الذي يعني أن نتائج نظام الجودة في مثل هذه الحالات سيتضمن معلومات مغلوطة لمعالجته استبانات الطلاب على أنهم عملاء من جهة ، وإغفاله قياس أداء الطلاب لتقدير فعالية التعلم من جهة أخرى .

(4) التعارض مع أسس القياس والتقويم التربوي :

تأخذ أغلب الجامعات بمبدأ المقارنات المرجعية Benchmarking مع جامعات أخرى عريقة أو متميزة لمقارنة أدائها في جانب أو أكثر بأداء تلك الجامعات ، وهذه الممارسة تنطوي على أخطاء متعددة الجوانب ، إذ إن الأساس في التقويم حين يكون الهدف من التعليم ابتغاء التميز ، أو تحقيق معايير محددة للجودة ، أن تحدد هذه المعايير بشكل مطلق Absolute Standards ، ثم يتم مقارنة الأداء بهذه المعايير Criterion Referenced ، وليس بمعايير أو مستويات أداء قياسية Norm Referenced لجهات أخرى (Lee Dunn & Morgan, 2002) ؛ فعلى سبيل المثال ، فإن التقويم وفق فلسفة التعلم للإتقان يتم بمقارنة الأداء الفعلي بالأهداف التي تم تحديدها (المعيار المطلق).

ومن جهة أخرى ، فإن المقارنة بجامعات أخرى بحجة عراقتها وتقدم معاييرها الأكاديمية غالباً ما ينطوي على أخطاء منطقية في القياس ناجمة عن استخدام معيار غير ملائم ، نظراً لأن معظم تلك الجامعات تستقطب الطلاب شديدي التميز ، لذا فنموذج الجودة لديهم يعتمد على جودة المدخلات ، في حين أن النموذج المطبق في معظم جامعاتنا يقوم اساساً على جودة العمليات ، وبذا تقوم المقارنة في هذه الحالة إلى أسس غير سليمة للمعايرة.

(5) إغفال الجوانب الاقتصادية للجودة:

التعليم عملية اقتصادية ، تأخذ بالحسبان التكلفة والعوائد المتحققة ، وتقوم على مبادئ علم الاقتصاد ، ومع تنامي الاهتمام بعلم اقتصاديات التعليم Economics of Education ، وظهور مشكلات تتعلق بندرة الموارد وصعوبة توفير التمويل الكاف للتعليم ، بدأ واضحاً تمدد هذا العلم ، وتنوع مجالات دراساته ، وظهور أفرع له ، كان من بينها اقتصاديات الجودة Economics of Quality ، الذي يعمل متخصصوه للوصول إلى إطار يحكم اقتصاديات الجودة . وبشكل عام فإن المنطق العام في هذا المجال هو التخطيط للحصول على أفضل النتائج بأقل قدر من التكاليف.

وبمقارنة هذه القاعدة البسيطة بالممارسات الراهنة لأنظمة الجودة في بعض الجامعات نلاحظ ضخامة الهياكل التنظيمية المسؤولة عن الجودة في الجامعات ، وبالتالي ضخامة الميزانيات المخصصة للرواتب والنفقات ، وغيرها من مستلزمات الدعم اللوجستي لممارسات الجودة ، دون اعتبار لتلك القواعد العامة لعلم اقتصاديات التعليم ؛ وتتعاظم تبعات هذه المشكلة عند النظر إلى التقدير الكمي والكيفي لمخرجات الجامعات ، سواء في مجال التعليم أو في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع.

(6) ضعف الموثوقية بسبب تقنيات جمع البيانات وتحليلها:

تستخدم معظم أنظمة ضمان الجودة ما يُعرف بدراسة التقويم الذاتي Self-study، ومدخل السمعة Reputation Approach لتقويم جودة البرامج الجامعية . ويعتمد جمع البيانات في الغالب على الاستبانات ، أو على وسائل للملاحظة والتقدير الذاتي ، وفي كل الأحوال فالمعلومات الناتجة عن عملية جمع البيانات تعتمد على صدق الأدوات ، وصدق الإجراءات المتبعة لجمع البيانات ، كما تعتمد على صدق إجراءات التحليل والاستنتاج أيضًا .

ومن جهة أخرى ، يتم الاعتماد على الخبراء لتقدير جودة الأداء بحسبانهم مؤهلين لإصدار مثل هذه الأحكام ، ولعل من أخطر المآخذ على دور الخبراء وفق مدخل السمعة ، التحيز Bias الذي يأخذ أشكالاً متعددة ، منها التحيز بسبب سمعة الجامعة ، أو بسبب سمعة بعض قياداتها أو أساتذتها، فضلاً عن إغفال بعض جوانب التقويم التي يصعب ملاحظتها بسبب ضيق الوقت أو غير ذلك من ظروف تسهيلات الزيارة وترتيبات المراجعة . وبشكل عام تكون الغلبة للذاتية على الموضوعية في مثل هذا النوع من التقييم ، مما يضعف الثقة في النتائج التي يتم الحصول عليها (Cheng,2010; Lillis, 2012).

(7) استخدام مقاييس غير صادقة:

يُعد الصدق Validity أحد الخصائص الرئيسة للقياس العلمي للأداء، وتستخدم أنظمة ضمان الجودة أدوات ، ومعايير ، ومؤشرات للقياس لا يتوافر أدلة تجريبية على صدقها في قياس أداء Performance الجامعات . فعلى سبيل المثال تحدد بعض أنظمة الجودة نسبة أعضاء هيئة التدريس إلى الطلاب بـ 25:1 مثلاً ، ولا يتضمن الأدب التربوي دليلاً علمياً يشير بدقة إلى أن مثل هذه النسبة هي الأفضل

لتحقيق التعلم الجيد لدى الطلاب في الدراسة الجامعية ، كما لا نعرف على وجه التحديد الفلسفة التربوية التي تنطلق منها هذه النسبة.

وتتضمن بعض المعايير عدد ورش العمل التي تم انعقادها في مجال الجودة ، أو عدد الاستجابات لاستبانات الطلاب حول جودة المقرر ، أو عدد الأبحاث التي أنجزها عضو هيئة التدريس ، وبرغم أهمية العدد للقياس الكمي للظواهر ، إلا أن العدد في مثل هذه الحالات لا يعدو كونه مجرد رقم لا يوضح أي قيمة للمعدود ، إذ أن المهم في مثل هذه الحالات وصف كيفية Quality الأداء ، فهل كانت ورش العمل مفيدة ، وما قيمة التعلم الذي تحقق في كل منها ، وهكذا الحال في استجابات الطلاب للاستبانات ، والنوعية التي كانت عليها أبحاث أعضاء هيئة التدريس.

وبشكل عام ، فإن أغلب المؤشرات المستخدمة تحتاج إلى مراجعة مع الدراسات الخاصة بمجال المؤشر ، كما أن هناك حاجة لدراسة إيجاد نظام متكامل من القياسات Metrics التي تقوم على أسس علمية مستمدة من علوم القياس التربوي واقتصاديات التعليم.

(8) الاعتماد على ممارسات غير علمية:

تعج أنظمة ضمان الجودة بممارسات لا تستند إلى سند علمي ، فعلى سبيل المثال نجد أن ورش العمل الخاصة بتدريب أعضاء هيئة التدريس في مجال الجودة يغلب عليها ممارسات المحاضرة ، حيث يقوم المدرب بالاستحواز على أغلب النشاط فيها ، بينما تشير قواعد الجودة المستمدة من أدبيات تعليم الكبار Andragogy إلى أن المتعلمين الكبار يتعلمون بكيفية وآليات تختلف تمام الاختلاف عما يتم في هذه الورش من إجراءات .

وتتجلى مشكلة الممارسات غير العلمية بصورة جلية عند استخدام ما يسمى بـ " الممارسات المثلى Best Practices " في تبرير العديد من الممارسات في أنظمة ضمان الجودة ، والمعروف أن الممارسة الجيدة من وجهة نظر العلم مجرد " ملاحظة " والملاحظات البشرية لا تدخل حيز العلم دون إخضاعها للبحث التجريبي حيث يتم قبولها أو دحضها وفقًا لنتائج ذلك البحث التجريبي.

(9) عدم الانسجام مع المفاهيم العلمية المستقرة:

بعض أنظمة ضمان الجودة ، وكذا بعض ممارساتها تتعارض مع مفاهيم علمية مستقرة منذ عشرات السنين . فعلى سبيل المثال تصنف بعض هذه الأنظمة أنواع التعلم المعرفي المتوقعة من الطلاب في مجالين هما : المعرفة ، والمهارات الإدراكية ، ويغفل هذا التصنيف أن أكثر من 30% من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات هم من المتخصصين في العلوم التربوية الذين تعلموا ، وأقاموا دراساتهم عبر عشرات السنين على تصنيف بلوم (Bloom, 1956) للأهداف المعرفية والدراسات اللاحقة عليه ، الأمر الذي يُعد مربكاً لمعارفهم ، ومشككاً في الأسس التي تقوم عليها أنظمة ضمان الجودة بشكل مطلق.

(10) الآثار السلبية على كفاءة أساتذة الجامعات:

لعل من أبرز الآثار السلبية لتطبيق أنظمة ضمان الجودة في التعليم العالي تلك التي تتعلق بالإضرار برأس المال البشري للجامعة ممثلاً في أساتذة الجامعات ، الذين يمثلون الثروة الحقيقية للجامعة والمجتمع. ويلحظ المتفحص لنوعية الأبحاث التي يقدمها الأساتذة في مجال جودة التعليم العالي ، وكذا المتأمل لطبيعة التعليقات والمناقشات خلال الجلسات الخاصة بإعداد تقارير الجودة ومتابعة إجراءاتها في الجامعات أن أساتذة الجامعات أصبحوا يتبعون إجراءات نمطية ، وأفكاراً محددة ، الأمر الذي يكاد يُفقد الجامعات أهم ميزاتها المتعلقة بعمق الرؤى ، وتشعب الأنماط الفكرية ، وتباينها ، ويحول إنتاجها إلى مسخ فكري ينتهي بها حتماً إلى غياهب الفشل .

ومن جهة أخرى ، فإن مطالبة الأساتذة بشغل وقتهم في إعداد التقارير وتعبئة النماذج التي يمكن أن يقوم بها مساعدو التدريس أو بعض الموظفين ، قد أثر بلا شك في الحصة الزمنية التي ينبغي تخصيصها من قبل الأستاذ للبحث العلمي.

وفي ضوء التحليل السابق لأبرز ملامح القصور في الأساليب والممارسات الراهنة في مجال ما يُعرف بجودة التعليم العالي ، يعتقد الباحث أنه يمكن تحديد المحاور الرئيسة للبحوث المستقبلية في هذا المجال في خمسة محاور كما يلي :

(1) دراسات تحديد مصطلح جودة التعليم العالي ، وتعريفه إجرائياً.

(2) دراسات تصميم نظم جودة التعليم العالي ، وتشمل: الفلسفة ، والأسس النظرية ، والمعايير الأساسية.

(3) دراسات بناء مقاييس جودة التعليم العالي ، وتشمل أدوات القياس، وإجراءات القياس وضوابطه.

(4) دراسات تحليل متطلبات تنفيذ النظم الجديدة لجودة التعليم العالي.

(5) دراسات ضبط اقتصاديات الجودة في التعليم العالي.

ويعتقد الباحث أن هذه المحاور الخمسة للبحث قابلة لاستيعاب عدة محاور فرعية تغطي في مجموعها كافة مجالات البحوث التي ينبغي القيام بها لتأسيس نظام جديد لجودة التعليم العالي يقوم على تحديد دقيق لماهية الجودة المقصودة، والفلسفة التربوية التي ترتبط بها. وتجدر الإشارة إلى أن عدم تضمين هذه المحاور أي محور يختص بتقويم نظم الجودة الحالية لا يعني إغفال مثل هذه الدراسات التقويمية،

وإنما قُصد أن تكون مثل هذه الدراسات مدمجة في سياق متكامل مع أي من دراسات المحاور الخمسة المذكورة.

ثانياً ـ تحليل دراسات المؤتمرات السابقة:

اهتم الباحث باستعراض الدراسات المنشورة في مجلدات المؤتمرات السابقة منذ الدورة الأولى للمؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي ، ونظراً لضخامة عدد الدراسات في كل دورة ، فقد اختار الباحث مؤتمري الدورتين الثانية والرابعة كعينة ممثلة لدراسات المؤتمرات الأربعة السابقة ، حيث بلغ مجموع دراسات المؤتمرين التي تم استعراض مضمونها 189 دراسة.

وقام الباحث بفحص أهداف كل دراسة بغرض تصنيفها من حيث انتمائها لأي من المحاور الخمسة الرئيسة للبحوث المستقبلية التي تم التوصل إليها . ويوضح الجدول (1) نتائج فحص عينة الدراسات المشار إليها ، وتصنيفها من حيث انتمائها لمجالات البحث المستقبلي. ويُظهر تفحص النتائج الموضحة بالجدول أن النسبة الغالبة من دراسات المؤتمرات السابقة خصصت لتناول الأنظمة الراهنة لضمان الجودة ، سواء من حيث استعراض الواقع وإبراز جوانب الأهمية ، أو الإدارة والتطبيقات ، أو التقويم ، بينما غابت الدراسات ذات العلاقة بنقد النظم الراهنة أو تطويرها ، الأمر الذي يعكس قناعة الباحثين المطلقة بجودة أنظمة الجودة الراهنة ، وصلاحيتها لتحسين التعليم العالي .

محاور البحوث المستقبلية	دراسات ذات علاقة بمحاور البحوث المستقبلية					دراسات ذات علاقة بمجالات البحوث الراهنة
	تحديد مصطلح الجودة	تصميم نظم الجودة	بناء مقاييس الجودة	تحديد متطلبات التنفيذ	دراسات اقتصاديات الجودة	
عدد الدراسات	2	8	2	0	1	176
النسبة المئوية	%1.0	%4.2	%1.0	%0	%0.5	%93.12

جدول (1) تصنيف دراسات المؤتمرات السابقة

الخلاصة والتوصيات (Conclusion and Implications):

انطلقت هذه الدراسة من مراجعة الأدبيات السابقة في مجال ما يُعرف بـ "جودة التعليم العالي" لتتوصل إلى وجود شكوك لا يمكن الالتفات عنها بشأن جدوى أنظمة ضمان الجودة الراهنة ، وما تنطوي عليه من ممارسات في تحقيق تحسينات ملموسة لمخرجات التعليم العالي . واستطردت الدراسة في سرد بعض أوجه النقد ، والملاحظات الميدانية التي تدعم الشك في تماسك بنية أنظمة ضمان جودة التعليم العالي وقدرة مقاييسها على المضي قدماً في تقييم التعليم العالي ، وتقديم المقترحات الكفيلة بتطوير مخرجاته.

وتبدو أبرز جوانب الضعف التي تقوض قدرة أنظمة ضمان الجودة الراهنة على أداء وظيفتها في عدم استنادها إلى أساس علمي رصين يتسق والمسلمات التي يقوم عليها التعليم العالي ، والتي تم اشتقاقها من الدراسات التربوية والنفسية ، إذ يبدو جلياً أن هذه النظم ومعاييرها وقياساتها قد اعتمدت على أطر نظرية تم اشتقاقها من مجالات معرفية مثل الإدارة ، وهندسة الإنتاج ، ونقلها إلى ميدان العمل التربوي دون الالتفات إلى صلاحية مثل هذه الأطر للعمل في مجال التعليم من عدمه.

وتسعى الجامعات المعاصرة بغض النظر عما قد يوجد بينها من تباينات إلى تحقيق أهداف تتعلق بتحسين كفاءة مخرجاتها ، ومن ثم الوفاء بتحقيق الأولويات الاستراتيجية الوطنية ، ومراعاة الأبعاد الاقتصادية للتعليم . ويتطلب تحقيق مثل هذا الهدف توافر معايير واضحة لتقييم الأداء الأكاديمي في الجامعة ، ومقاييس علمية دقيقة لقياس هذا الأداء ، الأمر الذي يتطلب توجيه جهود الباحثين نحو العمل على بناء أنظمة جديدة للتقويم والقياس في التعليم العالي تضمن توافر معايير وأدوات القياس الكفؤة لتحقيق هذا الغرض .

وقد أظهرت نتائج فحص دراسات الدورات السابقة للمؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي أن النسبة الغالبة من دراسات هذه الدورات قد خُصصت لتناول الأنظمة الراهنة لضمان جودة التعليم العالي ، وضمان الجودة الشاملة ، وترخيص المؤسسات والبرامج ، وتصنيف الجامعات عربياً وعالمياً ، الأمر الذي يتطلب بالضرورة توجيه انتباه مخططي المؤتمر ، والباحثين إلى حاجة التعليم العالي لتأسيس قاعدة علمية جديدة Solid Background ، تكون أساساً لبناء التعليم العالي الذي يتسم بالفعالية في تحقيق أهدافه ، وإطاراً لبناء معايير تقييم مخرجات هذا التعليم ، وأدوات القياس اللازمة لهذا التقييم ، مما يُعد استجابةً لمقترحات الأدبيات التي سبق عرضها بشأن إصلاح مواطن الخلل في أنظمة ضمان الجودة الراهنة .

وتوصلت الدراسة إلى تحديد خمسة محاور رئيسة للبحث المستقبلي اللازم لتوفير تلك القاعدة العلمية ، أو الأساس المرجعي للتعليم العالي المعاصر ، وما يرتبط به من نظام لتقويم أدائه ، وقياس فعالية مخرجاته ، لتشكل هذه المحاور مقترح هذه الدراسة لمحاور الدورة السادسة للمؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي ، وتشمل هذه المحاور دراسات تتعرض للقضايا التالية:

(1) إعادة تعريف مصطلح جودة التعليم العالي ، وبيان علاقته بالمصطلحات التي تشير إلى التميز بشكل عام.

(2) أسس التميز والجودة في التعليم العالي ، ويشمل ذلك : الفلسفة ، والأطر النظرية ، والمعايير الأساسية.

(3) تصميم وبناء مقاييس التميز والجودة في التعليم العالي ، ويشمل ذلك أدوات القياس ، وإجراءات القياس وضوابطه.

(4) تحليل متطلبات تنفيذ النظم الجديدة لجودة التعليم العالي ، ويشمل ذلك تغيير الثقافة ، والتدريب ، والدعم اللوجستي.

(5) اقتصاديات التعليم العالي ، وضبط اقتصاديات الجودة.

ويمكن الاعتماد على هذه المحاور ، وعلى ما تم طرحه في الدراسة من مناقشات لصياغة المحور الرئيس Theme للمؤتمر بشكل مناسب، ويقترح الباحث أن يُبرز هذا المحور العمل الفريقي من خلال الدعوة إلى مشاركة باحثين من تخصصات مختلفة لصياغة الإطار الجديد لجودة التعليم العالي ؛ كما يمكن صياغة أهداف المؤتمر على النحو التالي:

(1) تسليط الضوء على الفلسفات التربوية ، وأثرها على أهداف التعليم، ومعايير جودته.

(2) توجيه جانب من جهود الباحثين في التعليم العالي نحو اكتشاف آفاق جديدة لتميز الجامعات وجودة أدائها.

(3) تحديد خصائص الأداء الجامعي في مجالات التعليم ، والبحث العلمي ، وخدمة المجتمع ، ووصف معايير الأداء الخاصة بكل منها.

(4) ابتكار نماذج لضمان جودة الأداء الجامعي مع ضمان الاقتصاد في التكلفة.

وتبدو أهمية الانتقال من النظم الراهنة ، ومحاور البحث التقليدية إلى البحث عن نظم جديدة وفق محاور البحث المشار إليها ضرورةً لتحقيق قصب السبق في مجال " تربويات التعليم العالي " ، تأسيساً على ما توصلت إليه الدراسات بشأن الحاجة للبحث عن بُنىً جديد لأنظمة ضمان جودة التعليم تستفيد مما توصل إليه خبراء التعليم العالي في العقدين الماضيين ، وتفتح المجال للتفكير في منهجيات جديدة تعزز بناء نظام قائم على تحديد المخرجات المرغوبة ، ومراجعة كفاءة العمليات التي اتبعت لتحقيق هذه المخرجات ، مع التأكيد على أهمية المقاييس الموضوعية ـ وليس الذاتية ـ التي تركز على قياس كفاءة الإنجاز وفق معايير اقتصادية cost-efficient performance ، بما يتسق مع نتائج البحوث الخاصة بمجال اقتصاديات التعليم من جهة ، والتوجهات الخاصة بمجال إدارة الأعمال Business Performance Perspective من جهة أخرى.

المراجع (References):

1 Barro, R & Sala-I-Martin, X. (1995). Economic growth. New York: McGrow-Hill.
Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain. New York: David McKay Co Inc.

2 Bornmann, L.; Mittag, L. & Daniel, H. (2006). Quality Assurance in Higher Education: Meta-evaluation of Multi-stage Evaluation Procedures in Germany. Higher Education, 52(4),687–709.

3 Cheng, M. (2010). Audit Cultures and Quality Assurance Mechanisms in England: A Study of their Perceived Impact on the Work of Academics. Teaching in Higher Education,15(3), 259-271.

4 Dew, J. (2007). Education: Quality Goes to College. Quality Progress, 40(4), 45-52.

5 Dill, D. (2000). Is There An Academic Audit in Your Future? Reforming Quality Assurance in U.S. Higher Education. Change, 32(4), 34-41.

6 Ewell, P. (2010). Twenty Years of Quality Assurance in Higher Education: What's Happened and What's Different? Quality in Higher Education,16(2), 173-175.

7 Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining Quality, Assessment & Evaluation in Higher Education, 18(1), 9–34.

8 Harvey, L.& Williams, J. (2010). Fifteen Years of Quality in Higher Education (Part Two). Quality in Higher Education,16(2), 81-113.

9 Holborow, M. (2012). Neoliberalism, Human Capital and the Skills Agenda in Higher Education: The Irish case. Journal for Critical Education Policy Studies,10(1), 93-111.

10 Konstantiuk, N. (2014). Human Capital as the Major Financial in the Welfare State. Megatrend Review, 11(1), 73-87.

11 Lawson, R.; Taylor, T.; Fallshaw, E.; French, E.; Hall, C.; Kinash, S.; Herbert, J. & Summers, J. (2014). Curriculum Renewal: Learning the Way. Proceedings of the 12th Annual Hawaii International Conference on Education. Honolulu, Hawai.

12 Lee Dunn, S. & Morgan, C. (2002). Seeking Quality in Criterion Referenced Assessment. Paper Presented at the Learning Communities and Assessment Cultures Conference Organized by the EARLI Special Interest Group on

Assessment and Evaluation, University of North Umbria,

13 Lillis, D. (2012). Systematically Evaluating the Effectiveness of Quality Assurance Programmes in Leading to Improvements in Institutional Performance. Quality in Higher Education, 18(1), 59-73.

14 Luckett, K. (2010). Quality Revolution Constrained? A Critical Reflection on Quality Assurance Methodology from the South African Higher Education Context. Quality in Higher Education, 16(1), 71-75.

15 McClaran, A. (2010). The Renewal of Quality Assurance in UK Higher Education. Perspectives: Policy and Practice in Higher Education, 14(4), 105-113.

16 Morgan, J. (2011). The Impact of AACSB Business School Accreditation on Quality of Accounting Education as Measured by CPA Exam Success Rates. Business Education Digest,18, 1- 10.

17 Ntshoe, I.;Higgs, P.;Wolhuter, C.&Higgs, L. (2010). Is Quality Assurance in Higher Education Contextually Relative? South African Journal of Higher Education, 24(1), 111-131.

18 Pounder, J. (1999). Institutional Performance in Higher Education: is Quality a Relevant Concept? Quality Assurance in Education, 7(3), 56-163. doi:10.1108/09684889910281

19 Savga, L. (2013). Quality Assurance of Higher Education in Terms of the National Education Performance and Competitiveness Growth. Economy Transdisciplinarity Cognition, 16(2), 43-48.

20 Shah, M. (2012). Ten Years of External Quality Audit in Australia: Evaluating Its Effectiveness and Success. Assessment & Evaluation in Higher Education, 37(6), 761-772.

21 Singh, M. (2010). Quality Assurance in Higher Education: Which Pasts to Build on, What Futures to Contemplate? Quality in Higher Education,16(2), 189-194.

22 Skolnik, M. (2010). Quality Assurance in Higher Education as a Political Process. Higher Education Management and Policy, 22 (1), 79-98.

23 Stensaker, B. (1999). External Quality Auditing in Sweden: Are Departments Affected? Higher Education Quarterly, 53(4), 353-368.

24 Tambi, A.; Ghazali, M. & Yahya, N. (2008). The Ranking of Higher Education Institutions: A Deduction or Delusion? Total Quality Management, 19(10), 997-1011.

دور التطوير التنظيمي في تحسين جودة التعليم العالي
(دراسة تطبيقية على الجامعات الأردنية)

الدكتور حسام محمود أبو حمور/ كلية الأعمال/ جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن
Dr.husamabuhamour@yahoo.com

الدكتور غازي عبدالله الوشاح / كلية الأعمال/ جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن
Weshah120@yahoo.com

الملخص: *هدفت هذه الدراسة إلى بيان دور التطوير التنظيمي في تحسين جودة التعليم العالي في الجامعات الأردنية، وطبقت الدراسة على (80) عاملاً في وحدات التخطيط والتطوير وضمان الجودة لدى ست جامعات أردنية منها ثلاث جامعات حكومية وثلاث جامعات خاصة. حيث تم تطوير استبانة لقياس متغيرات الدراسة مكونة من (40) فقرة، منها (30) فقرة تقيس التطوير التنظيمي، و (10) فقرات تقيس جودة التعليم العالي، وتمتعت اداة الدراسة بدلالات صدق وثبات مقبولة. وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع التطوير التنظيمي في الجامعات الأردنية مرتفع، وان مستوى جودة التعليم العالي في الجامعات الأردنية مرتفع، بالاضافة الى وجود أثر ذو دلالة إحصائية للتطوير التنظيمي بأبعاده (العوامل التنظيمية، الإمكانات المادية، الوسائل التكنولوجية) في تحسين جودة التعليم العالي في الجامعات الأردنية. وأوصت الدراسة بضرورة العمل على تمكين تفويض الصلاحيات المناسبة للعاملين في وحدات التطوير التنظيمي في الجامعات الأردنية، والتركيز على التغذية الراجعة من تنفيذ عمليات التطوير التنظيمي.*

الكلمات المفتاحية: *التطوير التنظيمي؛ التغيير؛ الجودة ؛ جودة التعليم الجامعات؛ التعليم العالي.*

1. مقدمة: (Introduction):

تتعرض مختلف المنظمات اليوم للعديد من التحديات أهمها عدم استقرار البيئة المحيطة بها، وازدياد حدة التنافس، وتغير طلبات العملاء وتوقعاتهم، والمحافظة على تناسق مرتكزات التنظيم وتحقيق الكفاءة والفاعلية والربحية، بالإضافة إلى ما يواجهه الأفراد في المنظمات من تحديات تتعلق بتحقيق درجة مقبولة من الرضا، ومعالجة التقادم في المهارات والخبرات وتحقيق أهدافهم من خلال تحقيق أهداف المنظمة، بالإضافة إلى مشكلة دخول الشريك الاستراتيجي للمنظمات والتخلص من أعداد كبيرة من العاملين في هذه المنظمات. (French; Bell &Zawacki, 2000).

ومن هنا جاءت الحاجة إلى التطوير التنظيمي في المنظمات والأفراد على حد سواء للمساعدة في التغلب على هذه التحديات والمشكلات، وإكساب المنظمات القدرة على البقاء والاستمرار وتحقيق أهدافها بكفاءة وفاعلية. ومما سبق نلاحظ أن عملية التطوير عمل متجدد ومستمر ومتطور وهادف ومخطط له بشكل جيد، ويمكن أن يكون تغييرا جزئيا أو جذريا يشمل العاملين والتنظيم بشتى أبعاده من اجل تحقيق الكفاية والفاعلية المطلوبة (Brown, 2006).

إن النظرة للتطوير التنظيمي في معظم الدول النامية تنصب على الجهاز الإداري الحكومي، واختلاف الإتجاهات التقليدية والحديثة نحو التطوير التنظيمي، أدى إلى حالة من الغموض في فهم أهداف التطوير التنظيمي التي تسعى إلى تحقيقها، فالاتجاهات التقليدية تأثرت بالنظرية البيروقراطية والكلاسيكية وهي تنطوي على الجوانب الهيكلية والقانونية والرسمية للجهاز الإداري الحكومي، ولكن الإتجاهات الحديثة تؤكد على الجوانب السلوكية والإنسانية، فهي تهتم بالإنسان ودوافعه، وحاجاته وتعطي أهمية للبيئة الخارجية ولظروف العمل ومرونة العمل وتهتم بأساليب العمل الجماعية (Forbes, 1998).

وفي مجال استخدام استراتيجيات إدارة التغير وعلاقتها بجودة المنظمة فقد وضح (Cameron & Whetten, 1983) كيفية استجابة المنظمة وتكيفها مع التغير البيئي من حولها. وقد أثبت (Herman & Renz, 1998) أن لاستراتيجيات التغيير تأثيرا على جودة المنظمة، حيث تستخدم المنظمة الاستراتيجيات التي تمكنها من التكيف مع التغير في القوانين والعادات في البيئة المحيطة بها. ولذا تسعى هذه الدراسة إلى تقييم جهود التطوير التنظيمي في الجامعات الأردنية، وبيان دور هذه الجهود في تحسين جودة التعليم العالي في الجامعات الأردنية.

2. مشكلة الدراسة:

يعتبر التطوير التنظيمي من أهم العوامل التي تساعد المنظمات على البقاء والاستمرار في مواجهة التغيرات (السياسية والاقتصادية والاجتماعية) والتقدم التكنولوجي المتسارع، وقد سعت الجامعات الأردنية على تحقيق تقدما في مجال التطوير التنظيمي، إلا أن جهود التطوير التنظيمي غير كافية أو تواجه عقبات ومشاكل في الجامعات، ولعل ذلك يعود إلى مقاومات برامج التطوير في الجامعات و لا سيما الخوف من التغيير خصوصاً أن عمليات التطوير التنظيمي تحمل في طياتها بذور التغيير سواء أكان تغييراً جذرياً أو تغييراً جزئياً. لذلك جاءت هذه الدراسة لتبحث في دور التطوير التنظيمي في تحسين

جودة التعليم العالي في الجامعات الأردنية، وتكمن مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ما واقع التطوير التنظيمي في الجامعات الأردنية؟
- ما مستوى جودة التعليم العالي في الجامعات الاردنية؟
- ما هو دور التطوير التنظيمي في تحسين جودة التعليم العالي الجامعات الأردنية؟

2.1. فرضيات الدراسة

H01: لا يوجد علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين التطوير التنظيمي وجودة التعليم العالي في الجامعات الأردنية.

H02: لا يوجد علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين التطوير التنظيمي وجودة التعليم العالي في الجامعات الأردنية.

3. أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها دراسة تتناول أهم المواضيع الإدارية في العلوم الإدارية وهي التطوير التنظيمي، والذي يعتبر الشغل الشاغل للقيادات الإدارية في مختلف المنظمات من أجل إكساب منظماتهم القدرة على التقدم والازدهار وتلبية احتياجات الجمهور. كما أنها تقدم تقييماً واقعيا لعملية التطوير التنظيمي في الجامعات الأردنية. وتكمن اهمية الدراسة في محاولة التنبؤ بجودة التعليم العالي في الجامعات الأردنية من خلال تطبيق برامج التطوير التنظيمي في تلك الجامعات. وتسعى هذه الدراسة لدعم الجهود المبذولة في إحداث التغيير المنشود في الجامعات الأردنية، بالإضافة إلى محاولة رفع مستوى كفاءة أداء وحدات التطوير التنظيمي في الجامعات الأردنية، ومن ناحية أخرى تثري هذه الدراسة المجال الأكاديمي وأدبيات الإدارة في البيئة العربية عموماً والأردن خصوصاً بنتائجها ومقترحاتها.

4. التطوير التنظيمي:

1.4. مفهوم التطوير التنظيمي

أشارت الاتجاهات الإدارية المعاصرة في مجال تطوير المنظمات إلى استخدام مصطلح التطوير التنظيمي (Organizational Development OD) إلى مجموعة من وسائل التدخل التي تستهدف إحداث التغيير، والمهارات والأنشطة والأدوات والأساليب المستخدمة لمساعدة المنظمة في أن تكون أكثر كفاءةً ، حيث بدأ التطوير التنظيمي كتطبيق من تطبيقات علم السلوك لحل المشكلات التي تواجهها المنظمة، وتحديداً في أواخر الأربعينات نتيجة لأبحاث رواد علم الاجتماع من أمثال (Kurt Lewin)،

وقد تأثر كثيراً بأعمال علماء علم النفس من أمثال (Carl Rogers) و (Abraham Maslow). ويرجع أصل مصطلح التطوير التنظيمي (Organizational Development) إلى (Robert Blake) و (Jane Mouton) . وهما من ابتدع أسلوب الشبكة الإدارية . ويعد(Herbert Shepard) . أحد الرّواد في مجال التطوير التنظيمي، ونسب كذلك (Ritchard Beckhard) هذا الحق لنفسه. وبغض النظر عمن ينسب إليه المصطلح، فقد ظهر تحديداً في عام 1957م نتيجة لطرق وجهود وأبحاث مختبرات التدريب الوطنية ومركز البحوث الاستطلاعية في الولايات المتحدة، التي أشرف عليها (Kurt Lewin) في عام 1945م (Brown, 2006).

ومن التعريفات التي تناولت مفهوم التطوير التنظيمي، تعريف بكهارد (Beckhard, 1969): التطوير التنظيمي عبارة عن "جهد مخطط على مستوى التنظيم ككل ، تدعمه الإدارة العليا لزيادة فاعلية التنظيم وعافيته من خلال تدخلات مخططة في العمليات التي تجري في التنظيم، مستخدمين في ذلك المعارف التي تقدمها العلوم السلوكية"، حيث ركز بكهارد Beckhar على مصطلح "الجهد" بصورة مرادفة للتطوير الذي تتم ادارته بالتدخل السلوكي في كافة عمليات وأنشطة المنظمة من قبل الإدارة العليا، مما يؤدي في النهاية إلى زيادة فاعلية المنظمة الإنتاجية.

ومن التعريفات الشاملة التي وضحت مفهوم التطوير التنظيمي، تعريف (French; Bell & Zawacki, 2000) الذي يشير إلى أن "تطوير المنظمات عبارة عن جهد طويل المدى يدار ويدعم من قبل الإدارة العليا، لتطوير الرؤية المستقبلية للمنظمة، والتمكين والتعلم، وعمليات حل المشاكل من خلال العمليات الجماعية المستمرة لادارة ثقافة المنظمة مع التركيز بصفة خاصة على ثقافة فرق العمل وتشكيلات الفرق باستخدام دور المستشار التسهيلي ونظريات وتقنيات علم السلوك بما في ذلك البحث العلمي".

فقد ركز (French; Bell & Zawacki) لمفهوم التطوير التنظيمي على جهد طويل المدى الذي قد يحتاج إلى الوقت من أجل إحداث التغيير التنظيمي، ولكي ينجح هذا الجهد ويثمر فانه لا بد له من إدارة متكاملة تتبناه وتشجع على ممارسته، وأكد التعريف على أن الإدارة العليا في المنظمة هي المسؤولة عن إدارة وتشجيع جهود التغيير. وبطبيعة الحال تهدف الإدارة العليا هنا إلى تطوير الرؤية المستقبلية للمنظمة، وتمكينها من حل المشكلات، وإدارة ثقافة المنظمة وثقافة الأفراد بشكل تبادلي، وذلك من خلال الاعتماد على نظريات وتقنيات علم السلوك بما في ذلك البحث العلمي الذي يعبر عن نموذج المشاركة ما بين القادة والأعضاء في المنظمة لتشخيص المشاكل وايجاد الحلول لها بشكل جماعي.

ويرى دونالد براون (Brown, 2006) أن التطوير التنظيمي يتضمن "الجهود طويلة المدى والبرامج التي تهدف إلى تحسين قدرة المنظمة على البقاء من خلال تغيير عملياتها في اتخاذ القرار أو التجديد، ويتضمن التطوير التنظيمي التحرك نحو التكيف التنظيمي وتحقيق

الامتياز من خلال تلبية رغبة الأفراد في النمو والتطور بما يتفق وأهداف المنظمة".

3.4. معوقات التطوير التنظيمي في الأردن

قد تجابه جهود التطوير التنظيمي بالمقاومة من خلال مقاومة الأساليب التي يلجأ إليها المدراء من أجل إحداث التغيير، ويلخص المسلماني (1999) هذه المعوقات في خمسة أنواع هي:

1. المعوقات الإدارية: تتمثل أهم هذه المعوقات في زيادة عدد الموظفين على الحاجة الفعلية للأجهزة الإدارية، وسيادة بعض العادات السيئة بينهم، كمقاومة التغيير، وغياب العلاقات الإنسانية بين الإدارة العليا وبين المستويات الإدارية الاخرى.
2. المعوقات المادية: وتتمثل هذه المعوقات في الموارد المالية والإمكانات الفنية والتكنولوجية.
3. المعوقات القانونية: ومن هذه المعوقات قدم التشريعات والقوانين الخاصة بالعمل، وضعف مستوى نظام الرقابة والمتابعة، وضعف مستوى الالتزام بأسس وقواعد انتقاء الموظفين وتعيينهم وبالتالي وصول أشخاص غير مؤهلين إلى بعض المواقع الإدارية المهمة.
4. المعوقات الاجتماعية: ان سيادة بعض العادات الاجتماعية السيئة تؤثر سلباً على الجهاز الإداري، ومن هذه العادات شيوع الولاءات الخاصة مثل العشائرية والاقليمية، وانتشار الواسطة والمحسوبية.
5. المعوقات السياسية: يلعب المناخ السياسي الملائم المحيط بالمنظمة دوراً هاماً في التطوير التنظيمي، ولهذا فان المناخ السياسي الذي يسوده الاضطراب وعدم الاستقرار، والنزاع بين القوى السياسية المتعددة في المجتمع يؤثر سلباً على برامج التطوير الإداري.

5. الجودة:

إدارة الجودة الشاملة هي مفهوم فلسفي يقوم على تطبيق مجموعة من المبادئ والتوجيهات بهدف تحسين جودة الخدمة والمنتج على حد سواء (palo and padhi ,2003). ويجب تطبيق هذه المبادئ بشكل كامل ومستمر، وعلى المدى الطويل من أجل الوصول إلى الفاعلية المرجوة من وراء تطبيق هذه المبادئ (Rosenhoover And Kuhn ,1996).

وحسب معهد الجودة الفدرالي فإن إدارة الجودة الشاملة منهج تطبيقي شامل يهدف إلى تحقيق حاجات العميل وتوقعاته من خلال استخدام الأساليب الكمية بهدف تحقيق التحسين المستمر في عمليات المنظمة وخدماتها (2003،الطائي وآخرون).

ويهدف تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة إلى تحقيق عدد من الأهداف، تتمثل في (البطاني، السنفي ، 2005):

1. العمل على إشباع حاجات ورغبات المستهلكين الحالية والمستقبلية.
2. زيادة القدرة التنافسية للمنظمة.
3. زيادة إنتاجية كل عناصر المنظمة.
4. رفع قدرة المنظمة على التعامل مع المتغيرات البيئية.
5. تحقيق التحسين المستمر في كافة أبعاد المنظمة.
6. زيادة قدرة المنظمة على النمو المتواصل سعيا لتحقيق المكانة الأفضل بين المنظمات المنافسة.
7. العمل على زيادة ربحية المنظمة وتحسن اقتصادياتها.

ويؤكد جوران أن تحقيق الجودة في التعليم العالي هو منهج وعملية إدارية تهدف إلى تحقيق كفاية التعليم العالي وخلق وتهيئة الجو الأكاديمي المناسب للطلبة للحصول على الشهادة الجامعية.

ويضيف جوران (Juran ,1988) أن ذلك لا يعني التركيز فقط على قياس مدى ما يتم تحقيقه من أهداف بل ينبغي أن يشمل تقييم للانجازات التي تم تحقيقها في مستويات التعليم العالي. ويقترح أنه في ظل غياب معايير محددة ومتفق عليها في التعليم العالي يصبح من الضروري على المؤسسة الأكاديمية أو الجامعة أن تحدد رؤيتها وأهدافها وغاياتها لكي يمكنها من تقييم أداءها وإنجازاتها بناء على هذه الأهداف والغايات ويعتقد بول (Ball, 1985) أن الجودة تعني "الملائمة والتوافق مع الأهداف" وأن أي منهج أو تخصص أكاديمي هو ذا جودة إذا توافق مع المعايير المحددة له مسبقاً.

ويؤكد كرافت (Kraft , 1994) على أن بناء هذه الثقة يتوجب ضبط النوعية في عناصر التعليم العالي من أجل ان تقدم مخرجات معينة ذات مواصفات محددة. كذلك فإنه باستطاعة المستفيدين وأصحاب العلاقة أن يسجلوا ماهية العيب والخلل في عملية التعليم، عن طريق" التغذية الراجعة "لتحسين الخدمة والتي هي من أهم العناصر في إدارة النوعية التي يدخل فيها التدقيق في جميع الإجراءات والأنظمة وتقييم العمل القائم في المؤسسة الأكاديمية ومراقبته.

وتمنح مؤسسات التعليم العالي التي تلتزم بتوفير معايير محددة لجودة التعليم فيها شهادة اعتماد Accreditation قد تختلف معاييرها من بلد لآخر أو من مؤسسة لأخرى إلا أنها تتفق جميعا على تحقيق أهداف الاعتماد المتضمنة المساهمة في تعزيز نوعية التعليم العالي، وخلق معايير للتقييم الداخلي في المؤسسات الأكاديمية، والتأكد من اتخاذ الإجراءات المناسبة للتحسين في حال وجود أي نقص في الالتزام بمعايير الجودة، وتزويد الطلبة وذويهم وأصحاب الأعمال بالمعلومات التي تبين كيفية حصول الطلبة على شهادات بموجب معايير أكاديمية نوعية معتمدة.

وقد بين الطراونة (2010) إن أهمية جودة التعليم العالي تظهر من خلال ما يمكن أن يحققه من فوائد عند تطبيقه لمعايير ضمان الجودة، ومن أبرزها:

1. التطوير المستمر لرسالة المؤسسة التعليمية وأهدافها: إذ إن تطبيق معايير ضمان الجودة سيدفع مؤسسات التعليم العالي إلى مراجعة دائمة لرسالاتها وأهدافها لتواكب المتغيرات السريعة والمتلاحقة التي تفرضها العولمة واقتصاديات المعرفة. ويشير عدد من الباحثين، مثل كروسبي 1979 وديمنج 1986، Deming & ؛ 1979 ، Crosby 1986) أن مصطلح الجودة في التعليم العالي هو مصطلح مستورد أساسا من قطاع الصناعة المعروف "إدارة الجودة الشاملة". وتمثل إدارة الجودة Quality Management في التعليم العالي، حسب تعريف وكالة ضمان الجودة البريطانية أيضاً، دليلا للممارسات الجيدة حول كيفية إدارة المعايير والجودة الأكاديمية للجامعات والكليات.

والنوعية Quality في التعليم العالي يمكن أن تعني تعليما ذا نوعية عالية أو متوسطة أو متدنية.

فالتعليم ذو النوعية العالية يعني "التميز" في التعليم وفي نوعية الخريجين وهيئة التدريس والعملية التعليمية والبحوث العلمية وفقا لمعايير متعمدة تؤهلها لنيل رضا المجتمع وذوي العلاقة مع الجامعة والمؤسسة الأكاديمية، وهم الطلبة وذووهم والمؤسسات والهيئات الاقتصادية. ويتطلب ذلك من الجامعة أن تتأكد من أن مخرجاتها تتواءم مع متطلبات هذه الجهات. وهذا بالضرورة يتطلب بناء الثقة بين الجامعة وهذه الجهات المستفيدة.

وعرفت وكالة ضمان الجودة بالتعليم العالي (QAA) بالمملكة المتحدة 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(الطراونة، 2010).

2. 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.

3. 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.

4. 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.

واشار الطروانة (2010) الى ان عملية قياس الجودة في مؤسسات التعليم العالي تتم 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.

6. منهجية الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الكمي (الوصفي التحليلي)، من خلال استعراض الأدب الإداري المتعلق بالتطوير التنظيمي والجودة، وبالرجوع إلى الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة، إضافة إلى استخدام المنهج الميداني لمحاولت اختبار فرضيات الدراسة، والوصول إلى نتائجها، وذلك بالاعتماد على استبانة طورت لتحقيق أغراض هذه الدراسة.

1.6. أفراد الدراسة:

طبقت الدراسة على العاملين في وحدات التخطيط والتطوير وضمان الجودة في ست جامعات أردنية منها ثلاث جامعات حكومية وثلاث جامعات خاصة، ووزعة عليهم 111 استبانة استرد منها 95 استبانة ما نسبته 86% واستبعدت 15 استبانة لعدم صلاحيتها للتحليل، وبذلك طبقت الدراسة على 80 عاملاً في وحدات التخطيط والتطوير وضمان الجودة في تلك الجامعات، ويبين الجدول (1) خصائص عينة الدراسة.

الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الشخصية والوظيفية.

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكر	43	53.8
	أنثى	37	46.3
المؤهل العلمي	بكالوريوس	74	92.5
	دراسات عليا	6	7.5
سنوات الخبرة	5 سنوات فأقل	12	15
العملية	من 6-10 سنوات	22	27.5
	من 11-15 سنة	36	45
	اكثر من 15 سنة	10	12.5

2.6. أداة الدراسة:

تم تطوير أداة لتحقيق أغراض الدراسة من خلال الرجوع للأدب النظري المتعلق بالتطوير التنظيمي والجودة ، واشتملت أداة الدراسة على (40) فقرة لتقيس واقع التطوير التنظيمي وجودة التعليم العالي في الجامعات الاردنية، بالاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي (Likert Scale) وقد تم احتساب أوزان فقراتها على النحو التالي: (أوافق بشدة) وتمثل (5درجات)، و (أوافق) وتمثل (4 درجات)، و (محايد) وتمثل (3 درجات)، و (لا أوافق) وتمثل (2 درجة)، (لا أوافق بشدة) وتمثل (1 درجة). وقد قاست الفقرات (1-30) المتغير المستقل واقع التطوير التنظيمي، و وزعن هذه الفقرات على ثلاثة أبعاد: الأول العوامل التنظيمية ويقيسه الفقرات من (1-13)، والثاني الوسائل التكنولوجية وتقيسه الفقرات من (14-22)، والثالث الإمكانات المادية وتقيسه الفقرات من (23-30). كما قاست االفقرات (31-40) المتغير التابع جودة التعليم العالي.

واعتمدت على معيار إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي للفقرات أكبر من (3.5) فيكون مستوى تقدير أفراد عينة الدراسة مرتفعاً، أما إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي (2.5- 3.49) فإن مستوى المستوى بالنسبة للمتوسط الحسابي متوسطاً، وإذا كان المتوسط الحسابي (2.49) فما دون فإن مستوى المستوى بالنسبة للمتوسط الحسابي منخفضاً.

3.6. صدق أداة الدراسة:

تم عرض أداة الدراسة على عدد من المتخصصين في مجال إدارة الأعمال، وإدارة الجودة، لمعرفة مدى ملاءمة، وصلاحية فقرات الاستبانة لغوياً، وانتمائها للبعد الذي وضعت ضمنه، وتم الأخذ بملاحظات المحكمين وآرائهم، وأعيدت صياغة بعض الفقرات في ضوء هذه الملاحظات.

4.6. ثبات أداة الدراسة:

تم استخراج معامل الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، درجة توافق المستجيبين على فقرات أداة الدراسة بالاعتماد على معادلة كرونباخ ألفا (Cronbachs' Alpha) لمتغيرات الدراسة، وكانت قيم الثبات مرتفعة، وهي نسب ثبات جيدة ومقبولة في البحوث والدراسات الإنسانية، ويبين الجدول (2) معاملات الثبات.

جدول (2) معامل الاتساق الداخلي لمتغيرت الدراسة.

الفقرات	المتغيرات	العوامل	كرونباخ الفا
1-13	واقع التطوير التنظيمي	العوامل التنظيمية	0.94
14-22		الوسائل التكنولوجية	0.88
23-30		الإمكانات المادية	0.89
31-40	جودة التعليم العالي		0.91

5.6. المعالجة الإحصائية:

تم استخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) (Statistical Package for Social Science) لاختبار فرضيات الدراسة، حيث استخدمت التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار الانحدار المتعدد.

7. النتائج والمناقشة:

1.7. واقع التطوير التنظيمي في الجامعات الأردنية

يظهر من الجدول (3) أن واقع التطوير التنظيمي في الجامعات الأردنية مرتفع حيث بلغ المتوسط العام (4.06)، وبتحليل أبعاد التطوير التنظيمي، يتضح أن بعد العوامل التنظيمية احتل الرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.07)، يليه بعد الإمكانات المادية بمتوسط حسابي بلغ (4.06)، وفي الرتبة الأخيرة جاء بعد الوسائل التكنولوجية بمتوسط حسابي بلغ (4.04). وكان مستوى هذه الأبعاد مرتفعة.

وتُفسر هذه النتيجة أن مستويات التطوير التنظيمي في الجامعات الأردنية كان متوسطاً من قبل القائمين على برامج التطوير، إذ أن هذه الجهود حققت نجاحات باهرة على مستوى الجامعة، إلا أنها لم تصل إلى درجة من التكامل والملاءمة بين كل من أهداف الجامعة وأهداف العاملين، بسب درجة استخدام برامج التطوير المجهزة من قبل الإدارة العليا دون إشراك العاملين في المساهمة في إعداد برامج التطوير. وفيما يتعلق بالعوامل التنظيمية فقد ركز القائمين على برامج التطوير التنظيمي على تطوير الجوانب التنظيمية والهيكلية في الجامعات الاردنية ولا سيما فيما يخص تبسيط إجراءات العمل، إلا أن هذه الجهود لم تحقق التغيير المنشود فيما يتعلق بتقويض الصلاحيات باعتبارها مكاسب خاصة للعاملين في تلك الجامعات. ونجحت جهود التطوير في الجامعات الأردنية في ادخال الاجهزة والأدوات الحديثة إلى العمل الإداري، إلا أن عمليات إنشاء قواعد بيانات ومعلومات تتعلق بتوفير المعلومات الضرورية واللازمة لترشيد عملية اتخاذ القرار في تلك الجامعات لم تحقق المستوى المنشود لما تتطلبه هذه العملية من جهود مضنية ومكثفة من ناحية، وإلى درجة الإفصاح عن المعلومات الخاصة بها. كما نجحت جهود التطوير في توفير الدعم المادي اللازم لتوفير الأجهزة والبرامج الحديثة، والتي تعتبر من متطلبات إحداث التغيير المنشود، ولاسيما تلك الاستراتيجيات الإدارية الحديثة كإعادة الهيكلة وإدارة الجودة الشاملة.

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع التطوير التنظيمي في الجامعات الأردنية مرتبة تنازلياً.

رقم البعد	أبعاد الحكومة الإلكترونية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	العوامل التنظيمية	4.07	0.587	1	مرتفع
3	الإمكانات المادية	4.06	0.639	2	مرتفع
2	الوسائل التكنولوجية	4.04	0.745	3	مرتفع
	الكلـــي	**4.06**	**0.546**	-	**مرتفع**

2.7. جودة التعليم العالي في الجامعات الأردنية

اظهرت نتائج الدراسة ان مستوى جودة التعليم العالي في الجامعات الأردنية مرتفع بمتوسط حسابي قدره (3.81). وتُفسر هذه النتيجة أن الجامعات الرسمية حققت مستويات مرتفعة من الجودة نتيجة لوضوح أهدافها وسياساتها، ووضوح رؤية الجامعة لدى العاملين فيها بغض النظر عن موقعهم الوظيفي، مما أسهم بشكل مباشر على تحقيق الجودة، وكان جل أهتمام الجامعات تحقيق أعلى درجات توظيف مواردها المتاحة لاسيما انها تمر بمرحلة جديدة تتسم بالتطور والتغير المضطرد. كما أن الجامعات حرصت على قياس درجة تحقيقها للأهداف المرجوة، لذلك كان لا بد من وضع أهداف تعليمية قابلة للتطبيق والقياس والتقويم، على اعتبار انها جزءً لا يتجزأ من العملية التعليمية، وباعتبارها أحد اهم مؤشرات نجاح الجامعات أو فشلها في تحقيق رسالتها العامة، إلا ان اهداف الجامعة لا تحظى بقبول جميع أعضاء الهيئة التدريسية، وقد يعود سبب ذلك إلى اختلاف أعضاء الهيئة التدريسية في الثقافات العربية المختلفة. وأن ادركت الجامعات بشكل قطعي ان ضمان بقائها واستراريتها في مواكبتها للتقدم العلمي والتكنولوجي، وشعر أعضاء الهيئة التدريسية بمستويات رضا مرتفعة عن جامعاتهم، وهذا قد يعود إلى انهم يعتبرون انفسهم جزءً لا يتجزا من جامعاتهم، إضافة إلى ان الجامعات سعت إلى تحقيق حاجات ورغبات وتوقعات أعضاء الهيئة التدريسية بدرجة عالية، كما ان أعضاء الهيئة التدريسية يعتمدون بشكل رئيسي على جامعتهم في تحقيق احتياجاتهم ورغباتهم، دون التركيز على أنفسهم. واخيراً لقد وضعت الجامعات استراتيجيات خاصة بتوظيف مواردها المتاحة لتحقيق أعلى عائد من هذه الموارد، وذلك لتستطيع ان تواكب التطور والتقدم المستمر فيها، إلا انها مازالت تحاول ان تتفاعل مع التغييرات الحاصلة في البيئة الإقليمية بسبب أن هذه البيئة تتسم بعدم الاستقرار، وأنها تعتمد بشكل كبير البيئة الأقيليمية في توفير أعضاء هيئة التدريس.

3.7. دور التطوير التنظيمي في تحسين جودة التعليم العالي في الجامعات الأردنية

يتبين من الجدول (6) وجود أثراً ذو دلالة إحصائية للتطوير التنظيمي في تحسين جودة التعليم العالي في الجامعات الأردنية حيث بلغت قيمة (F) (52.029) بمستوى دلالة (0.000) وهي أقل مستوى دلالة (α=0.05)، ويتضح أيضاً أن التطوير التنظيمي في هذا النموذج تُفسر ما مقداره (67.3%) من التباين في جودة التعليم العالي في الجامعات الأردنية وهي قوة تفسيرية مرتفعة نسبياً. ويشير الجدول كذلك إلى أن الأبعاد المستقلة (العوامل التنظيمية، الإمكانات المادية، الوسائل التكنولوجية) لها أثر في تحسين جودة التعليم العالي في الجامعات الأردنية، حيث بلغت قيمة (ت) لها (2.374، 2.983، 5.069) على التوالي، بقيمة احتمالية بلغت (0.019، 0.003، 0.000) على التوالي، وهي أقل من مستوى دلالة (α=0.05). ومن متابعة معاملات بيتا لهذه الأبعاد يتبين ان بُعد الوسائل التكنولوجية أقوى الأبعاد تأثيراً في تحسين جودة التعليم العالي في الجامعات الأردنية، حيث بلغت قيمة بيتا له (0.323). وبناءً على هذه النتائج تقبل الفرضية البديلة التي تنص على انه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للتطوير التنظيمي بأبعاده (العوامل التنظيمية، الإمكانات المادية، الوسائل التكنولوجية) في تحسين جودة التعليم العالي في الجامعات الأردنية.

جدول (6) نتائج اختبار الانحدار المتعدد لاختبار أثر التطوير التنظيمي في تحسين جودة التعليم العالي في الجامعات الأردنية.

المتغيرات المستقلة	Beta	قيمة t المحسوبة	مستوى دلالة t	R^2	قيمة f المحسوبة	مستوى دلالة f
العوامل التنظيمية	0.177	2.374	*0.019	0.673	52.029	*0.000
الوسائل التكنولوجية	0.229	2.983	*0.003			
الإمكانات المادية	0.323	5.069	*0.000			

* ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05)

8. **التوصيات:** في ضوء نتائج الدراسة، فانه يمكن تقديم مجموعة من التوصيات الهادفة إلى تفعيل دور برامج التطوير التنظيمي في تحسين جودة التعليم العالي في الجامعات الأردنية، وهذه التوصيات:

1. ضرورة العمل على تمكين تفويض الصلاحيات المناسبة للعاملين في وحدات التطوير التنظيمي في الجامعات الأردنية، والتركيز على التغذية الراجعة من تنفيذ عمليات التطوير التنظيمي.
2. العمل على تطوير اللوائح والأنظمة بصفة مستمرة لمواكبة المتغيرات السريعة في بيئة العمل في الجامعات الأردنية. وضرورة العمل على نشر فلسفة التطوير التنظيمي وأبعاده وتطلعاته المستقبلية وإيجاد الانسجام والتوافق مع قيم ومبادئ العاملين بحيث يكون هناك درجة من التكامل وعدم التعارض بينهما.
3. العمل على إنشاء قواعد بيانات ومعلومات في الجامعات الأردنية، وتحديثها باستمرار، ذلك أنها عنصر مهم في ترشيد عملية اتخاذ القرارات الفعالة لتكون متوفرة في الوقت المناسب عند الاحتياج لها أثناء عمليات التطوير التنظيمي.
4. العمل على دعم العلاقات الاجتماعية بين العاملين ، للاستفادة من آثارها الايجابية في دعم جهود التطوير التنظيمي وفي الوقت ذاته الحد من مقاومته.
5. على الجامعات أن تركز على توظيف مواردها بشكل يحقق أهداف الجامعة، ومن خلال دراسة الجدوى الاقتصادية للمشاريع التي سوف تقوم بها عن طريق استخدام تحليل التكلفة العائد (CEA)، ومشاركة أعضاء هيئة التدريس في اتخاذ القرارات في المشاريع التي تنوي الجامعة القيام بها عن طريق اللجان. ووضع الخطط الاستراتيجية طويل الأجل لمواجهة التغيرات البيئية السريعة.

المراجـع:

1. Beckhard, R. (1969). **Organization Development: Strategies and Models**. Reading, MA: Addison-Wesley.
2. Brown, Donald R. (2006), **an Experiential Approach to Organization Development**. Pearson education, Inc., New Jersy.
3. Connolly, Terry; Edward J. Conlon & Stuart Jay Deutsch (1980). Organizational Effectiveness: A Multiple-Constituency Approach, **Academy of Management Review** 5 (2), 211-217.
4. French, L. Wendell; Bell, Cecil, H. & Zawacki, Robert A. (2000), **Organization Development and Transformation**. McGraw-Hill Inc.
5. Herman, R. D. & Renz, D. O. (1998). Nonprofit Organizational Effectiveness: Contrasts Between Especially Effective and Less Effective Organizations. **Nonprofit Management and Leadership**, 9, 23-38.
6. Katz, D., & Kahn, R. (1978). **The Social Psychology of Organizations**. New York: Wiley.
7. Kushner, R. J. & Poole, P. P. (1996). Exploring Structure-Effectiveness Relationships in Nonprofit Arts Organizations. **Nonprofit Management and Leadership**, 7, 119-136.
8. Murray, V. & Tassie, B. (1994). **Evaluating the Effectiveness of Nonprofit Organizations**. In R. D. Herman (Ed.), the Jossey-Bass Handbook of Nonprofit Leadership and Management. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
9. **Organizational Effectiveness**. In K. Cameron, D. Whetten, (Eds.) Organizational Effectiveness: A Comparison of Multiple Models. New York: Academic Press, Inc.
10. Yuchtman, E., & Seashore, S. E, (1967). A System Resource Approach to Organizational Effectiveness. **American Sociological Review**, 32, 891- 903.
11. Palo S and Padhi N (2003) "Measuring Effectiveness of TQM Training: an Indian Study, **International Journal of Training and Development** 7:3 pp. 203-216.
12. Rosenhoover, D. E and Kuhn, H. W. (1996) "Total Quality Management and the Public Sector**" PAQ, Winter,** pp435-455.
13. Craft, A. (ed.) (1994), International Developments in Assuring **Quality in Higher Education, London: Falmer**.
14. Crosby, P.B. (1979), Quality Is Free, **New York: McGraw-Hill.**
15. Deming, W.E. (1986), Out of the Crisis, Cambridge, Mass.: MIT, **Centre for Advanced Engineering Study.**
16. **Quality Assurance Agency (QAA)** website http://www.qaa.ac.uk/international/studentGuide/Arabic_readers.asp).
17. المسلماني، هاشم علي عيسى (1999)، **تقييم فعالية التطوير الإداري ومعوقاته في الأردن . وجهة نظر الموظفين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت.
18. الطراونة: اخلبف (2010)، ضبط الجودة في التعليم العالي وعلاقته بالتنمية. ورقة عمل للمشاركة في البرنامج الأكاديمي للأسبوع العلمي الأردني الخامس عشر: (العلوم والتكنولوجيا محركان للتغيير) التي تعقدها مدينة الحسن العلمية – الأردن في الفترة الواقعة ما بين 10 -2010/5/12م
19. الطائي، منصور علي وعبدالله السنفي (2005) "**مدى إدراك القيادات الإدارية في البنوك التجارية لمفهوم وأهمية إدارة الجودة الشاملة:** دراسة ميدانية على عينة من قيادات البنوك التجارية في الجمهورية اليمنية" الإداري، السنة 27، العدد 101، ص ص 13-51.
20. الطائي، حميد، رضا ال علي، وسنان الموسيري (2003) "**إدارة الجودة الشاملة TQM والأيزو ISO**" مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان.

7- Bin Nafelah, Qaddour, Fallaq, Mohammad, (2011), "Impact of the Managerial Empowerment on the Employees' Creativity", Case Study on Jordan Telecom Group Co. (Orange).
8- Bourke, J.F., (1998) "Employee Empowerment", Dallas Business Journal, Vol. 21, No 46, pp564-578.
9- Clark, S., (1999) "Magic of Empowerment A blessing or a curse?" Business News, Vol. 44, No.1, pp547-561.
10- Dover , K. , (2009) "A raiding empowerment traps" , Management Review , Vol. 88 , No. 1.pp.75-88
11- Elnaga, A., Imran, A., (2014), "The Impact of Employee Empowerment on Job Satisfaction", American Journal of Research Communication, Vol. (2), No. (1), PP. 13-26.
12- Isimoya, A., Bakarey, B., (2013), "Employees' Empowerment and Customers' Satisfaction in Insurance Industry in Nigeria", Australian Journal of Business and Management Research, Vol. (3), No. (5), PP. 1-11.Journal of Business Studies Quarterly, Vol. 3, No. 4, PP. 92-104.
13- Karim, F., Rehman, O., (2012), " Impact of Job Satisfaction, Perceived Organizational Justice and Employee Empowerment on Organizational Commitment in Semi-Government Organizations of Pakistan",
14- Mathews, R., (2003), "The Organizational Empowerment Scale", Personnel Review, Vol. 32, No. 3, MCB, Up Limited.
15- Meyerson, G., Dewettinck, B., (2012), "Effect of Empowerment on Employees Performance", Advanced Research in Economic and Management Sciences, Vol. (2), PP.40- 46.
16- Nedd, N., (2004), "Employee Perceptions of work place Empowerment in Relation t Self – Reported Intent to Stay on The Job", Florida International University, U.S.A.
17- Noe, R.; Hollenbeck, J.; Gerhart, B., and Wright, P., (2008), Human Resource Management, McGraw Hill, Irwin.
18- Nusairat, Fareed, Al-Madi, Thaerah, (2011) "Impact of Managerial Empowerment on Applying the Total Quality Management (TQM) in University of Jordan Hospital: Case Study", Jordan Magazine in Business Administration, V. (7), No. (4), pp. 527-556.
19- Seibert, E., Silver, R., and Randolph, W., (2004), "Taking Empowerment to The Next Level: A Multiple – Level model of Empowerment, Performance, and Satisfaction, Academy of Management Journal, Vol. 47, No. 3. 332 – 349.
20- Radi, Jawad, (2010), "Managerial Empowerment and Its Relationship to the Workers' Creativity: Field Study on a Sample of the Employees of the Faculty of Administration and Economics", Al-Qadisiah Journal for Administrative and Economical Sciences, V. (12), No. (1), pp. 62-84.

- Motivation area: there is a statically significant Impact of this area, as t value amounted (12.051) and (0.00) statistical significance.
- There is a statistically significant Impact of the1- area of participation in decision-making, as t value amounted (12.945) and (0.00) statistical significance.
- There is a statistically significant Impact of the training area, as t value amounted (13.443) and a (0.00) statistical significance.

Consequently, we can say that there is a clear Impact of managerial empowerment of the investment funds employees' on the performance of2- these funds. This study is in agreement with that of Meyerson & Dewettinck (2012), which indicated the existence of an Impact of applying empowerment on the performance of the3- telecommunication companies' employees in the United States of America. Furthermore, this study is in line with that of Radi (2010) which results4- showed a statistically significant relationship between the Managerial Empowerment and the creativity of the workers in Al-Qadisiah University, Iraq.

8. Results and Recommendations:

8.1 First: Results

This study mainly aimed to identify the Impact of the Managerial Empowerment on the performance of the investment funds in the Jordanian Public Universities. The study concluded the following results:

1- The level of the Managerial Empowerment of the employees of the investment funds in the Jordanian Public Universities is medium. This is because "participation in decision-making" dimension ranked first, with a 3.41 mean. It was followed by "motivation" dimension, with 3.37 mean, "training" dimension, with 3.18 mean, and "authority delegation" dimension, with 3.16 mean.
2- The level of the investment funds performance level in the Jordanian Public Universities is medium, in general. Even though, these funds realize returns better than investment in other financing parties, with high mean amounting 3.70. The funds are functioning within low business risks levels, which showed a (3.68) high mean.
3- There is a statistically significant Impact of the Managerial Empowerment on the performance of the investment funds in the Jordanian Public Universities. It is found that the dimension with highest effect on the performance of these funds is the training dimension, followed by participation in decision-making, authority delegation, and finally the motivation dimension.

8.2 Second: Recommendation

Based on the abovementioned results, the study recommends the following:

The investment funds in the Jordanian Public Universities should pay attention to raise the Managerial Empowerment level of the workers in these funds. This could be achieved through delegating them authorities and powers, providing appropriate training programs, motivating them at work, appreciating their efforts, and their participation in the managerial and investment decision-making.

The administration of the investment funds of the Jordanian Public Universities should assign special care to the diversification of their investment activities.

The administration of the investment funds of the Jordanian Public Universities should employ all available financial resources in a better method.

References:

1- Abdul Hussein, Safa'a, (2012), "Impact of the Managerial Empowerment on the Job Satisfaction of the Workers in the Technical Education Board", Baghdad College Journal for Economical Sciences, University, No. (32), pp. 77-98.
2- Al-Douri, Zakariah Mutlaq, "Empowerment Management and Trust Economics", Al-Yazouri for Publishing, Amman, 2009, p.27.
3- Al-Otaibi, Saad Bin Marzouq, (2005), "Essence of Workers' Empowerment: Conceptual Framework', Worksheet, the 10th Annual Meeting of the Total Quality Management (TQM), King Saud University, Faculty of Administrative Sciences, p.1-42.
4- Al-Maani, Ahmad Ismail, "Impact of Empowering the Workers in Achieving Excellence for the Jordanian Institutions Participating in King Abdullah II Award for Excellence", Unpublished Doctoral Dissertation, Amman Arab University for Higher Studies, Faculty of Administrative and Financial Higher Studies, Amman, 2008, p.15.
5- Al-Suwai'e, Omar, Al-Ta'ani, Hasan, (2013), "Managerial Empowerment and Its Relationship with the Job Satisfaction of the Principals of the Public Schools in Dammam Governorate, Kingdom of Saudi Arabia", Derasat, Educational Sciences, V. (40), Appendix (1), pp.305-327.
6- Al-Tarawneh, Mohammad, Mubaydeen, Mohammad, (2011), "Impact of the Managerial Empowerment on the Creative Behavior of the Workers in the Jordanian Commercial Banks", Derasat, Managerial Sciences, V. (28), No. (2), pp.480-505.

3	Management of the fund is well aware of the utmost importance of knowledge generation through training.	2.90	1.22	3	Medium
The Area as a Whole		3.18	0.78	-	Medium

Table No. (8) Shows that the means ranged between (2.90-3.35), with the first rank was for Item No. (2), providing: "Training needs are defined in the light of the results of the fund businesses evaluation", with a medium degree. In the second rank, came Item No. (1), stating: "The fund has a clear training plan to qualify the workers in the investment issues", with a (3.28) M and medium degree. In the last rank, came Item No. (3), providing: "Management of the fund is well aware of the utmost importance of knowledge generation through training", with a medium degree. The mean of the area "Training" as a whole was (3.18) with a medium degree.

H2: The performance level of the investment funds in the Jordanian Public Universities, from their employees' point of view, is medium.

For testing this hypothesis, the researcher obtained the means (M) and standard deviations (SD) of the level of the performance of the investment funds in the Jordanian Public Universities. The following table illustrates this.

Table (9)
M and SD of the Items of Investment Funds Performance (N=40)

No.	Item	Mean	SD	Rank	Degree
1	The financial results of the fund consistently show a profit	3.20	1.14	6	Medium
2	The fund realizes returns in investment better than in any other funding parties.	3.70	1.42	1	High
3	The fund functions within low business risks levels.	3.68	1.44	2	High
4	The fund functions within low financial risks levels.	3.53	1.45	3	Medium
5	The fund diversifies its investment activities.	3.43	1.36	4	Medium
6	The fund employs all the available financial sources in an optimal way.	3.23	1.31	5	medium
The Area as a Whole		3.46	0.48	-	Medium

Table No. (9) shows that the means ranged between (3.20- 3.70), with the first rank was for Item No. (2), providing: "The fund realizes returns in investment better than in any other funding parties", with a high degree. In the second rank, came Item No. (3), stating: "The fund functions within low business risks levels", with a (3.68) M and high degree. In the third rank, came Item No. (4), providing: "The fund functions within low financial risks levels", with a medium degree. However, the last rank was for Item No. (1), providing: "The financial results of the fund consistently show a profit", with a medium degree. The mean of the area "Investment Funds Performance Level" as a whole was (3.46) with a medium degree,

H3: There is a statistically significant effect ($\alpha \leq 0.05$) of the Managerial Empowerment dimensions (authority delegation, training, participation in decision-making, motivating the employees) on the investment funds performance in the Jordanian Public Universities.

For testing the third hypothesis of the study, the regression analysis was employed. Table No. (10) Explains this.

Table (10)
Regression Analysis of the Impact of the Managerial Empowerment on the Investment Funds Performance (N=40).

Independent Variable	T Value	T Statistical Significance	Beta	R	R2	f value	f Statistical Significance
Authority Delegation	11.694	0.000	0.370	0.94	0.97	162.458	0.00
Motivation	12.051	0.000	0.305				
Participation in Decision-Making	12.945	0.000	0.292				
Training	13.443	0.000	0.323				

The Dependant Variable: The Investment Funds Performance as a Whole.

Table No. (10) shows the following:

- There is a statistically significant Impact of the Managerial Empowerment of the investment funds' employees in the Jordanian Public Universities. r value was (0.97), r2 value was (0.94), and f value was (162.458) with a (0.00) statistical significance; indicative of the Impact of employees' managerial empowerment on the performance of the investment funds in the Jordanian Public Universities.
- Authority delegation area: t value was (11.694) with (0.00) statistical significance.

Table (5)
M and SD of the Items of Authority Delegation Area (N=40)

No.	Item	Mean	SD	Rank	Degree
1	Administration delegates sufficient authority for creating an investment portfolio	3.30	1.38	1	Medium
2	Administration offers sufficient flexibility for managing the fund businesses.	3.10	1.32	3	Medium
3	I have freedom to obtain funding	3.25	1.30	2	Medium
4	My occupation allows me a chance to take decisions independently.	3.00	1.11	4	Medium
The Area as a Whole		3.16	0.59	-	Medium

Table No. (5) Shows that the M's ranged between (3.00-3.30), with the first rank was Item No. (1), providing: "Administration delegates sufficient authority for creating an investment portfolio", with a medium degree. In the second rank came Item No. (3), which states: "I have freedom to obtain funding", with (3.25) M and medium degree. The third rank was for Item No. (2), providing: "Administration offers sufficient flexibility for managing the fund businesses", with (3.10) M and medium degree. The fourth and last rank was for Item No. (4) stating: " My occupation allows me a chance to take decisions independently", still with medium degree. Finally the M of the area as a whole was (3.16) and a medium degree.

Second Area: Motivation

Table (6)
M and SD of the Items of Motivation Area (N=40)

No.	Item	Mean	SD	Rank	Degree
1	My supervisor appreciates my efforts spent at work	3.58	1.41	1	Medium
2	The reward is compatible to the efforts spent at work.	3.08	1.33	3	Medium
3	My supervisor talks about the investment fund achievements during the meetings	3.45	1.34	2	Medium
The Area as a Whole		3.37	0.73	-	Medium

Table No. (6) Shows that the means ranged between (3.08-3.58), with the first rank was for Item No. (1), providing: "My supervisor appreciates my efforts spent at work", with a medium degree. Item No. (3), stating: "My supervisor talks about the investment fund achievements during the meetings", ranked second with a (3.45) M and medium degree. In the last rank, came Item No. (2), providing: "The reward is compatible to the efforts spent at work", with a medium degree. The mean of the area "Motivation" as a whole was (3.37) with a medium degree as well.

Third Area: Participation in Decision-Making

Table (7)
M and SD' of the Items of Participation in Decision-Making (N=40)

No.	Item	Mean	SD	Rank	Degree
1	My supervisor seeks my view in the investment issues.	3.70	1.36	1	High
2	Study of the investment decisions in the fund is made in a participatory method with the workers.	3.20	1.32	3	Medium
3	The administration allows me a sufficient chance to express my investment proposals.	3.33	1.31	2	Medium
The Area as a Whole		3.41	0.82	-	Medium

Table No. (7) Shows that the means ranged between (3.20-3.70), with the first rank was for Item No. (1), providing: "My supervisor seeks my view in the investment issues ", with a high degree. In the second rank, came Item No. (3), stating: "The administration allows me a sufficient chance to express my investment proposals ", with a (3.33) M and medium degree. In the last rank, came Item No. (2), providing: "Study of the investment decisions in the fund is made in a participatory method with the workers ", with a medium degree. The mean of the area "Participation in the Decision-Making" as a whole was (3.41) with a medium degree.

Fourth Area: Training

Table (8)
M and SD of the Items of Training Area (N=40)

No.	Item	Mean	SD	Rank	Degree
1	The fund has a clear training plan to qualify the workers in the investment issues.	3.28	1.34	2	High
2	Training needs are defined in the light of the results of the fund businesses evaluation.	3.35	1.35	1	Medium

Table (3)
Characteristics of the Study Sample

Variable	Categories	Frequencies	Percentage
Gender	Male	22	55.0
	Female	18	45.0
	Total	40	100.0
Job Title (Designation)	Manager	12	30.0
	Assistant Manager	17	42.5
	Administrative	11	27.5
	Total	40	100.0
Age	From 30-40 years	13	32.5
	From 41-50 years	17	42.5
	More than 50 years	10	25.0
	Total	40	100.0
Academic Qualification	BA	22	55.0
	Higher Education	18	45.0
	Total	40	100.0
Years of Experience	5-10 years	14	35.0
	11-15 years	16	40.0
	More than 15 years	10	25.0
	Total	40	100.0
Academic Specialization	Accounting	9	22.5
	Finance	10	25.0
	Business Administration	9	22.5
	Economics	6	15.0
	Other	6	15.0
	Total	40	100.0

In the Table No. (3), as for the gender variable, we find that the males are (22) administrative people accounting for (55.1%) of the total study sample.

As for the job title variable, the category "assistant manager" had the highest frequencies (17), comprising (42.5%) of the total study sample. Meanwhile, "manager" category (12) came second, comprising (30.0%) of the study sample; and the "administrative" category (11) ranked last, with a 27.5% of the total study sample.

Regarding the age variable, the highest frequency of the category (41-50) years came first (17), accounting for (42.5%) of the total study sample; and the category (more than 50 years) came last (10), making only (25.0%) of the total study sample.

As for the academic qualification variable, the highest frequency was for the BA category (22), amounting for (55.0%) of the total study sample; and Higher Education category (18) came last with only (45.0%) of the total study sample.

Regarding the years of experience variable, (11-15 years) category (16) came with highest frequency numbers, forming (40.0%) of the total study sample. On the other hand, the (more than 15 years) category came last with (10) frequencies and (25.0) of the total study sample.

Finally, the academic specialization variable, the highest frequency (10) was for "finance" category (25.5%), and "economics and other" category (6) came last with only (15.0%) of the total study sample.

7.4 Study Hypotheses Test

H 1: the Managerial Empowerment level of the investment funds employees in the Jordanian Public Universities, from their point of view, is medium

For testing this hypothesis, the researcher obtained the means (M) and standard deviations (SD) of the level of the Managerial Empowerment effect (authority delegation, motivation, participation in the decision making, training) in the Jordanian Public Universities. The following table illustrates this.

Table (4)
Means and Standard Deviations of the Areas of the Managerial Empowerment of the Investment Funds' Employees in the Jordanian Public Universities.

No.	Area	Mean	SD	Rank	Degree
1	Authority Delegation	3.16	0.59	4	Medium
2	Motivation	3.37	0.73	2	Medium
3	Participation in Decision-Making	3.41	0.82	1	Medium
4	Training	3.18	0.78	3	Medium
The Instrument as a Whole		3.27	0.36	-	Medium

Table No. (4) Shows that the means ranged between (3.16-3.41), with "participation in decision-making" area was the highest, with a medium degree; followed by "motivation" (M=3.37) and medium degree. "Motivation" came third with (3.18) M and medium degree; and finally, "authority delegation" came last with (3.16) M and medium degree as well. The mean of the instrument as a whole was (3.27) with a medium degree. However, this result is in line with the study of Nusairat and Al-Madi (2011), but not in line with that of Al-Suwai'e & Al-Ta'ani (2013), which indicated a high level of managerial empowerment with the principals of the public schools, Dammam Governorate, Kingdom of Saudi Arabia.

Here below are the M and SD of the Managerial Empowerment level of the investment funds' employees in the Jordanian Public Universities, on the items of every area, separately.

First Area: Authority Delegation

making up 74% of the total questionnaires distributed. The study results indicated a statistically significant relationship between the Managerial Empowerment and creativity of the employees of Al-Qadisiah University, Iraq.

Study of Elnaga & Imran (2014) aimed at identifying the Impact of the workers' empowerment on the job satisfaction. For achieving the objectives of the study, the theoretical, analytical method was applied, through reviewing the previous literature, underlining the empowerment concept, its benefits and disadvantages, in addition to dealing with empowerment practicing in certain organizations. The results showed that empowerment is mainly correlated with establishing and building trust between the administration and employees, and stimulating their participation. It is one of the modern concepts that possess ability to improve the human factor in the modern organizations to realize the highest possible cooperation, teamwork spirit, self-confidence, creativity, thinking in the future and entrepreneurship.

The aim of the study of Isimoya & Bakarey (2013) was to identify the relationship nature between the workers' empowerment and job satisfaction in Nigeria. The study sample comprised (200) workers in the Nigerian insurance companies. A questionnaire was designed and distributed over the study sample for the purpose of collecting the data required for the study objectives. The results indicated a statistically significant Impact of the workers' empowerment on their job satisfaction.

The study of Meyerson & Dewettinck (2012) examined the Impact of empowerment on the performance of the employees in the United States of America. The study sample consisted of (226) individuals working in the telecommunication companies in the United States, who were randomly selected; and a questionnaire was distributed over them for data collection. The results of the study indicated an Impact of applying empowerment on the workers' performance; as there were statistically significant differences concerning the performance of the employees before and after the application of empowerment attributed to post-empowerment period.

Table (1)

Chronbach Alpha Coefficients of the Study Areas

Area	Chronbach Alpha Coefficient
Authority Delegation	0.87
Motivation	0.83
Participation in decision-making	0.89
Training	0.91
Investment Fund Performance	0.90
Areas as a Whole	0.92

Table No. (1) shows that Chronbach Alpha coefficients for the Managerial Empowerment effect on the investment funds' performance in the Jordanian official universities ranged between (0.83-0.91), with "training" area being the highest, and "motivation" area being the lowest. Chronbach Alpha of the investment funds' performance in the Jordanian official universities, as a whole, amounted (0.92), which is a high and acceptable value for the purposes of applying the study.

7. Methodology

7.1 Study Population and Sample

This study population consisted of all the workers in the investment funds of the public universities in Jordan (n=45) as were on Dec. 01, 2013. One university requested exemption for non-completion of the questionnaire, bringing the total sample individuals to 40 only.

7.2 Study Instrument

Following an extrapolation of the previous studies, and reviewing the empowerment literature, a questionnaire was constructed to collect data from the study sample, based on the study of Nusairat and Al-Madi (2011), and the study of Bin- Nafelah & Fallaq (2011). To ensure the validity and reliability of the instrument, as well as the validity of its items, it had been presented to specialized arbitrators in the academic fields , and workers in the investment funds, for the purpose of suitability of the items and instrument validity as well. The study instrument reliability was further assured using Chronbach Alpha test on all the areas of the study. Table No. (1) Illustrates this.

To determine the statistical standard for explaining the means of the estimations of the study sample on every item of the questionnaire, and every area, the following standard was applied:

Table (2)

Statistical Standard for Explaining the Means

Mean	Agreement Degree
From 1.00- less than 1.80	Very Low
From 1.80- less than 2.60	Low
From 2.60- less than 3.40	Medium
From 3.40- less than 4.20	High
From 4.20– less than 5.00	Very High

7.3 Description of the Study Sample Characteristics

The study consisted of (40) employees and administrators who work in the investment funds of the Jordanian official universities. Table No. (3) Shows the frequencies and percentages of the personal variables of the study sample as follows:

ability of the workers to identify the strengths and weaknesses of the institution and treat whatever needed for financial or managerial weakness.

6.3 Previous Studies

There are many studies that dealt in managerial empowerment, and as far the knowledge of the researcher goes, there is scarcity in the number of studies that examined the Impact of empowerment on the investment funds of the official universities, as viewed by the workers in these funds.

Al-Suwai'e & Al-Ta'ani (2013) conducted a study aimed at identifying the nature of the relationship between the Managerial Empowerment and job satisfaction with the principals of the public schools in Dammam governorate, Kingdom of Saudi Arabia. The study sample consisted of (350) male and female principals of the public schools in Dammam governorate, Kingdom of Saudi Arabia, in the school year 2009/2010. A questionnaire was constructed and distributed over them for collecting the information that may serve the study objective. The results of the study showed a strong and positive relationship between the Managerial Empowerment and job satisfaction. The results further indicated that the level of managerial empowerment in Saudi schools is high. On the other hand, it showed that the job satisfaction level of the principals working at these schools is medium.

The study of Nusairat and Al-Madi (2011) aimed at identifying the Impact of the Managerial Empowerment on applying the total quality management (TQM) in the University of Jordan Hospital. The study was conducted on a sample of the Hospital employees (n=319). The study employed the descriptive, analytical method, using a questionnaire which was constructed to measure the study variables. One of the most important results of the study was that the Hospital applies the total quality management at a medium degree. The study sample saw that they feel medium level of empowerment; with a statically significant Impact of empowerment on applying the total quality management.

Al-Tarawneh & Mubaydeen (2010) conducted a study to define the level of the managerial empowerment and creative thinking of the workers of the commercial banks in Jordan. It also aimed at examining the Impact of the empowerment dimensions on the creative behavior. The study sample consisted of (391) employees of the commercial banks in Jordan. For the purpose of achieving the study objectives, the researchers constructed a questionnaire, and used the descriptive, analytical method. The results showed that the commercial banks practice empowerment of different areas, as well as creative behavior at a medium level. The study also indicated that there is a statistically significant Impact of the following empowerment dimensions (power delegation, participation in decision-making, applying the teamwork management, creating the supporting culture, and training and teaching the workers) on the workers' creative behavior.

The study of Bin-Nafelah & Fallaq (2011) investigated the degree of the Managerial Empowerment on the employees' creativity. The study consisted of (82) individuals of the managerial body in the Jordan Telecommunication Group Co. (Orange). This effect was tested using the multiple regression analysis and uni-variance analysis (ANOVA). The results found a statistically significant Impact of the Managerial Empowerment in the managerial creativity level the employees feel. It further indicated that there are no statistically significant effects in the perceptions of the employees toward the concept of the Managerial Empowerment ascribed to the service period and job title. The study offered many recommendations such as: work toward spreading the empowerment culture with the employees of Jordan Telecommunication Group; reconsideration of the salaries and bonuses systems; and applying promotion programs far from favoritism.

Al-Dala'een (2010) conducted a study to investigate the Impact of the Managerial Empowerment on the organizational excellence in Jordan. The study consisted of (621) individuals working for the Jordan Telecommunication Co. A questionnaire was constructed and distributed over them for collecting the data that may serve the objective of the study. However, (567) questionnaires were returned, and (14) ones were ruled out, as they were unfit for analysis, bringing about (89.05%) return rate of the total questionnaires distributed over the sample. The study results indicated that the perception level of the Jordan Telecom. Co workers of the empowerment dimensions, as well as the dimensions of the business organization excellence was high. The results further showed that there was an important, statistically significant Impact of the Managerial Empowerment in the business organization of Jordan Telecom Company.

The study of Radi (2010) aimed at identifying the relationship nature between the Managerial Empowerment and workers' creativity in Al-Qadisiah University, Iraq. The study sample consisted of the staff of the Faculty of Administration and Economics, Al-Qadisiah University (n=50), randomly selected. A questionnaire was distributed over them, (42) were returned; and (5) excluded because they were unfit for analysis. As such, the total number of the questionnaires suitable for analysis was (37)

achieving the organization objectives." On the other hand, Elnaga and Imran (2014) explained that empowerment is the level of responsibility and authority given to the workers of the institution.

Through reviewing the concept that tackled the term "empowerment", it is clear that there are different views on the definition. Nonetheless, most of them agree that empowerment is pivoted around granting the employees more authorities and freedom in the specified job area, which the employee is carrying out; as per the specific description of this job, on one hand, and granting him/her freedom to participate and show point of view in issues related to the job, on the other.

6.1 Benefits of Empowerment

Many researchers investigated the benefits that could be achieved by empowerment, so as to include all the workers of the organization and the clients, or recipients of the services provided by the corporation. Here below are the most prominent advantages the workers may realize through empowerment (Clark, 1999; Bourk, 1998 & Dover, 2009):

1- Increasing the demand for individual training and teaching, developing efficacy through cross-training, and knowledge exchange among the supervisors and employees.
2- Increasing the contributions and ideas of the workers of the organization, in a manner that leads to the increase of the innovative abilities, and reinforcement of the workers' positive feelings.
3- Strengthening the individuals' relations and supporting them through the teamwork, which will result in reducing the conflicts, and dispute between the management and workers.
4- Supporting the authority granted to the individuals and reducing the control to achieve better productivity.
5- Increasing the workers' job satisfaction as a result of their participation in coining and defining the goals and objectives.

As for the benefits of empowerment for the institution, they include the following:

1- Low labor turnover average as well as low absenteeism rates due to the high morale of the institution workers, through their partaking in the managerial decision-making (Nedd, 2004).
2- Realization of the competitive advantage of the institution, through the workers' contribution to provide innovative thoughts and improve the quality of their job outcomes (Mathews, 2003).
3- Improving the quality of the commodities and services as a result of workers' attainment of sufficient training, skills and experiences. Assuring the organization effectiveness through improving the services quality and speed in accomplishing the duties without errors.

6.2 Empowerment Dimensions

Al-Otaibi (2005) explained that that empowerment dimensions are centered on the following points:

Delegation of Authority

The foundation of the Managerial Empowerment is based upon authority delegation to the lower managerial levels, in a manner enabling them possess power to participate in the different managerial decision-making in the different administrations. The empowerment idea requires a change in the traditional leading styles, so that they will be turned into leaderships that believe in the workers' participation and authorizing them their decision-making; which in turn requires the shift of control and direction to trust and authorization.

Work Teams

Work within a one work team is deemed the foundation upon which the success of the organization is built. This concept forms the unity among the workers through their unity for achieving the planned objectives, and their unity in problem solving, as well as facing the work difficulties through distributing the tasks and defining the roles of every worker. Consequently, a feeling emerges with the workers that they are a one unit possessing common objectives. This is important to make the empowered workers feel that they are working as a group in problem solving, and that their ideas are respected and taken seriously.

Training

Empowering the workers requires ongoing and regular training to enable them gain new skills, develop these skills with them and increase their experiences and efficiencies. The effective employees' training includes getting them gain a number of managerial skills such as: negotiation skills, decision-making skills, problem and dispute solving skills, and leadership skills; in addition to skills of knowledge-building, time management, and methods of dealing with business organizations.

Effective Communication

Effective communication is one of the elements necessary for enabling the workers of the institution. It further reflects freedom in accessing the critical information at a high degree of communication inside the institution, so that the information will flow among the different managerial levels in the institution; in a manner enabling the workers know the information pertinent to its performance, strategy and methods of achieving its goals, among other types of information. This will result in increasing the

managing manner by the responsible individuals working in these funds.

The researcher, through examining the performance of certain investment funds in the Jordanian Public Universities, and interviewing their investment managers, found that in case the universities administrations are granted powers for the management of the fund more freely, more profits were achieved, even higher than the expectations. On the contrary, when some university administrations were changed and the employment of the fund property was frozen, the funds suffered from consecutive losses. This is a direct result of non-empowerment of the fund management to properly administer its monies. As a result, the study problem is determined by the absence of the empowerment concept of the investment funds of some Jordanian public universities, which led to a decline in their performance, as a result of the responsibility of some university rectors toward the management of these funds, in addition to his/her other academic and financial responsibilities. These, in turn, resulted in his/her inability to cover all these managerial duties alone, and poor ability to know the important, tiny details and particulars of the investment aspects of these funds. In addition, he/she is not specialized in the investment area. However, the study problem is defined through the following questions.

1- What is the Managerial Empowerment level of the investment funds' employees in the Jordanian Public Universities, from their point of view?
2- What is the performance level of the investment funds in the Jordanian Public Universities, from the workers' point of view?
3- Is there an The Impact of the Managerial Empowerment in its following dimensions (authority delegation, training, participation in the decision making, motivating the employees) in the investment funds performance of the Jordanian Public Universities, from the views of the workers in these funds?

3. Study Objectives

The study aims at achieving the following:

1- To identify the Managerial Empowerment of the investment funds employees in the Jordanian Public Universities, as viewed by them.
2- To identify the investment funds performance level in the Jordanian Public Universities as viewed by the workers in these funds.
3- To identify the Impact of the Managerial Empowerment in its following dimensions (authority delegation, training, participation in the decision making, motivating the employees) in the investment funds performance of the Jordanian Public Universities, as viewed by the workers in these funds.

4. Importance of the Study

This study derives its importance from the Managerial Empowerment importance, and the role it plays in the improvement of the workers' performance; and as a result, improvement of the institutional performance as a whole. In addition, there is the importance of the issue of the investment funds in the Jordanian Public Universities, their developmental role in achieving financial returns and providing financial services to the workers, which will be reflected in the level of the services provided to the local community. Moreover, as far the knowledge of the researcher goes, there is no Arabic or foreign studies that dealt in the issue of the managerial empowerment effect on the investment funds performance, in general, and the investment funds in the Jordanian Public Universities, in particular. Thus, this study forms a new addition to the literatures and studies of the Managerial Empowerment both at the Arab and foreign levels.

5. Study Hypotheses

This study examined the following hypotheses:

H1: The Managerial Empowerment level of the investment funds employees in the Jordanian Public Universities, from their point of view, is medium

H2: The performance level of the investment funds in the Jordanian Public Universities, from their employees' point of view, is medium.

H3: There is a statistically significant effect ($\alpha<0.05$) of the Managerial Empowerment dimensions (authority delegation, training, participation in the decision making, motivating the employees) on the investment funds performance in the Jordanian Public Universities.

6. Theoretical Framework and Previous Studies

Concept of the Managerial Empowerment may be differently defined. However, in general, empowerment most often includes an agreed upon basic factor; that is providing discretion to the employees regarding certain occupational tasks (Karim & Rehman, 2012).

Empowerment was further defined as the motivation increase of the workers at work through power delegation to the lower levels of the organization (Seibert, et al, 2004).

Noe, et al (2008) indicated that empowerment is offering the workers of the organization responsibility and authority for decision making. Meanwhile, Al-Maani and Akhoo Irshaideh (2009, p.234) defined it as: "Equipping workers with power, knowledge and resources required for

The Impact of Managerial Empowerment in the Performance of Investment Funds in the Jordanian Public Universities

Assistant Professor Seif Obeid ALshbiel
Head of Accounting Department
Faculty of Finance and Business Administration
AL Al-bayt University, Jordan
seif198272@yahoo.com

Assistant Professor Hamzah Hussien Al-mawali
American university – UAE
hamzah@hu.edu.jo

Abstract

This study aimed to identify the impact of the managerial empowerment in the performance of investment funds in the Jordanian public universities.

To achieve the objective of the study questionnaire was designed and distributed to a sample of the study, which consisted of (40) male and female employees who work in investment funds in the Jordanian public universities. The results indicated that the level of the managerial empowerment for staff of investment funds in the Jordanian public universities was a moderate level, also the results revels that the level of performance of the investment funds in these universities was a moderate level. The results showed that there is statistically significant effect for the managerial empowerment on the performance of the investment funds in Jordanian public universities. The study recommended that there is a need to raise the level of managerial empowerment for the employees who work in investment funds in the Jordanian public universities, and investment funds in the Jordanian public universities should diversification it's investment activities.

Keywords: *managerial empowerment, performance of investment funds, Jordanian public universities.*

1. Introduction

The managerial empowerment of the workers is one of the recent concepts which the institutions managements rely upon in treating the workers' problems at these institutions. Mostly, are the issues of their job satisfaction, which in turn, defines the performance level of the institution, For instance, workers' participation in setting the goals and the plans, and decision-making, may lead to an occupational satisfaction increase, through their comfort feeling, and accepting the duties and tasks assigned to them. This will further lead to raising the level of their performance and achieving the occupational stability and security, as well as high commitment to the work, which will lead to raising the level of the institution performance as a whole (Abdul Hussein, 2012). In this concern, the performance concept represents the quality of the works realized by the workers, which will be reflected on the institutional performance quality. The higher the workers' performance, the more positive improvement achieved in the institutional performance quality.

Nixon described empowerment as an managerial strategy employed to incite and encourage the individual workers, including the managers, for the purpose of providing their special skills and experiences in a better manner. This will be made by offering them more power and freedom of action to perform their works, in addition to other resources and privileges, so that they will be able to work effectively toward serving the goals and objectives of the organization (Al-Douri, 2009).In the same vein, Shackletot emphasized that empowerment is the philosophy of granting the individuals in the lower managerial levels more responsibilities and powers of decision-making (Al-Otaibi, 2005). In addition, Potochny finds that empowering the qualified workers, or those who possess efficacy, will lead to a distinguished and exceptional service delivery throughout the most competitive markets, and consequently, double the profits. He further indicated that workers' empowerment is the tool that will increase the revenues and develop the workers in the lower levels of the occupational hierarchy, which will contribute to the productivity and quality (Al-Maani, 2008).

2. The Study Problem

The investment funds in the Jordanian public universities form the instrument by which the different commercial projects (businesses) and investment projects are created in the areas of real estates and securities. In addition, they take part in the investment projects of the investment funds of other universities or in the same university. As such, the performance level of the investment funds in the public universities is defined by the quality of the projects they carry out, and the appropriate

Student and Faculty Readiness, Attitudes and Perceptions", Faculty of the Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College, Doctor of Philosophy thesis.

6- Ware H. (2006). "Learner-Centered E-Learning: An Exploration of Learner-Centered Practices In Online And Traditional Instruction In Higher Education" (Doctoral Dissertation, Faculty of the Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College The Department of Educational Theory, Policy, and Practice 2006) Retrieved December 2006 from Proquest database.

7- Bo¨rner, Dirk Bo¨rner, Christian Glahn, SlaviStoyanov, Marco Kalz and Marcus Specht (2010). "Expert concept mapping study on mobile learning". Centre for Learning Sciences and Technologies (CELSTEC), Open Universiteit of the Netherlands, Heerlen, The Netherlands. Campus-Wide Information Systems Vol. 27 No. 4, 2010 pp. 240-253

8- Bernd Heesen (2004)."Diffusion Of Innovations: Factors Predicting The Use Of E-Learning At Institution of Higher Education in Germany" (Doctoral Dissertation, University of Phoenix, 2004) Retrieved October 2007 from Proquest database.

9- Abed-Elslame H. Almala (2004)"Planning for High Quality E-learning in Institutions of Higher Education: An Analytical Case Study of a Two-year Public Community College in Virginia" Doctor thesis of Art at George Mason University.

10- Derry, S. J. (1999). A fish called peer learning: Searching for common themes. In A. M. O'Donnell & A. King (Eds.), *Cognitive perspectives on peer learning* (pp. 197–212). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

11- Binar, P. M. (1993). "The development of an instrument to measure student attitudes towards television course". The American Journal of Distance Education, 7 (1), 62-73.

12- Roberts, T. G., Iran; T. A., Telg, W. & Lundy, L. K., (2005). The development of an instrument to evaluate distance education courses using student attitudes. The American Journal of Distance Education, 19 (1), 51-64.

13- Neo, M., & Neo, T. K. (2009). Engaging students in multimedia-mediated Constructivist learning-Students' perceptions. *Educational Technology & Society, 12*(2), 254–266.

14- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

15- Kwon, S. Y., & Cifuentes, L. (2009). The comparative effect of individually-constructed vs. collaboratively-constructed computer-based concept maps.*Computers & Education, 51*(2), 366–376.

16- Hamdi N., Elbadrawy R. and Abdel Aziz R., (2011) "An experimental study to measure mobile learning system usability at the aastmt"IADIS International Conference Mobile Learning 2011

17- Wen, M. L., Tsai, C. C., Lin, H. M., & Chuang, S. C. (2004). Cognitive-metacognitive and content-technical aspects of constructivist Internet-based learning environments: a LISREL analysis. *Computers & Education, 43*(3), 237–248.

18- Mobithink Mobile Statistics. (2011). Mobithinking. Retrieved March 5, 2011, from MobiThinking: http://mobithinking.com/mobile-marketing-tools/latest-mobile-stats.

19- Cavus, N., & Ibrahim, D. (2009). M-Learning: An experiment in using SMS to support learning new English language words. *British Journal of Educational Technology*, *40*(1), 78-91.

20- Cavus, N., & Uzunboylu, H. (2009) Improving critical thinking skills in mobile learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences 1 2008* (pp. 434-438).

21- Clarke, P., Keing, C., Lam, P. & McNaught, C. (2008). Using SMSs to Engage Students in Language Learning. *In Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2008* (pp. 6132-6141).

22- Bottentuit Junior, J.B. & Coutinho, C. (2008). The use of mobile technologies in Higher Education in Portugal: an exploratory survey. In C. Bonk et al. (Eds.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2008* (pp. 2102-2107). Chesapeake, VA: AACE

23- Naismith, L., Lonsdale, P., Vavoula, G., & Sharples, M. (2005). Literature review in mobile technologies and Learning, NESTA Futurelab Series.

24- Esmail O. and Abdelfattah T., (2014) "The Impact of Using the Innovation of Mobile Learning on Education Quality "International Conference ICT in our live 2014, Alexandria University.

With these values, we can reject the null hypothesis.

7-*H07: It's not satisfied to view course materials on mobile device.*

Q7-I 'm satisfied to view course materials on my mobile device. Chi square = 2.440E2[b] (df = 5, sig.= 0.000) With these values, we can reject the null hypothesis. Chi square = 75.698a (df = 5, sig.= 0.000) With these values, we can reject the null hypothesis.

8-*H08: Use course electronic material is harder than traditional material.*

Q8- Use course electronic material is easier than traditional. Chi square = 46.819[b] (df = 5, sig.= 0.000) With these values, we can reject the null hypothesis.

9-*H09: There is no significant difference between ML and the young adults market.*

Q9-ML is the best way to tap into the young adult market. Chi square = 1.403E2[b] (df = 5, sig.= 0.000) With these values, we can reject the null hypothesis.

10-*H10: Mobile devices are inactive part of the classroom.*

Q10-Mobile devices are active part of the classroom. Chi square = 39.884[b] (df = 5, sig.= 0.000) With these values, we can reject the null hypothesis.

5. LIMITATION AND FUTURE WORK

The sample is limited on the Arab academy students. So it does not reflect all community opinion. The study was limiting as it only investigated undergraduate students at one university. Future research may want to include multiple institutions and examine differences based on region, available resources, and faculty technology training. Additional research could also be done to include graduate students and compare the perceptions of undergraduate, graduate students, school students and faculty. Wider sample include general segment of Egypt like stuff, public colleges variety of ages. Based on previous we generate hypotheses to test in phase 2 of this research.

6. CONCLUSION

This paper investigates the effectiveness of mobile learning on 350 students' of the Arab Academy from different colleges. The authors analyzed the quality of the answers to the questions in the surveys in an attempt to get understanding how to spread using mobile devices in learning environments.

The purpose of this study was to understand how students are currently using mobile devices informally for educational purposes and to investigate the attitudes and perceptions that students have about mobile learning and mobile device use in the classroom. The study also discovered how the correct use

of mobile devices inside and outside the classroom could impact student learning, engagement, and participation.

Through the analysis of numerous factors affecting acceptance, the study also examined if students are ready to approve the use of mobile devices in the classroom.

The analysis of students' attitudes toward M-Learning adoption and its effectiveness on student performance reveal that there is severe tendency from students' community toward mobile learning. The majority of students believe that mobile learning increases the flexibility of access to resources in learning and they can operate independently of variable resources such as laboratory or Computers of library.

As the study reveals mobile learning can occupy students in the learning process and change Students from passive learners to really active one, also it raise engagement and achievement which affect education quality.

However we can exploit Mobile technologies as successful tool for increasing communication and learning especially in developing countries.

From this point which sheds light on understanding the power of Mobile Learning in different direction of international education and local or traditional learning must reflects on the planning of future educational programs.

REFERENCES:

1-El Gamal, S. and Abd El Aziz, R. (2012) 'Improving higher education in Egypt through e-learning programs: HE students and senior academics perspective', *Int. J. Innovation in Education*, Vol. 1, No. 4, pp.335.

2-Lan, Y.-F., & Huang, S.-M. (2012). Using Mobile Learning to Improve the Reflection: A Case Study of Traffic Violation. *Educational Technology & Society*, *15* (2), 179–193.

3-El Gamal, S. and Abd El Aziz, R. (2011) 'The Perception of Students Regarding E-Learning Implementation in Egyptian Universities', eL&mL 2011: 3rd International Conference on Mobile, Hybrid, and On-line Learning.

4-AlFahad F. (2009) Students' Attitudes And Perceptions Towards The Effectiveness Of Mobile Learning In King Saud University", Saudi Arabia, The Turkish Online Journal of Educational Technology–TOJET April 2009 ISSN: 1303-6521 volume 8 Issue 2 Article 10 ", King Saud University, P. O. Box 22459, Riyadh - 11495

5-Pollara P. (2011),"Mobile Learning in Higher Education: A Glimpse and A Comparison of

2-The students attitude towards Using their mobiles	.248	.039	.324	6.399**	.000
3-Learning Design	.177	.044	.198	4.022**	.000
4-Learning Environment	.156	.044	.198	3.554**	.000
5-The Mobile learning challenges to be used for learning	-.136	.041	-.189	-3.344**	.001

a. Independent Variable: The Effectiveness of Mobile Learning
Tabulated t-value at (0.01) =2.58
Tabulated t-value at (0.05) =1.96

Phase 2: User satisfaction is an important quality measurement to study the perceived success of any kind of interactive. Tasks were purposely chosen simple so that they would be common, easy to use from nonmedical students and the main focus of the study was to evaluate the user's experience, which depends on the mobile interactive book.

In this evaluation, participants were interested in mobile learning interactive book and did not have problems in understanding the way interactive book could be viewed on the mobile screen. Using the interactive book is easy to understand and participants could easily learn to work with it, they found it very simple to interact with, which simply reflects their mobile device browsing experience.

A USE Questionnaire with 5-point likert scale was used to evaluate the user satisfaction. The questionnaire contained 20 variables distributed among 10 different questions. A summary of the questionnaire form is presented. Chi-squares tests were applied to the questions, as they tabulate the variable into categories and computes a chi-square statistic.

- 38.7% Completely Agree -29.6% Agree with M-learning is a useful for learning in Higher Education. While only 5.5 % completely disagree-10.6 % disagree.
- 42.2% Completely Agree- 27.1% Agree with M-learning is solution to Education problems in Egypt only 11.1 % completely disagree-7.5 % disagree.
- 37.7% Completely Agree- 26.1% Agree with The Mobile learning will increase the quality of education. 14.1% completely disagree-6.5% disagree.
- 32.7% Completely Agree- 30.7% Agree with Course learning objectives can be met by mobile learning. 10.1% completely disagree-8.5% disagree.
- 41.2% Completely Agree- 29.1% Agree with ML is an effective method of learning. 10.6% completely disagree-10.1% disagree.
- 30.2% Completely Agree- 24.1% Agree with ML will improve education for student and teacher. 12.1 % completely disagree-17.6% disagree.
- 46.2 %Completely Agree- 38.7% Agree with I 'm satisfied to view course materials on my mobile device. 3.5% completely disagree-4.5 % disagree.
- 25.6 %Completely Agree- 23.1% Agree with Use course electronic material is easier than traditional. 17.6% completely disagree-14.6% disagree.
- 43.7%Completely Agree- 21.6% Agree with ML is the best way to tap into the young adult market. 4.5% completely disagree-13.6% disagree.
- 23.1%Completely Agree- 18.1% Agree with Mobile devices are active part of the classroom. 21.1% completely disagree-17.6% disagree.

In order to analyze the data collected the following null hypotheses were tested as shown below:

1- *H01: M-learning is not useful for learning in Higher Education.*

Q1-M-learning is useful for learning in Higher Education. Chi square = 75.698a (df = 4, sig.=0.000) With these values, we can reject the null hypothesis.

2-*H02: There is no relationship between M-learning and Education problems in Egypt.*

Q2-M-learning is solution to Education problems in Egypt. Chi square = 83.839[a] (df = 4, sig.=0.000) With these values, we can reject the null hypothesis.

3-*H03: There is no significant relationship between the Mobile learning and the quality of education.*

Q 3-The Mobile learning will increase the quality of education. Chi square = 58.362[a] (df = 4, sig.= 0.000) With these values, we can reject the null hypothesis.

4-*H04: Course learning objectives cannot be met by mobile learning.*

Q4-Course learning objectives can be met by mobile learning. Chi square = 50.523[a] (df = 4, sig.= 0.000) With these values, we can reject the null hypothesis.

5-*H05: ML is not an effective method of learning.*

Q5- mobile learning is an effective method of learning. Chi square = 83.739[a] (df = 4, sig.= 0.000) With these values, we can reject the null hypothesis.

6-*H06: There is no significant variation between ML and improve the education.*

Q6-ML will Improve education for student and teacher. Chi square = 62.317[b] (df = 5, sig.= 0.000)

Table (iv) Cronbach's α (alpha) reliability

1		2		3		4		5		6	
No.	alpha	No.	alpha	No.	alpha	No.	alpha	No.	alpha	No.	alpha
1	0.864	14	0.791	21	0.816	31	0.881	39	0.781	53	0.824
2	0.871	15	0.809	22	0.816	32	0.879	40	0.791	54	0.881
3	0.879	16	0.752	23	0.882	33	0.816	41	0.752	55	0.873
4	0.863	17	0.816	24	0.805	34	0.805	42	0.767	56	0.88
5	0.872	18	0.816	25	0.816	35	0.816	43	0.804	57	0.816
6	0.876	19	0.883	26	0.882	36	0.877	44	0.845	58	0.873
7	0.872	20	0.881	27	0.883	37	0.785	45	0.84	59	0.874
8	0.875			28	0.816	38	0.761	46	0.846		
9	0.872			29	0.881			47	0.827		
10	0.877			30	0.816			48	0.823		
11	0.867							49	0.845		
12	0.873							50	0.843		
13	0.853							51	0.844		
								52	0.842		
Variable reliability coefficient											
0.889		0.891		0.897		0.893		0.901		0.894	

Table (v) Analysis of variance depending on the Mobile device ownership

	Variable	Source of variance	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	The Effectiveness of Mobile Learning	Between Groups	1.937	2	0.968	6.391**	0.002
		Within Groups	52.574	347	0.152		
		Total	54.511	349			
2	The students attitude towards Using their mobiles	Between Groups	0.789	2	0.395	1.484	0.228
		Within Groups	92.282	347	0.266		
		Total	93.071	349			
3	Learning Design	Between Groups	7.711	2	3.856	22.018**	0.01
		Within Groups	60.762	347	0.175		
		Total	68.473	349			
4	The Mobile learning challenges to be used for learning	Between Groups	5.755	2	2.878	10.001**	0.01
		Within Groups	99.841	347	0.288		
		Total	105.596	349			
5	Learning Environment	Between Groups	6.428	2	3.214	13.789**	0.01
		Within Groups	80.882	347	0.233		
		Total	87.311	349			
6	Causes of Higher education problems in Egypt	Between Groups	3.998	2	1.999	6.161**	0.002
		Within Groups	112.589	347	0.324		
		Total	116.587	349			

Table (vii) Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change
1	.418[a]	.175	.172	.35957	.175
2	.449[b]	.202	.197	.35413	.027
3	.460[c]	.211	.205	.35246	.010
4	.486[d]	.236	.227	.34739	.025

a. Predictors: (Constant), The students attitude towards Using their mobiles
b. Predictors: (Constant), Learning Design
c. Predictors: (Constant), Learning Environment
d. Predictors: (Constant), The Mobile learning challenges to be used for learning

Table (vi) ANOVA[a]

Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
12.877	4	3.219	26.676**	.000
41.634	345	.121		
54.511	349			

zSummary of regression analysis tables

Table (viii) Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
4	(Constant)	1.672	.238		7.025**	.000

at the level of significance (0.01) which shows the effectiveness of the variables.

Table (vii) Model Summary: The Values of R square indicate how much the dependent variable effect the independent variable. It show that variable (2) 17.5% effective, variable (3) 20.2% effective, (4) 21.1% effective, (5) 23.6% effective.

B. Summary of Regression Analysis

Table (viii) Coefficients

There are Extrusive significant relationships between the variable (2, 3, and 4) unless the variable no (5) it is reverse (Opposite), also it neglect variable (6) because it is not significant.

Table (i): Descriptive statistics for Mean and Standard deviation for Students' Attitudes of Mobile Learning

No.	Item	Mean	Std. Deviation	% for mean	rank
1	I have a mobile device with an internet connection.	4.13	1.02	82.51	1
2	You think the government should spend more money on mobile learning (ML) researches.	4.02	1.02	80.40	2
3	I used to use the internet for educational purposes.	3.99	1.04	79.89	3
4	I would prefer Traditional education than mobile learning.	1.70	0.87	33.94	13
5	Parents would enroll and fund studies at an ML university program.	3.98	1.05	79.60	4
6	ML certificate should be accredited in Egypt.	2.81	1.41	56.23	11
7	It is important to create societal awareness of m-learning concept in Egypt.	3.17	1.26	63.49	7
8	M-learning is a useful for learning in Higher Education.	3.09	1.25	61.83	9
9	M-learning is the solution to Education problems in Egypt.	3.25	1.06	64.97	5
10	M-learning can help to graduate skillful students.	3.05	0.93	60.97	10
11	You are against m-learning program in education.	1.76	0.93	35.26	12
12	The society appreciates m-learning graduates equally as traditional graduates.	3.17	0.90	63.49	8
13	No difference between them in job opportunities.	3.18	0.88	63.54	6
	The Effectiveness of Mobile Learning	3.18	0.40	63.55	

As results compared to other current research on student's attitudes and perceptions towards M-Learning, it comes positive and compatible with almost 18 previous studies mentioned in the thesis in detail, which this is paper part off such as: [4], [19], [20], [21], [22].

Table (ii) Validity

1		2		3		4		5		6	
No.	R	No.	R	No.	R	No.	R	No.	R	No.	R
1	0.745	14	0.797	21	0.744	31	0.754	39	0.788	53	0.807
2	0.738	15	0.777	22	0.752	32	0.763	40	0.758	54	0.768
3	0.746	16	0.735	23	0.799	33	0.749	41	0.761	55	0.803
4	0.744	17	0.745	24	0.802	34	0.763	42	0.791	56	0.784
5	0.762	18	0.806	25	0.769	35	0.748	43	0.758	57	0.769
6	0.749	19	0.768	26	0.749	36	0.762	44	0.768	58	0.781
7	0.758	20	0.795	27	0.799	37	0.729	45	0.755	59	0.762
8	0.761			28	0.753	38	0.788	46	0.791		
9	0.761			29	0.729			47	0.765		
10	0.752			30	0.748			48	0.736		
11	0.746							49	0.746		
12	0.728							50	0.729		
13	0.766							51	0.745		

Critical value d.f. (23) and Significant level at (0.01) =0.505

Table (iii)

	R
1-The Effectiveness of Mobile Learning	0.698
2-The students attitude towards Using their mobiles	0.715
3-Learning Design	0.739
4-The Mobile learning challenges to be used for learning	0.754
5-Learning Environment	0.755
6-Causes of Higher education problems in Egypt	0.761

colleges, and the total number of respondents was 350. The data collected was processed and statistically analyzed through SPSS Ver.16. Respondents of the survey were undertaking different courses.

phase 2: which is explore the reaction of undergraduate of Arab Academy when deal with educational electronic interactive book design by multimedia center in Arab Academy using the most recent advanced technology for this area. The name was Human Body which contained general knowledge about the body. Given the needs for a rich graphical interface, high resolution, 10-inch (diagonal) widescreen Multi-Touch display, touch gestures and ease of use of the mobile device itself, we have selected the iPad as the mobile smart device on which the application should run. Expert Doctor was Confirm the content does not have specific material for medical users.

A random sample of undergraduate students (N= 199), age range 18 - 24 years filled in before and after questionnaire. All participants were asked to complete a questionnaire which included demographic information and measuring the effectiveness of mobile learning on students. 10, key questionnaire were adopted from this stage as shown in summary of the questionnaire form is presented below.

4. RESULTS AND DISCUSSION

phase 1: This study was designed to reveal the Students' Attitude for Mobile technology Adoption for learning.

The questionnaire was designed in Arabic and translated into English. Questionnaire forms were distributed in both languages, according to respondents' favorites. The questionnaire contained the following variables distributed among 59 different questions.

Dependent Variable: The Effectiveness of Mobile Learning

Predictors: (Constant), (1) causes of Higher education problems in Egypt, (2) the students attitude towards using their mobiles, (3) the Mobile learning challenges to be used for learning, (4) Learning Design, and (5) Learning Environment.

Results suggest that, students believe that a more official use both inside and outside the classroom could be valuable. Students seem more ready to accept the use of mobile devices for learning.

The degree which the students perceived Mobile Learning exposed a positive correlation between the levels of Mobile Learning practices and the students' motivation and satisfaction with the courses.

Table (i): Mean and Standard deviation for Students' Attitude for Mobile Learning Adoption.

It ranks the statement (I have a mobile device with an internet connection.) no. (1) with mean (4.13) but we cannot Mainstreaming or call that generalization that due it is certain level of life style in the Arab Academy and in private university in general not available for all Egyptian students.

It ranks the statement (You think the government should spend more) in level two which indicate how students wait for new technology.

The statement no. 4-(I would prefer Traditional education than mobile learning.) 11-(You are against m-learning program in education.) ranked as last one (12. 13) indicate they are waiting for something new in education.

Table(ii) Correlation coefficients between the degree of each statement and the degree of the variable, which belongs to the phrase (internal consistency), Is clear from the table that the values of correlation coefficients between the degree of each variable and the overall degree of identifying statistically significant at the level of (0.01), indicating the truthfulness of the questionnaire.

Table (iii) Correlation coefficients between the degree of each variable and the overall degree of the questionnaire is clear from the table that the values of correlation coefficients between the degree of each variable and the overall degree of identifying statistically significant at the level of (0.01), indicating the extent of effect of dependent variable no, 1 over the independent variables.

Tabular value of the correlation coefficient at the level of significance (0.01) = 0.361

Seem from the table that the values of correlation coefficients between the degree of the item and the degree of variable to which it belongs values greater than tabular value at the level of significance (0.01) which shows the validity and sincerity of the questionnaire.

Table (iv) Cronbach's α (alpha) It is commonly used as an estimator of the internal consistency reliability for a sample of examinees.

Values of reliability coefficients for the items of the questionnaire are less than or equal reliability coefficient variable which the item belong to, and this shows that all the items fixed, add the general reliability coefficient of the questionnaire reached (0.907)

Table (v) (F) test Analysis of variance depending on the Mobile device ownership Seen from the table statistically significant differences in the variables except the second variable

A. REGRESSION

Table (vi) ANOVAa: While The value of "F" when the spreadsheet (4,345) and the level of significance (0.01) = 3.319. Found that the value of the calculated "F" is greater than value of spreadsheet

The significance of this study especially to leadership is the potential to offer new plane in (Egypt's) system of education insights into the factors that affect the diffusion of the innovation of M-Learning. [8]

2. LITERATURE REVIEW

A. Theoretical Framework

Education is undergoing a theoretical shift from programed learning and information processing approaches to knowledge building and transfer. Instead of focusing on how information is received, stored and recalled, learning theorists are now turning their attention and concern to how knowledge is constructed within the learner's mind, and the learner's interactions within a cultural and social context. Traditional educational paradigms focused on instructional goals such as recalling facts, generalizations, defining concepts and performing procedures whereas current learning theories such as constructivism, emphasize reasoning, critical thinking, social negotiation, self-regulation and mindful reflection. [9]

B. Theoretical Perspectives

Social constructivist theory assumes learners act and reflect within an environment and specifically emphasizes the importance of culture and context in understanding what occurs in society and constructing knowledge based on learners' understandings [10]. Moreover, we believed an individual's knowledge construction only occurs in a social and cultural environment, where one has to interact consistently with others to construct one's knowledge. [2].

Constructivist learning environments also demand a meaningful and authentic context for social and collaborative activities [13] and learners play a more active role as learners as they contribute to developing their own knowledge. Within such constructivist framework, learning takes place as learners progressively differentiate concepts into more complex understandings and also reconciles abstract understanding with concepts acquired from experience [15]. [17] Found good online constructivist learning environments challenged learners' existing concepts when they had to use inquiry learning and reflective thinking. [2]. [23] Argue that mobile learning can relate to more than one theory.

They define six theory-based categories of mobile activity including behaviorist, constructivist, situated, collaborative, informal/lifelong, and support/coordination.

C. Relationship to M-learning

This perspective characterizes mobile learning and an extension of e Learning. These definitions are often are all-inclusive and do not help in characterizing the unique nature of mobile learning. The technocentric/ e-learning based definitions only seek to place "mobile learning somewhere on ELearning's spectrum of portability". But the truth is M Leaning is closer applying to the previous theory.

Currently, mobiles are considered a way of accessing the web, making information easily accessible at any time and from anywhere. The upgrade of mobile devices, the expanded coverage of mobile telecommunications infrastructure, cheap and durable mobile devices has enabled flexible web browsing. With the penetration of technology and computers in many different sectors including education, the ways services are delivered to customers have changed and automated applications were obvious in many sectors. These include ubiquity, convenience, instant connectivity, personalization, and localization of products and services. [16]

To sum up, we would say that all innovation include M-learning in Egypt is expected to face many challenges. But it is time to adopt a new technology as all over the world do. In Egypt, students' preferences cannot be unnoticed anymore; as they are the real customers. Since the overall customer satisfaction is not a new issue; it can be a central factor to evaluate and change strategic thinking in education approach. [1]

3. METHODOLOGY

The Study was conducted in the Arab Academy for Science and Technology and Maritime Transport, Egypt whichis almost 10 Thousand all the population.

Phase 1: In order to study the effectiveness of mobile learning on students, a questionnaire was developed with 59 items designed to measure students' attitudes and perception on the effectives of mobile learning. A five point Likert Scale with strongly agree; agree; Neutral; disagree; and strongly disagree, was used from main items. Commonly employs this approach in distance education researches. [11] [12]

A random sample of undergraduate students (N=350), age range 18 - 24 years filled in a questionnaire. All participants were asked to complete a questionnaire which included all types of measuring the effectiveness of mobile learning on students. 59, key questionnaire were adopted from this stage as shown in summary of the questionnaire form is presented in Table (i).

All subjects were asked to respond to the questionnaire and their responses were guaranteed confidentiality. The data of this study was gathered by means of a paper and pencil survey. Respondents of the survey were undergraduate students from different colleges, the questionnaires were distributed to 500 students in different

The Result of Measuring the Use of Mobile Learning on Education Quality at the aastmt

Tamer F Abdelfattah, Ossama Esmail
Productivity and Quality Institute
Arab Academy for Science, Technology, and Maritime Transport
Alexandria, Egypt
tamerfathy0@gmail.com, ossama@aast.edu

Abstract:

Quality problem Lies in this study on detect the effect of the use of mobile learning or mobile phone in academic achievement development of the students in the cognitive levels of learning and the development of practical skills of students, and this type of learning related to a large extent to e-learning and education, which has become a necessity for the educational process and learning, for its ease of use and handled more than traditional education and learning. The technology can play a role in learning and as an adjunct to conventional education which fails to simulate the role of technology and this technology is the proven rapid development of today, use the phone in learning achieves almost immediate exchange between everyone uses the same content, also receive instant feedback and leading tips and achieves spreading by replacing printed books and notes. By referred to the Global Competitiveness Report for 2014 issued by the World Economic Forum, we find that Egypt occupies low level of the report in regards to the quality of education. Although the quality of education is a major issue in our lives at work, the development of the country and it cannot ignore the fact that mobile devices are increasingly affecting all areas of society. Therefore, it's a must examine the possibilities of adopting the use of mobile devices and all kinds of technology for teaching and learning inside and outside the classroom, helping to prepare students for the challenges of the future. The importance of the present study was to employ a technology and developments in the era of the educational process and to try to take advantage of mobile technology available almost with most of the students at the university level.

Keywords: *mobile learning, Learning Environments, education quality, quality management.*

1. INTRODUCTION

Undoubtedly, mobile devices are shifting our lives, work, society and even country growth. The most important thing is how we face continuing grow challenges for education. Therefore this paper cares about studying very different perspective of learners born in the mobile age progressively using digital tools and building and sharing knowledge in new ways.

The Arab Academy for Science and Technology and Maritime Transport (AASTMT) was selected as a sample of undergraduate HE in Egypt since it has four main branches located in the major cities of Egypt (Cairo, Alexandria, Port Said and South Valley). [1] and outside Egypt as well in Syria.

The purpose of this study is to complete phase 1 of this research which aim to test students' attitude toward using mobile learning and start phase 2 which is explore the reaction of undergraduate of Arab Academy when deal with educational electronic interactive book design by multimedia center in Arab Academy using the most recent advanced technology for this area.

A. Research Question

Will the use of Mobile Learning improve quality of education in Egypt??

The purpose of this research was to Identify the impact of using the innovation of M-Learning, personal standards, and improve education influencing the concentration to adopt M-Learning at universities in Egypt. [8]. Secondly, Taking all old experiences to achieve progress in applies of M-Learning comparing to other countries. We seek to reach an advanced distinct student. The value of this study lies in the effort to explore the mobile education phenomenon. It also determine how to:

- Develop the level of student understanding.
- Improve passion for science and scientific material for students.
- Increase the progress of Mobile Learning in Egypt.
- The emphasis on the broad trend of Mobile Learning development.
- Contribute to the discourse on international education planning and growth.
- Reflects the functional benefits of Mobile education and its value to policy makers and practitioners at the international level.

The exceptional significance of M-learning, especially for a country like Egypt, where overloaded classes represent a chronic educational problem, the different benefits of comparison between different culture, countries and the students' evaluation of the instruction indicated the relationship between Learning in virtual environment and successful instruction. [6]

to challenges in a globalised world. London 18 May 2007.
14. Marga, A. (2004) *University reform in Europe: some ethical considerations*, Higher Education in Europe, 29(4), pp. 475-480.
15. Mehaut, P., & Winch, C. (2012) *The European qualification framework: skills, competences or knowledge?*, European Educational Research Journal, 11(3), pp. 369-381.
16. MSTI (Ministry Of Science Technology And Innovation) (2005) A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/050218_QF_EHEA.pdf (Retrieved 29.04.2013).
17. National Qualifications Authority Of Ireland. (2009). Referencing of the Irish National Framework of Qualifications (NFQ) to the European Qualifications Framework for lifelong learning (EQF): National Report, from http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/eqf/irelandreport_en.pdf (Retrieved 10.03.2013)
18. NQAI (National Qualifications Authority Of Ireland) (2009) Referencing of the Irish National Framework of Qualifications (NFQ) to the European Qualifications Framework for lifelong learning (EQF): National Report. http://www.isfol.it/eqf/eqf-in-europa/rapporti-europei/irlanda (Retrieved 10.03.2013)
19. Paletschek, S. (2001). The invention of Humboldt and the impact of national socialism. The German University idea in the first half of the twentieth century, in: M. Szöllösi-Janze (Ed), Science in the Third Reich, Oxford: Berg.
20. Raffe D. (2009) National qualifications frameworks in Ireland and Scotland: A comparative analysis. In: European Conference on Educational Research, Vienna. 2009.
21. Rauhvargers, A. (2011). *Achieving Bologna Goals: Where Does Europe Stand Ahead of 2010*, Journal of Studies in International Education, 15(1), pp. 4-24.
22. Renaut, A. (1995) *Les revolutions de l'Universite. Essai sur la modernisation de la culture*, Revue française de sociologie, 1996, 37-4. pp. 660-663.
23. Tierney, L. & Clarke, M. (2008) *The European qualifications framework: challenges and implications in the Irish further education and training sector,* European Journal of Vocational Training, 42(3), pp. 129-142.
24. UCC (University College Cork) Applied Social Studies. http://www.ucc.ie/en/appsoc/aboutus/ (Retrieved 06.07.2013)
25. UOL (University Of Limerick) (2007). Writing learning outcomes: A guide for academics. http://www.nfqnetwork.ie/_fileupload/Image/Writing%20Learning%20Outcomes%20at%20Programme%20and%20Module%20Levels.pdf

The assessment of students is one of the most important elements of higher education, because the outcomes of assessment have a profound effect on their future career. UCC, for example, provides on-going support for demonstrators and tutors on assessment techniques and examination procedures. Specifically, UCC has a permanent centralized examinations office overseeing all aspects of examinations. The system of external examiners assures the use of appropriate assessments and their correct implementation. The student assessment procedures are designed to measure the achievement of the intended learning outcomes and other program objectives conducted with clear and published criteria. The assessment is subjected to administrative verification checks to ensure the accuracy of the procedures. Specifically, the students are informed about the assessment strategy being used for their program and the criteria that will be applied to the assessment of their performance [10].

CONCLUDING REMARKS

The case of Ireland is an excellent European and international practice, for the adoption of learning outcomes and assessment criteria at national, institutional and departmental level with the following basic characteristics:

- Transition from the traditional approach of teacher-centered educational model (which required that the educator acted as a knowledge possessor and carrier) to the learning outcomes approach;
- structural separation of the «out-flow» from the «in-flow» learning process;
- a holistic approach of the learning process at the Institutional and Departmental level;
- long-term national policy reform process under strict public control; and
- powerful social and political consensus and equal participation of the social associates (HEIs, government authorities, trade unions, employer unions, chambers, educational communities).

It should be noted that in many European countries the adoption of learning outcomes and assessment criteria at national, institutional and departmental level is under gradual development. NQFs, therefore, should be seen not as a short term and formal process but as a sufficiently long term visibility and reorganization of the educational systems with stronger engagement of the labour market.

REFERENCES

1. Adam, S. (2009) *An introduction to learning outcomes: A consideration of the nature, function and position of learning outcomes in the creation of the European Higher Education Area* in: Introducing Bologna objectives and tools.
2. Allais, M. S. (2011) *The impact and implementation of national qualifications frameworks: a comparison of 16 countries*, Journal of Education and Work, 24(3-4), pp.233-258.
3. Bergan, S. (2009) *Academic recognition: status and challenges.* Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 16(1), pp. 39-53.
4. Bergan, S., Divis, J. & Rauhvargers, A. (2000) *Bridges over troubled waters: Bologna and the recognition of qualifications*, Journal of Studies in International Education, 4(2), pp. 11-20.
5. Bohlinger, S. (2008) *Competences as the core element of the European Qualifications Framework*, European Journal of Vocational Training, 42, pp. 96-112.
6. CEDEFOP (2013a) Analysis and overview of NQF level descriptors in European countries. http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/6119_en.pdf
7. CEDEFOP (2013b) Analysis and overview of NQF developments in European countries.http://www.nok.si/cms/files/nok/userfiles/Dokumenti%20EOK/NQF%20development%202012_Cedefop.pdf
8. EC (European Commission) (2011a) *Progress towards the common European objectives in education and training: Indicators and benchmarks 2010/2011*. Commission Staff Working Document SEC (2011), pp. 526.
9. EC (European Commission) (2011b) Referencing National Qualification Levels to the EQF. *European Qualifications Framework Series: Note 3*. http://ec.europa.eu/eqf/documentation_en.htm (Retrieved 14.10.2013)
10. ENQA (European Association For Quality Assurance In Higher Education) (2009) Standards and Guidelines for Quality Assurancein the European Higher Education Area. http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ESG_3edition-2.pdf (Retrieved 02.04.2013)
11. Karseth, B. & Solbrekke, T. D. (2010) *Qualifications Frameworks: the avenue towards the convergence of European higher education?,* European Journal of Education,Vol. 45, No. 4, pp. 563-576.
12. Krücken, G. (2003) *Learning the 'new, new thing': On the role of path dependency in university structures*, Higher Education, 46(3), pp. 315-339.
13. London Communique´ (2007) Towards the European Higher Education Area: responding

Demonstrate a range of standard and specialized research or equivalent tools and techniques of enquiry Select from complex and advanced skills across a field of learning; develop new skills to a high level, including novel and emerging techniques	9S	7S	knowledge issues in a field and at the interface between different fields specialized problem-solving skills required in research and/or innovation in order to develop new knowledge and procedures and to integrate knowledge from different fields
Act in a wide and often unpredictable variety of professional Levels and ill-defined contexts Take significant responsibility for the work of individuals and groups; lead and initiate activity Learn to self-evaluate and take responsibility for continuing academic/professional development Scrutinize and reflect on social norms and relationships and act to change them	9C	7C	manage and transform work or study contexts that are complex, unpredictable and require new strategic approaches take responsibility for contributing to professional knowledge and practice and/or for reviewing the strategic performance of teams

Source: [18]

TABLE 5. THE LINK BETWEEN IRISH NQF AND EQF INDICATORS FOR DOCTORAL DEGREES

IRISH NQF INDICATORS	NQF Levels	EQF Levels	EQF INDICATORS
A systematic acquisition and understanding of a substantial body of knowledge which is at the forefront of a field of learning The creation and interpretation of new knowledge, through original research, or other advanced scholarship, of a quality to satisfy review by peers	10K	8K	knowledge at the most advanced frontier of a field of work or study and at the interface between fields
Demonstrate a significant range of the principal skills, techniques, tools, practices and/or materials which are associated with a field of learning; develop new skills, techniques, tools, practices and/or materials Respond to abstract problems that expand and redefine existing procedural knowledge	10S	8S	the most advanced and specialized skills and techniques, including synthesis and evaluation, required to solve critical problems in research and/or innovation and to extend and redefine existing knowledge or professional practice
Exercise personal responsibility and largely autonomous initiative in complex and unpredictable situations, in professional or equivalent contexts Communicate results of research and innovation to peers; engage in critical dialogue; lead and originate complex social processes Learn to critique the broader implications of applying knowledge to particular contexts Scrutinize and reflect on social norms and relationships and lead action to change them	10C	8C	demonstrate substantial authority, innovation, autonomy, scholarly and professional integrity and sustained commitment to the development of new ideas or processes at the forefront of work or study contexts including research

Source: [18]

LEARNING OUTCOMES AND ASSESSMENT CRITERIA AT THE INSTITUTIONAL AND DEPARTMENTAL LEVEL IN IRELAND

Rauhvargers [21] reported that only in 12 European Countries (out of 48 EU and EEA countries) all HEIs have described their programmes in terms of indicators of EQF by the end of 2009. Ireland is among the few European Countries to have all HEIs programmes described in terms of learning outcomes and their assessment criteria are of high priority in all Irish HEIs. University College Cork (UCC), for example, which is part of the National University of Ireland and which has a wide range of Departments, has a strategy that includes specific references to quality assurance for all activities conducted within the University and its practices aligned with the European principles and guidelines. At all levels of the institution, UCC ensures that its programs have clear and explicit intended outcomes. Furthermore, some tools were developed to assist staff in development of appropriate learning outcomes in line with Ireland's NQF [10].

through a set of descriptive indicators, are compared to the corresponding EQF in Tables 3, 4 and 5 for Ordinary or Honours Bachelor Degrees, for Master Degrees and for Doctoral Degrees, respectively. The Irish NQF is a relatively loose framework, however, it contains tighter sub-frameworks of the various awarding bodies (Table 2) [20].

TABLE 3. THE LINK BETWEEN IRISH NQF AND EQF INDICATORS FOR ORDINARY BACHELORS AND HONOUR BACHELOR'S DEGREES

IRISH NQF INDICATORS	NQF Levels	EQF Levels	EQF INDICATORS
An understanding of the theory, concepts and methods pertaining to a field (or fields) of learning Detailed knowledge and understanding in one or more specialized areas, some of it at the current boundaries of the field(s)	8K	6K	advanced knowledge of a field of work or study, involving a critical understanding of theories and principles
Demonstrate mastery of a complex and specialized area of skills and tools; use and modify advanced skills and tools to conduct closely guided research, professional or advanced technical activity Exercise appropriate judgment in a number of complex planning, design, technical and/or management functions related to products, services, operations or processes, including resourcing	8S	6S	advanced skills, demonstrating mastery and innovation, required to solve complex and unpredictable problems in a specialized field of work or study
Use advanced skills to conduct research, or advanced technical or professional activity, accepting accountability for all related decision making; transfer and apply diagnostic and creative skills in a range of contexts Act effectively under guidance in a peer relationship with qualified practitioners; lead multiple, complex and heterogeneous groups Learn to act in variable and unfamiliar learning contexts; learn to manage learning tasks independently, professionally and ethically Express a comprehensive, internalized, personal world view manifesting solidarity with others	8C	6C	manage complex technical or professional activities or projects, taking responsibility for decision-making in unpredictable work or study contexts take responsibility for managing professional development of individuals and groups
Specialized knowledge across a variety of areas Recognition of limitations of current knowledge and familiarity with sources of new knowledge; integration of concepts across a variety of areas	7K	6K	advanced knowledge of a field of work or study, involving a critical understanding of theories and principles
Demonstrate specialized technical, creative or conceptual skills and tools across an area of study Exercise appropriate judgment in planning, design, technical and/or supervisory functions related to products, services, operations or processes	7S	6S	advanced skills, demonstrating mastery and innovation, required to solve complex and unpredictable problems in a specialized field of work or study
Utilize diagnostic and creative skills in a range of functions in a wide variety of contexts Accept accountability for determining and achieving personal and/or group outcomes; take significant or supervisory responsibility for the work of others in defined areas of work Take initiative to identify and address learning needs and interact effectively in a learning group Express an internalised, personal world view, manifesting solidarity with others	7C	6C	manage complex technical or professional activities or projects, taking responsibility for decision-making in unpredictable work or study contexts take responsibility for managing professional development of individuals and groups

Source: [18]

TABLE 4. THE LINK BETWEEN IRISH NQF AND EQF INDICATORS FOR MASTERS DEGREES

IRISH NQF INDICATORS	NQF Levels	EQF Levels	EQF INDICATORS
A systematic understanding of knowledge, at, or informed by, the forefront of a field of learning A critical awareness of current problems and/or new insights, generally informed by the forefront of a field of learning	9K	7K	highly specialized knowledge, some of which is at the forefront of knowledge in a field of work or study, as the basis for original thinking critical awareness of

including the National Coordination Point, and shall address separately each of the criteria.

9. The official EQF platform shall maintain a public listing of member states that have confirmed that they have completed the referencing process, including links to completed referencing reports.
10. Following the referencing process, and in line with the timelines set in the Recommendation, all new qualification certificates, diplomas and Europass documents issued by the competent authorities contain a clear reference, by way of national qualifications systems, to the appropriate European Qualifications Framework level.

TRANSFORMATION FROM NATIONAL QUALIFICATIONS FRAMEWORK (NQF) TO EUROPEAN QUALIFICATIONS FRAMEWORK (EQF) – THE CASE OF IRELAND

THE LEGAL FRAMEWORK OF IRELAND

Ireland has a binary system of higher education in which Universities and Institutions of Technology offer a wide variety of courses that satisfy general learning needs and specific interests of students according to the social and economic requirements. For the promotion of higher education, and to improve and enhance the career prospects of students, the National Qualifications Authority of Ireland (NQAI) (established in 2001), was assigned to develop the Irish National Qualification Framework (NQF) which was introduced in October 2003 [16, 23]. It is a ten-level framework designed to equip students with the necessary knowledge, skills and competences. It also includes qualifications obtained in schools, further education and training, training qualifications and award-types of different classes (Table 2). In November 2006 Ireland was the first European country that verified its National Framework of Qualifications with the cycles of the Bologna Framework.

TABLE 2. THE LINK BETWEEN NQF, EQF LEVELS AND BOLOGNA FRAMEWORK IN THE IRISH EDUCATION SYSTEM

EHEA Framework	EQF Levels	NQF Levels	NQF Major Award-types	Awarding body[a]
	1	1	Level 1: Certificate	FETAC
		2	Level 2: Certificate	FETAC
	2	3	Level 3: Certificate Junior Certificate	FETAC and SEC
	3	4	Level 4: Certificate Leaving Certificate	FETAC and SEC
	4	5	Level 5: Certificate Leaving Certificate	FETAC and SEC
Short Cycle within First Cycle	5	6	Advanced Certificate Higher Certificate	FETAC, HETAC and DIT
		7	Ordinary Bachelor's Degree	HETAC, DIT, Universities
First Cycle	6	8	Honours Bachelor's Degree, Higher Diploma	HETAC, DIT, Universities
Second Cycle	7	9	Master's Degree, Post-Graduate Diploma	HETAC, DIT, Universities
Third Cycle	8	10	Doctoral Degree, Higher Doctorate	HETAC, DIT, Universities

Source: [18,23]

The National Qualification Authority of Ireland was also assigned to make the reference process from the NQF to EQF. A key role in this process was played by a Committee that was established by the Qualification Authority. The main project of the Committee was to submit a national reference report taking into account the set of ten criteria and procedures of Table 1 for referencing the Irish NQF to EQF. The Committee came up with a critical comparison of the two frameworks by looking at the concepts of the learning outcomes, the purpose they were designed for and the way in which the levels were constructed and defined technically. This procedure made easier the task of the Committee which was able to link the levels in the NQF with the levels in the EQF (Table 2). Most of the EQF levels match with single levels in NQF except level 6 which matches with levels 7 and 8 of the NQF and level 1 which matches with levels 1 and 2 of the EQF. In June 2009, Ireland completed the EQF referencing process and verified the compatibility of the Irish NQF to the Framework for Qualifications of the European Higher Education Area [6].

The learning outcomes of the Irish NQF that correspond to the higher education qualifications,

(for higher education, vocational education and lifelong learning) to each other so as to facilitate international mobility between Member States [9].

Figure 2. The eight levels of the European Qualifications Framework (EQF)

NATIONAL QUALIFICATIONS FRAMEWORK (NQF)

The European Commission established in 2007 an EQF Advisory Group, whose main role is to implement the EQF. The EQF Advisory Croup has identified ten criteria for referencing NQF to EQF (Table 1). This referencing process is a serious challenge as it attempts to establish a link between the rather abstract generalization that is the EQF to pragmatic qualifications levels at a national level. The state-members should also give a strong impulse to the implementation of EQF by establishing National Qualifications Frameworks (NQF) in order to ensure the acknowledgement of the capacities acquired through any form of learning process and develop strong links between education/instruction and employment, especially with the participation of the social associates. The development of the NQF is based on four stages:

(a) Design and development.
(b) Formal adoption.
(c) Early operational stage.
(d) Advance operational stage [6].

Through the establishment of a National Qualifications Framework the qualifications of all citizens, that is the knowledge, skills and capacities acquired through various learning routes in their lifetime are recorded, acknowledged, certified, they are rendered transparent to the society and are matched in the eight-level scale of the European Qualifications Framework (EQF).

All European Union State Members are invited to:

1. "Relate their national qualifications systems to the EQF by 2010, in particular by referencing, in a transparent manner, their qualification levels to the levels of the EQF and, where appropriate, by developing national qualifications frameworks".
2. "Adopt measures so that, by 2012, all new qualification certificates, diplomas and Europass documents issued by the competent authorities contain a clear reference to the appropriate EQF level".

Sixteen (16) countries (half of those participating) had related their national qualifications systems to the EQF by the end of 2012. Only four countries (Ireland, Malta, UK and France) met the 2010 deadline – and all of these countries had pre-existing National Qualifications Frameworks (NQF). According to Rauhvargers [21] seven countries had fully implemented their NQFs by the end of 2009 and nine more had started the process of implementing their NQFs. So far, 20 European Countries have referenced, officially, their NQFs to the EQF [7]. This demonstrates that the "deadline" for the implementation of NQFs by 2012 from all European state members appears to have been over-optimistic.

TABLE 1. THE TEN (10) CRITERIA FOR REFERENCING NQF TO EQF (NATIONAL QUALIFICATIONS AUTHORITY OF IRELAND, 2009)

1. The responsibilities and/or legal competence of all relevant national bodies involved in the referencing process, including the National Coordination Point, are clearly determined and published by the competent public authorities.
2. There is a clear and demonstrable link between the qualifications levels in the national qualifications Framework or system and the level descriptors of the European Qualifications Framework.
3. The national qualifications Framework or system and its qualifications are based on the principle and objective of learning outcomes and linked to arrangements for validation of non-formal and informal learning and, where these exist, to credit systems.
4. The procedures for inclusion of qualifications in the national qualifications Framework or for describing the place of qualifications in the national qualification system are transparent.
5. The national quality assurance system (s) for education and training refer (s) to the national qualifications Framework or system and are consistent with the relevant European principles and guidelines.
6. The referencing process shall include the stated agreement of the relevant quality assurance bodies.
7. The referencing process shall involve international experts.
8. The competent national body or bodies shall certify the referencing of the national qualifications Framework or system with the EQF. One comprehensive report, setting out the referencing and the evidence supporting it shall be published by the competent national bodies,

forward, which do not significantly differ from each other.

- According the American Library Union, "Student learning outcomes are properly defined in terms of knowledge, skills, and abilities that a student has attained at the end (or as a result) of his or her engagement in a particular set of higher education experiences" [1].
- According to the Government of British Colombia Ministry of education, "Learning outcome statements are content standards for the provincial education system. Learning outcomes are statements of what students are expected to know and to do at an indicated grade, they comprise the prescribed curriculum" [1].

The most widespread definition is the one given in the ECTS manual: "Learning outcomes are statements of what a learner is expected to know, understand and/or be able to demonstrate after completion of a process of learning" [21].

Learning outcomes can be considered into three distinct levels:

1. The international level, in which learning outcomes are associated with transparency and recognisability.
2. The national level, in which learning outcomes are associated with the national frameworks of qualifications and
3. The Institutional/Departmental level, in which learning outcomes refer to courses, and units qualifications [1].

It is, therefore, very important that the educational systems should turn from the traditional approach of learning to a knowledge driven approach of learning. Emphasis must be given to planning learning outcomes at the Departmental level which will focus on the individual qualities of each learner. The transition from the traditional approach, which required that the educator acted as a knowledge possessor and carrier, to the learning outcomes approach, is a compelling need.

The learning process is a dynamic one and, of course, to a large extent personal. At a teaching level the use of learning outcomes has advantages and disadvantages. With regards to the disadvantages, it is believed that Tertiary Education cannot be limited to a series of learning outcomes because they inhibit the learning process. Thus, all creativity and initiative on the learners' part is inhibited. The teacher's role is degraded and the learners are deprived of the skills scope. On the one hand, all the curricula must be changed in terms of learning outcomes and this process is time-consuming to construct. As a result, the multiformity of education is suppressed [25].

The advantages of using learning outcomes exist at various levels. As an example, the learning outcomes at the unit level help in the accurate designation of the individual goals of each unit. At the quality level, the learning outcomes contribute to the increase in transparency. At the learner level, the learning outcomes help learners to have a more precise picture of what they are going to learn, which contributes to the better organization of the learning process resulting in a more effective learning process [25].

Learning outcomes, therefore, constitute the fundamental tool of educational reform and the basis for new forms of learning, such as student-centered learning, in which students are engaged in their learning process, setting goals and using the existing cognitive forms to discover new knowledge and new concepts. It is, therefore, an undisputable fact that learning outcomes constitute the key to the promotion of graduates' employability in the work market through the acquisition of qualifications [2].

Qualifications are also in the center of the policies of the European Union state-members and their perception as well as the way they are used have changed. What is a qualification? It is an old concept with a completely new role. According to the EQF: qualification is the official result of an evaluation and validation process, a result accomplished when the institution in charge establishes that an individual has achieved learning outcomes that correspond to certain specifications. There are three general descriptive indicators of the European Qualifications Framework (EQF) which are the following: Knowledge, Skills and Capacities.

A) Knowledge, is the result of assimilating information through learning. Knowledge is a body of positive elements, principles, theories and practices connected with a particular field of study or work.
B) Skills, is the ability to apply knowledge and utilize know-how for task performance and problem solving.
C) Capacity is the proven efficiency in using knowledge, skills and personal, social or/and complex methodological potential on work or studying process [5].

The «heart» of the EQF is, therefore, an eight-level scale (Figure 2) with descriptive indicators which are based on learning results (knowledge, skills and capacities). The 6th, 7th and 8th levels are the graduate, postgraduate and doctoral education of the HEIs, respectively. However, all learning forms (formal, not formal, informal) are acknowledged.

EQF is also called Meta-framework because it should relate all national qualification frameworks

links between Tertiary Education and the job market.

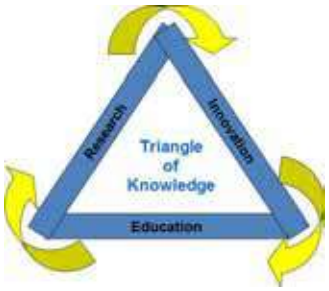


Figure 1. The interplay of Education, Research and Innovation, the so-called "Triangle of Knowledge"

THE BOLOGNA AND POST-BOLOGNA DECLARATION ERA: THE EUROPE OF KNOWLEDGE

The Bologna Declaration which was signed on June 19, 1999 by the Ministers of Education of 29 European countries, is the key statement on higher education policy and reform in Europe with ultimate goal to create a "Europe of knowledge".

The key objectives of the Bologna Declaration are summarized as follows (direct quotes appear in quotation marks):

- "Adoption of a system of easily readable and comparable degrees".
- "Adoption of a system essentially based on two main cycles".
- "Establishment of a system of credits such as in the ECTS system".
- "Promotion of mobility".
- "Promotion of European cooperation in quality assurance".

This implies that the European States should radically reform their HEIs through reforms in the structures of the degrees they will award, so that they can become internationally competitive. Towards the realization of such a goal and the promotion of these changes, the European states, with summits every two years (Prague 2001, Berlin 2003, Bergen 2005, London 2007, Leuven 2009, Budapest-Vienna 2010, Bucharest 2012), committed themselves to realize the basic goals of the Bologna Declaration. For the promotion of mobility in students and researchers, ECTS (European Credit Transfer System), a credit-based teaching system was established in 1999 by the European Commission to facilitate the recognition of qualifications [4], which are essential for an educational programme. The creation of the European National Academic Recognition Information Center (NARIC), a network which is responsible for the recognition of academic qualifications abroad (http://www.enic-naric.net/), meets this need.

The commitment to develop National Qualifications Frameworks (NQF), which will help to develop greater transparency in the European Higher Education Area, in accordance with the structure of the 3 cycles (undergraduate, postgraduate, doctorate) was included in the Bergen Communique in 2005. NARIC works closely with ENIC (European Network of National Information Centers). The ENIC and NARIC networks were established by the Council of Europe and UNESCO and are responsible for developing policy for the recognition of academic and professional qualifications, skills and knowledge [3]. According to the Leuven Declaration, which was adopted by the Ministers of Education in April 2009, the description of the qualifications will be based on the work load, the so-called ECTS, the learning outcomes and the profile. Also emphasized is the importance of the change of the undergraduate and postgraduate studies curricula, which will promote graduates in the work market and will contribute through expanded mobility. The curricula, therefore, must adapt to the needs of the work market and favor post-cognitive skills and promote a student-centered teaching-learning, in an effort to turn to the lifelong sector.

EUROPEAN QUALIFICATIONS FRAMEWORK (EQF): DEFINITION OF CONCEPTS

The implementation of qualification frameworks in academia and in the lifelong learning domain will play a dominant role in the European educational policy until 2020 and more specifically in the European Qualifications Framework (EQF) and the Qualifications Framework in the European Higher Education Area (QF EHEA). The EQF, which was adopted by the Commission in September 2006, is a framework that aims to establish links between national qualifications systems based on learning outcomes as a condition for quality assurance in HEIs [15].

Qualifications frameworks, therefore, are "important instruments in achieving comparability and transparency within the EHEA and facilitating the movement of learners within, as well as between, higher education systems. They should also help HEIs to develop modules and study programmes based on learning outcomes and credits, and improve the recognition of qualifications" [13, 11].

Learning outcomes are at the heart of European Education and constitute the nucleus of the reform of Higher Education. Various definitions of the concept of "learning outcomes" have been put

EUROPEAN VERSUS NATIONAL QUALIFICATIONS FRAMEWORKS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: ETHICAL FRAMEWORK AND EVOLUTION

IOANNIS P. GEROTHANASSIS[1, 2] and SOFIA S. PEGKA[1]
[1] University of Ioannina, Ioannina, GR-45110, Greece
[2] Hellenic Quality Assurance & Accreditation Agency, Athens, GR-11742, Greece
igeroth@uoi.gr; spegka@cc.uoi.gr

Abstract:
This article provides a historical perspective and an overview of the development of the European Qualifications Framework (EQF) with emphasis on the pre- and post-Bologna-Declaration era. It reviews, in detail, achievements in the recognition of qualifications in Europe. The most widespread definition of the learning outcome is provided and the general descriptive indicators of the EQF namely knowledge, skills and capacities are discussed in relation to the eight levels of EQF with emphasis on the three EQF levels of Higher Education. We also discuss the assessment of learning outcomes and competence at the institutional and departmental level in Ireland and the continuous consultation process between higher education institutions, government authorities, social associates, and users of the Qualifications Framework.

Keywords: *qualification framework, higher education Institutions, learning outcomes.*

HISTORICAL PERSPECTIVE OF THE "HUMBOLDTIAN UNIVERSITY"

The German model of Higher Education, which was mainly based on the philosophy of Wilhelm von Humboldt, greatly influenced the development of European Universities during 18th and 19th centuries. After 1800, liberal ideas about the importance of academic freedom, of great scholars and German philosophers, influenced Wilhelm von Humboldt's university concepts. He conceived a *universitas litterarum*, known as the `Humboldtian University' [19], which would combine teaching and research, protect academic freedom and strive for a rounded education of students [14].

The University of Berlin, which was founded in 1810 on Wilhelm von Humboldt's initiative, became the most typical university model in the era of the urban nation-state and had significant international impact in the 19th and early 20th centuries. The philosophical basis of this University was the cultivation of scientific knowledge aiming at the integration of human personality without emphasis on occupational training. According to Humboldt, the role of the intellectual freedom in universities and science is freedom and autonomy towards the government authorities and towards society. In university teaching and research there should be no commitments to its usefulness either to the state or to the society [22].

THE PRE-BOLOGNA DECLARATION ERA: THE CHANGE IN TRADITIONAL HEI SYSTEMS

Since the 1960s and especially during the 1970s, several European Higher Education Institutions (HEIs) shifted progressively from the concepts of Humboldtian University and became establishments of mass academic training with strong professional orientation. Triggered by the perception that technology and innovation in European countries were lagging behind that of the USA and Japan, efforts were made to facilitate the ties between academia and industry [12].

The "Knowledge society", which is based on the "triangle of Knowledge" (Figure 1), is characterized by technological development and marks the shift to human skills and creativity. The fast-changing technology processes, at all levels of human activity, create new skills and the need for change in educational systems. To meet such a challenge, cognitive thinking skills must be developed. Therefore, a key issue is the development of tools and educational systems that will broaden the academic base and expand the traditional academic focus beyond conventional teaching and research [12].

Studies have shown that, historically, HEIs in several European countries were trapped in systems of stability because their societies considered them as foundations for providing degrees and not of providing education and skills. Therefore, university reform and changes in HEIs structures were necessary for teaching and research to be adapted to the needs of the societies. HEIs, therefore, should extricate themselves from the defensive strategies which must be replaced by the strategic development on the basis of a quality improvement of the degrees which they award and production of graduates with both cognitive abilities and skills for workforce. In this context, the policy makers in the European Union had to explore ways to enhance the adaptability of the overall academia system to the needs of the society [12] and the development of effective and tighter

LEARNING RESOURCES

- My instructors make good use of examples	☐ SA	☐ A	☐ N	☐ D	☐ SD
- My instructors encourage the use of the e-library	☐ SA	☐ A	☐ N	☐ D	☐ SD
- My instructors encourage the use of the university webmail	☐ SA	☐ A	☐ N	☐ D	☐ SD

PERSONAL DEVELOPMENT & PROGRAM STRUCTURE

- The program helps me develop my ability to work as a team member	☐ SA	☐ A	☐ N	☐ D	☐ SD
- The program develops my confidence to investigate new ideas	☐ SA	☐ A	☐ N	☐ D	☐ SD
- The program helps develop my creative and critical thinking skills	☐ SA	☐ A	☐ N	☐ D	☐ SD
- The program improves my skills in written communication	☐ SA	☐ A	☐ N	☐ D	☐ SD
- The program experience encourages me to value perspectives other than my own	☐ SA	☐ A	☐ N	☐ D	☐ SD
- I consider what I learn from this program valuable for my future	☐ SA	☐ A	☐ N	☐ D	☐ SD

WORK PLACEMENTS & INTERNSHIPS

- The program offers valuable work experience and strengthens employment skills	☐ SA	☐ A	☐ N	☐ D	☐ SD
- I participate(d) in intership and work placement programs	☐ SA	☐ A	☐ N	☐ D	☐ SD

PHYSICAL ENVIRONMENT & SOCIAL OPPORTUNITIES

- The classrooms are well-lit and temperature appropriate for adequate learning	☐ SA	☐ A	☐ N	☐ D	☐ SD
- Desk arrangements are conducive to learning	☐ SA	☐ A	☐ N	☐ D	☐ SD

The language that my instructors most often use to give class lectures is:

☐ Arabic ☐ English ☐ French

The program that I am currently enrolled in is:

☐ International School of Business (British Academy in Lebanon)
☐ International School of Business (School of Business Administration) ☐ School of Computer Sciences
☐ School of Health Sciences ☐ School of Education & Social Work ☐ Section française

The campus that I am currently enrolled in is:

☐ Damour Campus ☐ Beirut Campus ☐ Aley Campus ☐ Baakline Center

Class standing: ☐ Freshman ☐ Sophomore ☐ Junior ☐ Senior ☐ Masters

What aspects of the program are most in need of improvement?

.....
.....
.....

What are the best aspects of the program?

.....
.....
.....

Lebanese Association for Educational Studies. [final version].
5- Otero, R. & Spurrier, R. (2005). *Assessing and Evaluating Honors Programs and Honors Colleges*. Lincoln, NE: National Collegiate Honors Council. Retrieved from digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=nchcmono
6- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: The course experience questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16(2), 129-149.
7- Trujillo, J. M., DiVall, M.V., Barr, J., Gonyeau, M., Van Amburgh, J.A., Matthew, J., & Qualters, D. (2007). Development of a peer teaching-assessment program and peer observation and evaluation tool. *American Journal of Phamaceutical Education*, 72(6), 1-10.
8- University of Massachusetts Amherst – Office of Academic Planning & Assessment (OAPA).
9- (2001). *Program-Based Review and Assessment: Tools and Techniques for Program Improvement*. Amherst, Massachusetts: Stassen, M. L. A., Doherty, K, & Poe, M.

8. Appendix A

MUBS الجامعة الحديثة للإدارة والعلوم Modern University for Business & Science

QUESTIONNAIRE

CONTEMPORARY EXPERIENCE IN ACADEMIC EDUCATION

ACADEMIC SUPPORT

- My instructors motivate me to do my best work	☐ SA	☐ A	☐ N	☐ D	☐ SD
- My instructors make a real effort to understand difficulties I might be having with my work	☐ SA	☐ A	☐ N	☐ D	☐ SD
- My instructors are available for additional help and consultation	☐ SA	☐ A	☐ N	☐ D	☐ SD

TRANSPARENCY & STRUCTURE

- Right from the start, my instructors clarify what they expect from me	☐ SA	☐ A	☐ N	☐ D	☐ SD
- The program goals are clear to me	☐ SA	☐ A	☐ N	☐ D	☐ SD
- The expected work standards are clear to me in this program	☐ SA	☐ A	☐ N	☐ D	☐ SD

PROGRAM DELIVERY

- My instructors are extremely good at explaining material	☐ SA	☐ A	☐ N	☐ D	☐ SD
- My instructors work hard to make their subjects interesting	☐ SA	☐ A	☐ N	☐ D	☐ SD
- The program provides me with a comprehensive working knowledge	☐ SA	☐ A	☐ N	☐ D	☐ SD
- My instructors generate discussion and allow participation	☐ SA	☐ A	☐ N	☐ D	☐ SD

ASSESSMENT & FEEDBACK

- My instructors put time and effort into commenting on my work	☐ SA	☐ A	☐ N	☐ D	☐ SD
- My instructors normally give me helpful feedback	☐ SA	☐ A	☐ N	☐ D	☐ SD
- My instructors are available for additional help and consultation	☐ SA	☐ A	☐ N	☐ D	☐ SD

ORGANIZATION & MANAGEMENT

- My instructors are experts in their fields	☐ SA	☐ A	☐ N	☐ D	☐ SD
- Workshops, conferences, and/or guest speakers are organized within the program	☐ SA	☐ A	☐ N	☐ D	☐ SD

WORKLOAD & LEARNING COMMUNITIES

- The length of assignments are reasonable	☐ SA	☐ A	☐ N	☐ D	☐ SD
- The program load is demanding	☐ SA	☐ A	☐ N	☐ D	☐ SD

Strongly Agree/Agree/Neutral/Disagree/Strongly Disagree (SA/A/N/D/SD)

as the sole focus of the study was to identify benchmark measures.

The major findings of the study were encouraging to the extent that most of the ratings were 'Strongly Agree' and 'Agree'. More specifically, in the assessment of Academic Support, Assessment & Feedback, Personal Development & Program Structure, and Program Delivery, where more than 70% of the results were an the higher ratings of 'Strongly Agree' and 'Agree'. This may have correlations with the instructor evaluations that are conducted on a regular basis at MUBS for future research studies. The evidence further indicates that the Work Placements & Internships and the Physical Environment within the Programs of Study offered at MUBS have relatively lower ratings. The reason might differ from campus to campus, but the majority of the lower ratings derived from the Baakline campus, as indicated previously. Another contradictive finding was that most of the students registered in the Section Française Program of Study indicated that the language most often used in class was Arabic. It would be reasonable to believe that translations took place from French to Arabic.

One of the major limitations of the study involves the sampling method. Due to the nature of convenience sampling, which was the method used to conduct this study, representative results may have been biased. Selection bias can lead to errors in generalizing, and thus result in sampling error. The sampling method could also be directly associated with the fact that the amount of students sampled were inconsistent in each Program of Study, which could have led to inaccurate sample representation. For example, only 7% of the students were from the Section Française while 29% of the students were from the School of Education and Social Work. Nevertheless, convenience sampling was most suitable for the purpose of this study because comparisons were not made. Instead, quality indicators were measured for initial benchmarking purposes. The CEAE Questionnaire distributed in hard copy is also another limitation of the study. As a result, the students had the option to choose more than one answer per statement or not answer at all. Therefore, the results were skewed in a sense that the total answers were inconsistent with one another. Though close in range, total answers per statement ranged from 160 to 235 answers, though the total number of CEAE Questionnaires collected was 190. It could be decided to conduct the CEAE Questionnaire online for future references in order to limit students to one answer per statement, and potentially also eliminate manual data entry errors.

6. Conclusion

This study was the first step to identifying and measuring initial quality indicators at MUBS as reference for quality improvement initiatives and improve the quality of higher education. The notion of involving students in the program assessment gained reasonable acceptance among the student body at MUBS. The program assessment reinforces the message to students that instructor evaluations are not the only achievements that are being evaluated, but in addition, a program quality improvement process has been identified to enhance the quality of learning at MUBS now incorporates feedback from students. The Questionnaire cannot be intended to substitute instructor evaluations, but can supplement the process. Hence, future direction aims to conduct correlation studies in relation to the two concepts: program assessment and instructor evaluation. The results of this study also highlight a fair degree of subjectivity in program assessment. Structuring the tool to include a definition or an objective of the CEAE Questionnaire can increase the compatibility of the study. This may have been more meaningfulness of the assessment to be made for the students partaking in the study. Used properly, this standardized tool allows for careful program assessment that can compare outcomes, quality indicators, and benchmarks over time for the purpose of quality improvement initiatives in higher education.

7. References

1- Bahous, R., & Nabhani, M. (2011). Assessing education program learning outcomes. *Education Assessment Evaluation Accrediation*, 23, 21-30. Bendevica, L, & Ligotne, A. (2012). Higher education study programme quality assessment. *Region Formation & Development Studies*, 6-18.

2- Bhandari, R., & El-Amine, A. (2012). *Higher Education Classification in the Middle East and North Africa: A Pilot Study*. Lebanese Association for Educational Studies. http://www.laes.org/_publications.php?lang=en&id=52

3- Milloy, P.M., & Brooke, C. (2004). *Beyond bean counting: Making faculty development needs assessment for meaningful*. In C. M. Wehlburg & S. Chadwick-Blossey (Eds). To improve the academy: Resources for faculty, instructional and organizational development (71-92). Boston: Anker.

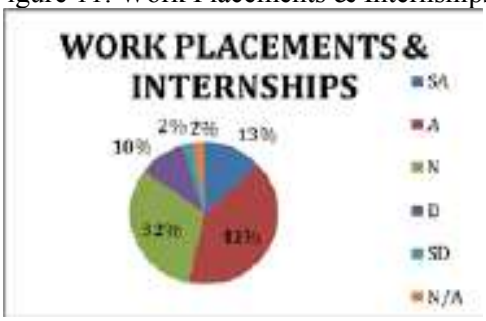
4- *National Educational Strategy in Lebanon*– Vision Document. (2006). Prepared by

workplace works for career development purposes. The phrases that were rated by the students in relation to this quality indicator include:

- The program offers valuable work experience and strengthens employment skills
- I participate(d) in internship and work placement programs

Based on our study results, 41% of the students 'Agree' with the concept, and 13% 'Strongly Agree' that the Programs of Study allows them to gain experience in the workplace for career development purposes. Meanwhile, 32% have rating this quality indicator as 'Neutral', while approximately 12% of the students 'Disagree' and 'Strongly Disagree' with the idea.

Figure 11. Work Placements & Internships



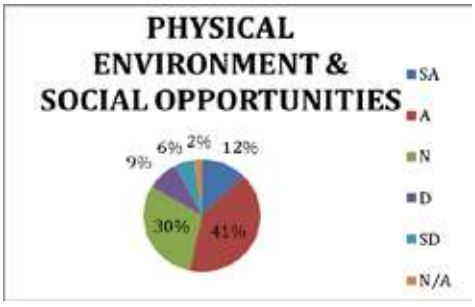
Physical Environment & Social Opportunities

Social and physical environments operating at the level of higher education provides a unique opportunity to advocate for a healthy learning culture. The phrases that were involved in this quality indicator include:

- The classrooms are well-lit and temperature appropriate for adequate learning
- Desk arrangements are conducive to learning

The results of this quality indicator had a concerning 15% of the students who 'Disagree' and 'Strongly Disagree' with the concept. While 41% of the student 'Agree', and 12% 'Strongly Agree', and additional 30% of the students have rated the Physical Environment & Social Opportunities as 'Neutral'.

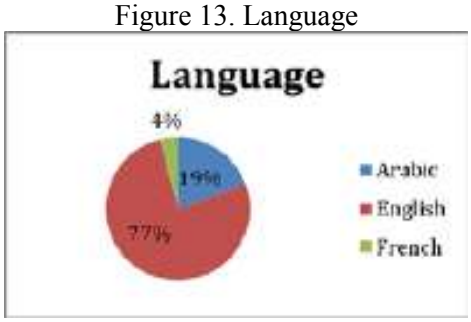
Figure 12. Physical Environment & Social Opportunities



Language

Data regarding the language that the instructors most often use to give class lectures was also gathered. Three languages were available in the options list: Arabic, English, and French. According to the students, approximately 77% of them have chosen 'English' as the language most often used in classes. Nineteen percent of the students have indicated that 'Arabic' is the primary language used in classes, while 4% of the students stated that 'French' is the language most often used in their Programs of Study.

Figure 13. Language



Short Answer Questions

The two short answer questions in the CEAE Questionnaire include:

- What aspects of the program are most in need of improvement?
- What are the best aspects of the program?

We have identified themes in the qualitative data in order to highlight the similar responses. The data was not interpreted for the purpose of this study. Students have identified that the aspects of the program that are most in need of improvement include: the IT Resources, Instructor Experience, the Physical Environment, and Instructor Inconsistency. Answers varied depending on the campus location, but the majority of the answers were consistent excluding the Physical Environment, which was specific to the Baakline campus. The best aspects of the program, according to the study, include: Professional Instructors, Supportive Instructors, Understandable Material, and the Computer Labs at MUBS. The answers were consistent on all of the CEAE Questionnaire results.

5. Discussion & Limitations

Ongoing debates on the potential of replying on program assessment tools for setting goals, planning, and continuous improvement initiatives in higher education. Hence, we have developed the CEAE tool that is tailored to the needs of MUBS in order to formulate initial benchmarks of quality indicators. The quality indicators provided in the CEAE tool help to ensure that adequate information is available for students to make informed decisions about their Programs of Study. This research intended to add clarity to the quality of what is being taught in higher education at MUBS. Correlations were not expected at this point of time,

Figure 7. Organization & Management

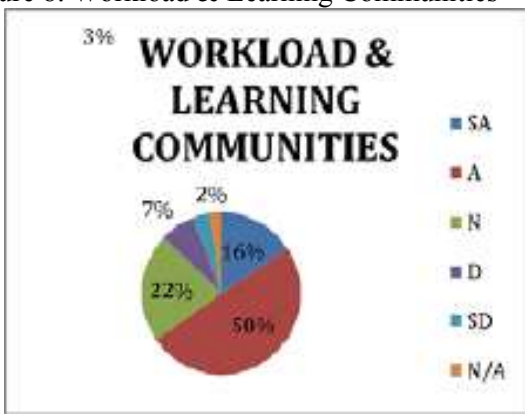
Workload & Learning Communities

Workload, teaching methods, and learning communities are used for measuring program outcomes in higher education. According to the sample of students who completed the CEAE Questionnaire in MUBS, 16% of the students 'Strongly Agree' and almost half of the students 'Agree' to the statements of:

- The length of assignments are reasonable
- The program load is demanding

Nevertheless, the staggering 22% of the students who have rated the quality indicator as 'Neutral', while approximately 10% of the students 'Strongly Disagree' and 'Disagree' with the idea.

Figure 8. Workload & Learning Communities



Learning Resources

Resources for learning development in higher education supports student experience at an educational setting like MUBS. The results of the study indicate that approximately 45% of the students 'Agree' while 21% of the students 'Strongly Agree' with the following statements:

- My instructors make good use of examples
- My instructors encourage the use of the e-library
- My instructors encourage the use of the university webmail

Figure 9. Learning Resources

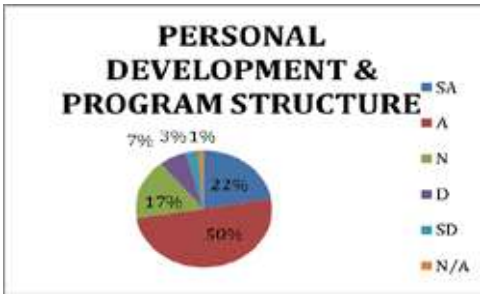
Twenty-two percent of the students are 'Neutral' with the quality indicator, and approximately 10% of the students had rated Learning Resources as 'Strongly Disagree' and 'Disagree'.

Personal Development & Program Structure

The statements involved with this quality indicator include:

- The program helps me develop my ability to work as a team member
- The program develops my confidence to investigate new ideas
- The program helps develop my creating and critical thinking skills
- The program improves my skills in written communication
- The program experience encourages me to value perspectives other than my own
- I consider what I learn from this program valuable for my future

Figure 10. Personal Development & Program Structure

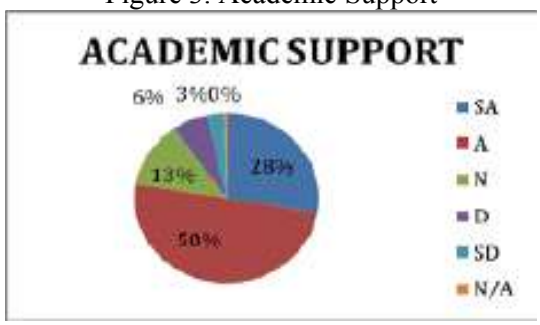


Programs of study ideally should place great emphasis on the development of their students within the structure and content of the program. Development of high-level skills is related to the overall success of higher education graduates. According to the study conducted, half of the study participants have rated this quality indicator as 'Agree', and 22% of the students have given the concept a 'Strongly Agree' rating. While 17% of the students have provided a 'Neutral' response, approximately 10% of the students oppose with 'Strongly Disagree' and 'Disagree' ratings.

Workplace Placements & Internships

Internships are temporary work placements in education institutions and workplace organizations. Experiential learning facilitates student agility, in order to have a solid understanding of how the

Figure 3. Academic Support



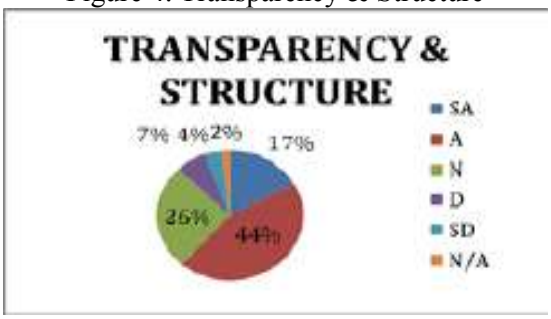
Transparency & Structure

A well-functioning higher education program required transparency and structure. The students were required to rate the following statements:

- Right from the start, my instructors clarify what they expect from me
- The program goals are clear to me
- The expected work standards are clear to me in this program

According to the study results, 44% of the students 'Agree' that their programs of study encompass Transparency & Structure, while 26% have given the quality indicator a 'Neutral' response. Though 17% of the students 'Strongly Agree' with the programs of study involving Transparency & Structure, the results simultaneously indicate that approximately 10% of the students 'Disagree' and 'Strongly Disagree' with this notion.

Figure 4. Transparency & Structure



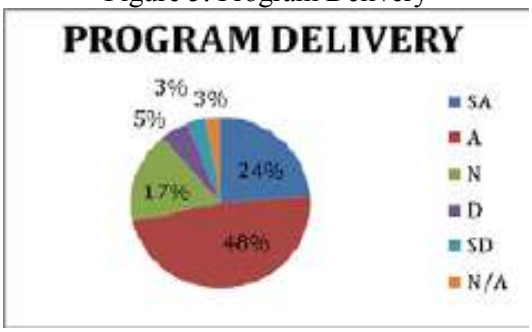
Program Delivery

The way educational programs are delivered change the way we learn. Hence, this quality indicator was deemed necessary for the purpose of this study. The students rated the following statements:

- My instructors are extremely good at explaining material
- My instructors work hard to make their subjects interesting
- The program provides me with a comprehensive working knowledge
- My instructors generate discussion and allow participation

Approximately 48% of the students 'Agree' that their programs of study are delivered well, along with 24% of students who 'Strongly Agree'. Eighteen percent of the students were 'Neutral' regarding this quality indicator, while approximately 8% 'Disagree' and 'Strongly Disagree' with the notion.

Figure 5. Program Delivery



Assessment & Feedback

The importance of assessment for learning is essential when performing a program evaluation. According to Figure 3, there was a positive outcome amongst the instructor time and effort, feedback, and availability for help and consultation. Students rated the following phrases:

- My instructors put time and effort into commenting on my work
- My instructors normally give me helpful feedback
- My instructors are available for additional help and consultation

Figure 6. Assessment & Feedback

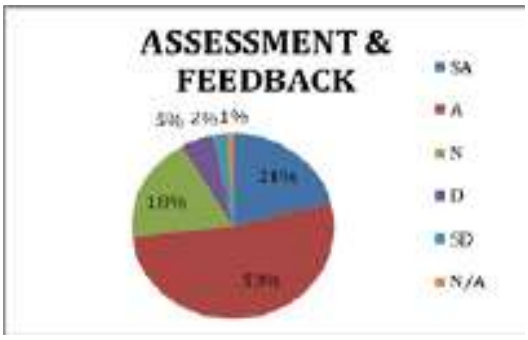


Figure 6. Assessment & Feedback

Organization & Management

Organization and management of the institution advocate for governance in higher education. Two subsections were related to the quality indicator that the students rated:

- My instructors are experts in their fields
- Workshops, conferences, and/or guest speakers are organized within the program

According to the study results, the majority of the students, 40%, 'Agree' while 23% 'Strongly Agree' with the quality indicator. Though a lump sum of 25% are 'Neutral', approximately 9% of the students either 'Disagree' or 'Strongly Disagree' with this concept.

of five minutes to complete. This was following by two weeks of data collection.

Participants

Students in the four MUBS campuses (Beirut, Aley, Damour, and Baakline) completed the CEAE Questionnaire over a span of two consecutive academic weeks. Convenience sampling was the method used to diversify the students, which ultimately comprised of 190 students as the sample size. Participants of the study were students enrolled in the freshman, sophomore, junior, and senior class standings at the MUBS. The Programs of Study that were investigated at MUBS include: the British Academy in Lebanon (BAL), the School of Computer Science (SCS), the School of Health Sciences (SHS), School of Education & Social Work, School of Business Administration, and Section Française. Classes were selected based on accessibility to students majoring in varying disciplines in order to ensure variability and the quantity of the students allocated in the classes. The Student Affairs Officers at the different MUBS campuses supported the study investigators by allocating the classes accordingly. Using a multi-disciplinary approach, best-practice data was collected by both faculty and administrative MUBS members.

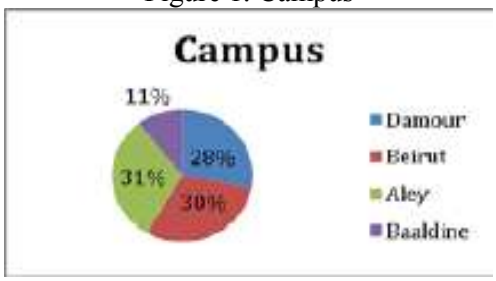
Due to the nature of the hard copy, the Questionnaire was gathered by the Administrative and Faculty members involved in gathering data, and transported to the study investigators. Data entry was conducted manually on two separate dates, which allowed for range checks and skips to be controlled. The short answers were also manually entered and coded in relation to responses that matched the nature of the study. Unanswered questions were coded as 'not applicable' (N/A) on the spreadsheet. The answers of multiple-answered questions were accounted for individually. That is, if a student had indicated a SA and an A for the same question, both answers were entered onto the spreadsheet to minimize data entry errors.

Procedure

Training for all faculty and administrative members involved in gathering data by distributing the CEAE Questionnaire was verbally provided. The trainer explained the nature and scope for measuring each quality indicator. The training produced an acceptable degree of consensus and clarity in the process of data collection. The students were also briefed about the purpose of the study, and that it exclusively focuses on program evaluation as oppose to instructor evaluation. Reassurance was continuously provided in regards to confidentiality and the fact that the results are anonymous. It was advised that electronic response rates were considerably low for MUBS student, and therefore each student was provided with a hard copy of the CEAE Questionnaire.

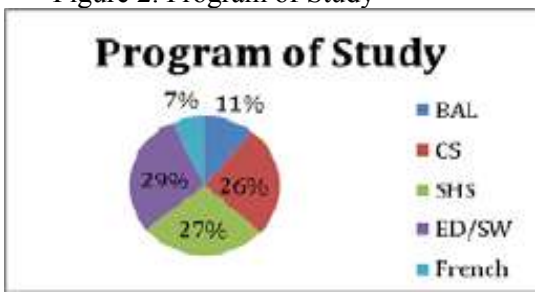
In order to analyze the gathered data, we created a spreadsheet that contained the records of all 190 students who took part of the study. This database contained separate spreadsheets that focused on each Program of Study. The database also included an overall program evaluation that included the five programs of study available at MUBS, which helped interpret our findings for the purpose of this study and hence provide quality indicator benchmarks.

Figure 1. Campus



Response Rates from the Four MUBS Campuses

Figure 2. Program of Study



Response Rates from the Programs of Study at MUBS

4. Results

Academic Support

Academic support may refer to a wide variety of instructional methods, but it provides a personal and practical approach to program evaluation. As illustrated in Figure 3, half of the study participants 'Agree' that Academic Support is available within their programs of study, and 28% of the students 'Strongly Agree' that this quality indicator is present at MUBS. Roughly 9% of the students have inversely disagreed with the notion that Academic Support is available within their programs of study. The following statements were included in the CEAE Questionnaire in relation to the Academic Support quality indicator:

- My instructors motivate me to do my best work
- My instructors make a real effort to understand difficulties I might be having with my work
- My instructors are available for additional help and consultation

"Assessment is a systematic, on-going, iterative process of monitoring a program or college to determine what is being done well and what needs improvement" (p. 5). This is essential to the national economic development of institutional needs and provides an approach to higher education quality and how to assess it (Bhandari & El-Amine, 2012). The University of Massachusetts Amherst (2001) state that the term assessment can be referred to, along with a variety of other meaning within higher education, as an activity designed to gather information on the success of a program, course, or University curriculum. For the purpose of this study, the term "assessment" will be defined as the systematic collection, analysis, and interpretation of data necessary for the improvement of student learning in higher education.

It has been found that teaching methods and classroom activities do not aim to develop critical thinking and moral reasoning related to turning students into lifelong learners (Milloy & Brooke, 2004). According to Milloy and Brooke (2004), program assessment is a tool for collecting data that assists in decisions about what to reinforce or modify in an educational setting. The assessment serves as a testing tool for instructor and course evaluations, and to provide feedback to faculty members to improve teaching. Trujillo et al. (2009) state that assessment tools are also useful to evaluate teaching effectiveness for the purposes of merit, promotion, and tenure decisions. This coordinated assessment and evaluation of the university programs and processes supports planning, decision-making, and improvement, as it also acts as a resource for official institutional statistics, information, and policies.

"There are no criteria to assess, internally or externally, the quality of the vocational and technical education or follow-up studies in order to collect data and feedback to improve teaching and/or administration in vocational and technical education" (p. 20). Bhandari and El-Amine (2012) have found that key education indictors were lacking in the Middle East and North Africa academics, which makes it difficult to measure teaching and learning profiles. The investigators also point out that data is lacking because of the weak institutional involvement and investment in research. Bendevica and Ligotne (2012) indicate that when assessing higher education or when studying programme quality, three aspects of assessments are distinguished: available resources, process organization (or study environment), and students' acquired knowledge and skills. This is crucial when analyzing international comparisons, as both quantitative and qualitative indicators can be assessed (Bendevica & Ligotne, 2012). That is, instructor assessment, operational quality, and student assessments correspond to the needs and aims of institutional quality improvement initiatives. The entire academic program, thus, is being considered when assessment occurs in a longitudinal manner.

3. Methodology

Tool

For the purpose of assessing the education programs offered, the MUBS has developed a comprehensive internal assessment tool, the "Contemporary Experience in Academic Education" (CEAE) Questionnaire (Appendix A). Inspired by the Course Experience Questionnaire (CEQ) (Ramsden, 1991), the two-paged tool requires active participation of students in order to effectively measure education experience and determine the quality of the programs offered at the MUBS from the perspective of students. The focus of this tool is to gain insight into program delivery quality, which in return ensures accountability. Ten quality improvement indicators for benchmarking were selected based on the nature of the CEAE questions: Academic Support, Transparency & Structure, Program Delivery, Assessment & Feedback, Organization & Management, Workload & Learning Outcomes, Learning Resources, Personal Development & Program Structure, Work Placements & Internships, and Physical Environment and Social Opportunity. Gaining the knowledge needed in program quality improvement starts with understanding the effectiveness of the programs that are being delivered at the institution. In addition, the tool in attaining a formal sense of benchmarking, which is a continuous improvement measure ensuring that best practices in the education field are investigated, analyzed, and efficiently implemented.

The instrument was used for the development of organizational benchmarks of quality indicators, which can then strategically be measured over time for quality assurance and accreditation purposes. Appendix A illustrates that the tool was based on 10 quality improvement indicators that were deemed necessary in program evaluation and information that was also present in the Instructor Evaluation tool that was previously implemented at MUBS. The students were instructed to complete the entire CEAE Questionnaire, and to focus on the Program of Study rather than the evaluation of the instructor. Five possible ratings were available for the students to choose from as answers: strongly agree (SA), agree (A), neutral (N), disagree (D), and strongly disagree (SD). The Questionnaire took an average

Contemporary Experience in Academic Education: Questionnaire

Razane Nabil Diab & Hadi Matar
Modern University for Business & Science, Beirut, Lebanon
School of Health Sciences and the International School of Business
rdiab@mubs.edu.lb; hmatar@mubs.edu.lb

Abstract:

This study was the first step to identifying and measuring initial quality indicators at the Modern University for Business and Science (MUBS) as reference for quality improvement initiatives and improve the quality of higher education. For the purpose of assessing the education programs offered, the MUBS has developed a comprehensive internal assessment tool, the "Contemporary Experience in Academic Education" (CEAE) Questionnaire (Appendix A). The notion of involving students in the program assessment gained reasonable acceptance among the student body at MUBS. The program assessment reinforces the message to students that instructor evaluations are not the only achievements that are being evaluated, but in addition, a program quality improvement process has been identified to enhance the quality of learning at MUBS now incorporates feedback from students. Used properly, this standardized tool allows for careful program assessment that can compare outcomes, quality indicators, and benchmarks over time for the purpose of quality improvement initiatives in higher education.

Keywords: *assessment, education, quality, indicator, benchmark.*

1. Introduction:

Education is the oldest experience man knows. Since the beginning of time, man has followed several different paths for the objective of acquiring knowledge. Knowledge has always been key in the evolution of Human kind and the survival of the species. Man has historically learned through experimentation, accidental discoveries, observing nature and others, along with other techniques. Each experience has taught us something new, things that have come to be taken for granted today but are mainly results of human curiosity and the eagerness to explore and discover the unknown. In most cases our experiences are accidental, but our intuition has always differentiated us form other species through our ability to learn and utilize the knowledge acquired to our benefit. Regardless the outcome and the utilization of knowledge, the techniques to create knowledge through experience have been under continuous reconstruction to keep up with the discoveries in our universe and our ever-evolving intuition and cognitive abilities. Educational research has, therefore, been focused on the application of different methods to help induce knowledge within the framework of the academic institutions that are created for the sole objective of providing education to the masses.

Several forms of academic educational approaches have been adapted in different parts of the world with no one standard approach being proven as most effective. Hence, scientific research is underway to create a portfolio that will address the subject of identifying benchmarks and indicators that can assess the effectiveness of the approach followed by academic institutions everywhere. Lebanon has a unique situation where its international exposure through trade and politics makes it subject to influences form several different academic styles, namely French, American, Arabic, and recently British. MUBS is one example of an academic institution that has all four styles of academic experiences incorporated within different paths of academic degrees. The scientific method dictates that several samples of students over a period of a few years are analyzed through questionnaires to allow for enough data to be collected helping measure the outcomes of the different approaches used in terms of set indicators that have been agreed upon with senior management at the university. The Research Office at MUBS has shown full support for this research and has expressed its willingness to assist in the data collection. This paper is the first publication of the results of this research upon first glance at a set of samples of students from the different regional campuses of MUBS and the different majors.

2. Literature Review

In recent years, the education system in the Middle East has been changing. Many of the Arabic countries are concerned about the input and output of their educational institutions. Quality assessment of international experiences and Arabic experiences are limited in the context of higher education in Lebanon specifically. Although literature endorses the reliability and validity of teaching assessment tools, there is little research that captures the contemporary experiences of the Arabic educational system in comparison to the International educational systems in Lebanon. According to Otero and Spurrier (2005),

response to new threats, new technologies and significant security incidents;
3. Practices on compliance check should be consistent to ensure that security measures are being carried out to prevent breach on information systems security;
4. Since the study is based on perspective, it is recommended that a similar study be conducted using observation method and/or case study for a more in-depth analysis on the different security and policy measures in the HEIs and its implications;
5. Similar studies are encouraged to emphasize the need for a more stringent information systems security and policy measures;
6. In some education institutions, consistency in their information security practices should be given special attention for a more effective information systems program;
7. Studies on other information systems security and policy controls are also recommended.

REFERENCES:

1- OECD Guidelines for the Security of Information Systems and Networks — *Towards a Culture of Security. Paris: OECD*, July 2002. www.oecd.org
2- Al-Musalhi, Isehaq (2009), *An Investigation of the Information Technology Security and policies in the Private and Public HEIs in the Sultanate of Oman*. 2009
3- Killmeyer, Jan (2006), *Information Security Architecture, An Integrated Approach to Security in the Organization*, 2nd Edition, Auerbach Publications, Boca Raton London NY, Washington, D.C.
4- Peltier, Thomas R. (2002), *Information Security Policies, Procedures, and Standards, Guidelines for Effective Information Security Management*, Auerbach Publications, Boca Raton London NY, Washington, D.C.
5- University of Wolverhampton, *Electronic Information Security Policy*. 2006. http://www.murdoch.edu.au, [Accessed on June 8, 2009]
6- Peltier, Thomas R. (2004), *Information Security Policies and Procedures, A Practitioner's Reference*, 2nd Edition, Auerbach Publications, Boca Raton London NY, Washington, D.C.
7- Information Shield Whitepaper (2009), *Eight Elements of Effective Information Security Policies*.
8- Clarke, GM & Cooke, D (1998).*Statistics*. (Fourth Edition) MPG Books LTD, Bodmin, Cornwall.
9- Calder, Alan & Watkins, Steve (2008), *IT Governance: A Manager's Guide to Data Security and ISO 27001/ISO27002*. (Fourth Edition) Kogan Page.
10- Calder, Alan & Watkins, Steve (2005), *IT Governance: A Manager's Guide to Data Security and BS 7799/ISO17799*. (Third Edition) Kogan Page.
11- *Information Technology – Security Techniques – Code of Practice for Information Security Management*. BSI. 2007
12- Layton, Timothy P. (2007), *Information Security Design, Implementation, Measurement, and Compliance*, Auerbach Publications, Taylor & Francis Group, 6000 Broken Sound Parkway, NW, Suite 300
13- Watkins, Steve and Calder, Alan (2005), *IT Governance: A Manager's Guide to Data Security and BS7799/ISO17799*. (Third Edition) Kogan Page London & Sterling, VA.
14- Willet, Keith D. & Arnason, Sigurjon Thor (2007). *How to achieve 27001 Certification, an example of Applied Compliance Management*. Auerbach Publications.

Table 11 data shows that in the HEIs in Oman, in general, a mean score of 3.56 (most of the time) is observed in terms of having a process to check for compliance with all the relevant regulatory, statutory, and contractual requirements for each information systems in the organization, and a mean score of 4.04 (most of the time) in terms of having their information systems checked for compliance with security policy standards. However, the significance test between these practices shows that there is no significant correlation between these practices in the individual HEIs. This means that although some institutions may be having a process for checking compliance, the information systems may not be checked on a regular basis in relation to policy standards. In the case of the NCAS, for instance, in terms of having a process, it was sometimes (3) available but in terms of whether the information systems are checked based on the policy standard - it was never (1). As for the ABC, data showed that in terms of having a process for compliance check, the answer was never (1) but in terms of checking the information systems for compliance, the answer was most of the time (4). These results suggest inconsistencies in the practices in the HEIs.

In terms of compliance check, the SCD, CCE, MJC, MEC, ICT, and IMCO have the best practices but the ABC should have a process for compliance check and the NCAS should regularly check their information systems for compliance with their company policies.

SUMMARY, CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

SUMMARY

Findings of the study showed that in the private and public HEIs in the Sultanate of Oman, there is significant correlation in the practices in terms of (a) data classification scheme; (b) awareness of the relevant statutory, regulatory, and contractual requirements; (c) information security education training; (d) employee obligation on HEI information; (e) information security threats and concerns; (f) duties and responsibilities in protecting data; and (g) trail audit of security policies. However, there is no significant correlation in terms of (a) review and update of policies; and (b) compliance check.

The SCD, AZW, ICT, MoH, and GC have the best practices in terms of data classification while the CCE, MJC, IMCO need improvement in this area. In terms of review and update of policies, the ICT, SCD, and MJC, have the best practices while the other colleges need to be more consistent this area. In terms of awareness of relevant statutory, regulatory, and contractual requirements, the SCD, AZW, MJC, SQU, and MC have the best practices.

In terms of information security education training, the MJC and SCD have the best practices while the GC needs to start conducting their information security education training. In terms of employee obligations on company information, the CCE, MJC, and the MEC have the best practices but the SCD, WC, MCBS, NCAS, MoH, and GC should consider having a written agreement to be signed by employee regarding their responsibility to protect the confidentiality, integrity, and availability of HEI's data.

In terms of trail audit, the CCE has the best practice but the SCD, and GC should start conducting a trail audit of the different security policies and the MZC should start with awareness campaign and provide their employees with copies of security policies for audit verification. In terms of security threats and concerns, the MJC and SCD have the best practices but the SC should start having a procedure to identify and inform staff regarding malicious software. In terms of duties and responsibilities, the CCE, MJC, MEC, and GC have the best practices while the other HEIs need to be more consistent in their practices. In terms of compliance check, the SCD, CCE, MJC, MEC, ICT, and IMCO have the best practices but the ABC should have a process for compliance check and the NCAS should regularly check their information systems for compliance with their company policies.

CONCLUSIONS

The private and public HEIs in the Sultanate of Oman need to review their information systems security and practices and make necessary improvements if the program is to be effective not only to comply with external requirements like the ISO27001/ISO27002, but more importantly to comply with the security and policy requirements which the HEIs have set for themselves. For starter, a management structure should be set up which will delegate appropriate duties, responsibilities and accountabilities to the right person or position. Each educational institution should also ensure that their practices within the organizations are consistently followed by the staff through regular education training and compliance check.

RECOMMENDATIONS

In light of the findings, the following are the recommendations:

1. International Standards such as ISO/IEC can be used as a quality management framework that can help prepare HEIs for any accreditation;
2. HEIs in the Sultanate of Oman should strengthen their practices in terms of reviewing their policies and updating these policies in

Table 8 shows that there is significant correlation in the information security threats and concerns practices in the HEIs in Oman. HEIs that have a procedure for identifying and informing/updating staff regarding malicious software also keep their staff aware of the information security threats and concerns. But for the SCD and the GC, there is a need to improve in this area because although the two institutions answered that they have a procedure all the time and most of the time (SCD and GC, respectively), but their staff are never aware of the information security threats and concerns.

In terms of security threats and concerns, the MJC and SCD have the best practices but the SC should start having a procedure to identify and inform staff regarding malicious software. Table 9 shows the correlation in the practices of the HEIs in terms of duties and responsibilities in protecting data.

Table 9: Duties and Responsibilities in Protecting Data

Item No.	Survey Question	Mean	Std. Deviation	Pearson	Significance	Verbal Interpretation
D_1	Are the duties and areas of responsibilities separated in order to reduce opportunities for unauthorized modification or misuse of information or services?	4.04	0.93452	-0.051	0.809	Significant
C_10	Is there a management structure and control in place to protect data and privacy of information?	3.96	0.84063	1		

Table 9 shows that in the HEIs in the Sultanate of Oman, there is significant correlation between having a management structure and control in place to protect data and privacy of information, and ensuring that the duties and areas of responsibilities are separated in order to reduce opportunities for unauthorized modification or misuse of information or services. A well- implemented management structure is the foundation for organizations to determine who will be responsible for specific controls in the HEIs in terms of protecting information systems. The management structure details who will take responsibility and accountability for any security incidents as well as who will take action for recovery measures.

In terms of duties and responsibilities, the CCE, MJC, MEC, and GC have the best practices while the other HEIs need to be more consistent in their practices. Table 10 shows the correlation in the practices in the HEIs in terms of trail audit of security policies.

Table 10: Trail Audit of Security Policies

Item No.	Survey Question	Mean	Std. Deviation	Pearson	Significance	Verbal Interpretation
D_8	Do you conduct a trail audit on the different security policies?	3.24	1.200	1	0.224	Significant
B_7	Is there a verified awareness and audit trail for all policies where users are given copies and record of receipt thereof?	3.52	1.08474	0.252		

Table 10 shows that there is significant correlation in the practices within the HEIs in terms of conducting trail audit on the different security policies and having a verified awareness and audit trail for all policies and employees are given copies thereof.

In terms of trail audit, the CCE has the best practice but the SCD, and GC should start conducting a trail audit of the different security policies and the MZC should start with awareness campaign and provide their employees with copies of security policies for audit verification. Table 11 shows the correlation of the practices in terms of compliance check.

Table 11: Compliance Check

Item No.	Survey Question	Mean	Std. Deviation	Pearson	Significance	Verbal Interpretation
C_3	Is there a process to check for compliance with all the relevant statutory, regulatory, and contractual requirements for each information system in the HEI?	3.56	1.15758	1	0.009	Not Significant
C_7	Are the information systems regularly checked for compliance with security policy standards?	4.04	1.01980	0.510		

the SCD, AZW, MJC, SQU, and MC have the best practices.

Table 6 shows the correlation between the information security education training and staffs' capability to support HEI's security policy in the course of their normal work.

Table 6: Information Security Education Training

Item No.	Survey Question	Mean	Std. Deviation	Pearson	Significance	Verbal Interpretation
D_4	Do you conduct regular information security education training?	3.64	0.95219	0.055	0.795	Significant
D_3	Are the staffs equipped to support HEI's security policy in the course of their normal work?	3.800	.95743	1		

Table 6 shows that there is significant correlation between providing regular information security education training, and the staffs' ability to support HEI's security policy in the course of their normal work. HEIs in the Sultanate of Oman who reported to have a regular training on information security are more confident that their staffs are equipped with the necessary information/skills to support security policy in the course of their normal work. Most of the HEIs in Oman reported that they conduct regular information security training and so they are confident that their staffs are equipped to support security policies but the GC reported that they conduct regular information training most of the time and yet their staffs are never equipped to support security policies in the course of their normal work.

In terms of information security education training, the MJC and SCD have the best practices while the GC needs to start conducting their information security education training. Table 7 shows the employee obligation on HEI's information.

Table 7: Employee Obligation on HEI's Information

Item No.	**Survey Question**	**Mean**	**Std. Deviation**	**Pearson**	**Significance**	**Verbal Interpretation**
D_1	Do you ensure that all employees understand their obligation to protect HEI information?	4.20	0.76376	1	0.481	Significant
D_7	Is there a written agreement signed by each staff on their responsibility to protect the confidentiality, integrity, and availability of HEI data?	3.32	1.62583	0.148		

Table 7 shows that there is significant correlation between ensuring employee obligation to protect HEI's information and having a written agreement signed by staff on their responsibility to protect the confidentiality, integrity, and availability of HEI's data. It is however noteworthy that in some colleges like the SCD, WC, and the MoH where they answered that they ensure that employees understand their obligation to protect information most of the time (mean score of 4), they also answered that they never ask their employee to sign a written agreement on such responsibility. Likewise, in the MCBS, and the GC, they answered that they ensure that employees understand their obligation all the time (mean score of 5), they also answered that they never ask employees to ask a written agreement.

As a standard information systems security practice, it is important that employees are asked to sign a written agreement so that they would have a better understanding as well as take their responsibility more seriously. In terms of employee obligations on information, the CCE, MJC, and the MEC have the best practices but the SCD, WC, MCBS, NCAS, MoH, and GC should consider having a written agreement to be signed by employee regarding their responsibility to protect the confidentiality, integrity, and availability of data. Table 8 shows the correlation table of the information security threats and concerns in the HEIs in Oman.

Table 8: Information Security Threats and Concerns

Item No.	**Survey Question**	**Mean**	**Std. Deviation**	**Pearson**	**Significance**	**Verbal Interpretation**
E_2	Do you have a procedure for identifying and informing/updating staff regarding malicious software?	3.76	1.16476	1	0.599	Significant
D_2	Are staffs aware of the information security threats and concerns?	3.88	0.88129	-0.110		

	guideline in place which assist in determining how the information is to be handled or protected?					
A_5	Do you treat all data equally?	2.36	1.62993	0.084		

Table 3 shows a mean distribution of 3.96 (most of the time) for the HEIs in terms of having an information classification scheme or guideline to assist in determining how the information is to be handled. Also, the mean score for the general treatment of data is at 2.36 (seldom). Results show that there is significant correlation between the availability of an information classification scheme and the HEI's treatment of the data.

An information classification scheme provides the HEIs with a guideline on how each data that is available is supposed to be handled or protected. Where there is an available data classification scheme, it should follow that data should not be treated equally. In general, the practices of the HEIs shows significant correlation in terms of data classification scheme which is a good practice, however, some HEIs need to improve in this area because these results shows that at least 12% of these HEIs are actually treating their data equally all the time despite management efforts to provide guidelines for classifying/re-classifying/de-classifying their data. The SCD, AZW, ICT, MoH, and GC have the best practices in terms of data classification while the CCE, MJC, and IMCO need improvement in this area.

Table 4 shows the correlation of the review and update of information policies in the HEIs.

Table 4: Review and Update of Policies

Item No.	Survey Question	Mean	Std. Deviation	Pearson	Significance	Verbal Interpretation
B_9	Are policies being reviewed in response to new threats, new technologies, and significant security incidents?	3.88	0.88129	1	0.001	Not Significant
B_10	Is there a regular update of policies based on new threats, new technologies, and new regulations?	3.88	0.72572	0.528		

Table 4 shows that there is no significant correlation between having the policies reviewed in relation to new threats, new technologies, and significant security incidents and updating the policies based on these threats, technologies and/or regulations. The data suggests that although in general, the mean distribution for the review and update of policies are at 3.88 (most of the time), the significance test shows no correlation in the practices within the HEIs. The results suggest that in the HEIs in the Sultanate of Oman, updating of policies are not necessarily done as a result of conducting review of the policies in response to new threats, new technologies, and/or significant security incidents. A good information security program should review policies in relation to new threats and security incidents in the organization to ensure that the policies are current and updated. This way, security issues are addressed in a timely manner as well as avoid recurrence of same.

In terms of review and update of policies, the ICT, SCD and MJC, have the best practices while the other colleges need to be more consistent this area.

Table 5 shows the correlation between the awareness of relevant statutory, regulatory and contractual requirements and having well-implemented procedures to ensure compliance.

Table 5: Awareness of the Relevant Statutory, Regulatory and Contractual Requirements

Item No.	Survey Question	Mean	Std. Deviation	Pearson	Significance	Verbal Interpretation
C_1	Are you aware of all the relevant statutory, regulatory, and contractual requirements for each information system used within the HEI?	4.12	0.88129	1	0.081	Significant
C_5	Is there a well-implemented procedure to ensure compliance with legal restrictions on use of materials – especially Intellectual Property Rights (PR)?	3.72	1.17331	0.356		

Table 5 shows that there is correlation between the management's awareness of the relevant statutory, regulatory, and contractual requirement and having a well-implemented procedure to ensure compliances of the same. HEIs in Oman whose management is aware of the relevant requirements are also able to set up a well-implemented procedure for ensuring compliance with such requirements– which follows that if the management is not aware of such requirements, then no guideline will be put in place to ensure compliance. In terms of awareness of relevant statutory, regulatory, and contractual requirements,

17	IMCO	Public	4	4	4	2	5	5	5	4	5
18	NCAS	Public	1	2	2	2	4	3	1	3	3
19	ASSI	Public	2	3	2	3	3	2	3	3	2
20	ICT	Public	2	3	5	4	4	5	5	4	5
21	MoH	Public	1	2	3	4	4	2	3	4	4
22	SQU	Public	5	4	3	5	4	3	3	5	4
23	GC	Private	1	4	1	3	3	5	4	5	5
24	MC	Private	4	4	4	5	4	3	4	4	4
25	SC	Private	2	4	4	1	1	3	5	4	5

Note: Likert Scale used: 5- all the time; 4- most of the time; 3- sometimes; 2- seldom; 1-never

Table 2 shows that in terms of data classification scheme, 8 or 32% of the respondents answered that they have an information classification scheme or guidelines in place which assist them in determining how the information is be handled or protected all the time, and 1 or 0.04% answered never. At least 4 or 16% answered they treat data equally all the time while 12 or 48% answered never. It is however surprising to see that in the CCE, MJC, and IMCO, although they answered they have data classification guidelines all the time, they also treat their data equally all the time.

In terms of review and update of policies, Table 2 shows that 7 or 28% of the respondents answered that they review their policies in response to new threats, new technologies, and significant security incidents all the time and 4 or 16% answered they regularly update their policies based on new threats, new technologies, and new regulations all the time.

In terms of awareness of the relevant statutory, regulatory, and contractual requirements, 10 or 40% of the respondents they are aware of all the requirements all the time, and 6 or 24% of the respondents answered they have a well-implemented procedure to ensure compliance with legal restrictions on use of materials all the time, but the NCAS never ensures such compliances.

In terms of information security education training, 5 or 20% of the respondents conduct regular information security education training all the time. At least 5 or 20% of the respondents also answered their staff are equipped to support HEI security policy in the course of their normal work but the GC answered never.

In terms of employee obligation on HEI information, 8 or 32% of the respondents answered they ensure that employee understand their obligation to protect HEI information all the time, and 8 or 16% answered there is a written agreement signed by staff on their responsibility to protect the confidentiality, integrity and availability of HEI data, but 6 or 24% answered they never make employees sign such agreement. The GC, and the MCBS answered they ensure employee obligation all the time but they never ask employee to sign a written agreement.

In terms of trail audit of security practices, 4 or 16% answered they conduct trail audit on the different security policies all the time, but in the GC and SCD, 2 or 8% answered they never conduct trail audit. At least 5 or 20% of the respondents answered there is a verified awareness and audit trail for all HEI policies all the time but the MZC answered never.

In terms of information security threats and concerns, 9 or 36% of the respondents answered they have a procedure for identifying and informing/ updating staff regarding malicious software all the time, but the SC answered never. At least 5 or 20% of the respondents answered their staffs are aware of the information security threat and concerns all the time but the SC answered never.

In terms of compliance check, 7 or 28% of the respondents answered there is a process to check for compliance with all the relevant statutory, regulatory, and contractual requirements for each information systems in the HEI all the time but the ABC answered never. At least 10 or 40% of the respondents answered they check their information systems regularly for compliance with security standards all the time but the NCAS answered they never check.

In terms of duties and responsibilities in protecting data, 8 or 32% of the respondents answered they separated staff duties and areas of responsibilities to reduce opportunities for unauthorized modification or misuse of information or services all the time, and 7 or 28% of the respondents answered there is a management structure and control in pace to protect data and privacy of information all the time. Table 3 shows the correlation table of the information classification scheme.

Table 3: Information Classification Scheme

Item No.	Survey Question	Mean	Std. Deviation	Pearson	Significance	Verbal Interpretation
A_1	Is there an information classification scheme or	3.96	1.0198	1	0.689	Significant

4) College of Tourism (CT)
5) German University of Technology (GUT)
6) Oman Medical College (OMC)
7) Scientific College of Design (SCD)
8) Waljat College (WC)
9) Al Bayan College (ABC)
10) International College of Engineering and Management (ICEM)
11) Modern College of Business and Science (MCBS)
12) Majan College (MJC)
13) Mazoon College (MZC)
14) Middle East College (MEC)
15) University of Nizwa (UON)
16) Gulf College (GC)
17) Muscat College (MC)
18) Sur College (SC)

The seven (7) colleges and universities from the public organizations were:

1) Muscat Higher College of Technology (MHCT)
2) International Maritime College of Oman (IMCO)
3) Nizwa College of Applied Sciences (NCAS)
4) Al Sharia'a Sciences Institute (ASSI)
5) Ibra College of Technology (ICT)
6) MoH (Medical Institutions)
7) Sultan Qaboos University (SQU)

Table 2 shows the raw data from the investigation conducted on the twenty-five (25) HEIs in Sultanate of Oman from which the secondary analysis has been based upon.

Table 2: Tabulation of Raw Data

Item No.	HEI Name	Type	A-1	A-5	B-9	B-10	C-1	C-5	D-3	D-4	D-1
1	OMC	Private	1	3	1	1	3	3	3	3	3
2	SCD	Private	1	5	1	5	5	5	5	5	5
3	WC	Private	1	4	4	4	4	5	4	4	4
4	ABC	Private	1	4	3	2	4	2	4	3	4
5	ICEM	Private	4	3	4	4	4	4	5	3	4
6	MCBS	Private	4	1	4	4	4	4	5	4	5
7	AZW	Private	5	1	4	4	5	5	4	3	4
8	AOU	Private	4	3	4	4	4	3	3	2	4
9	CCE	Private	5	5	5	4	4	5	4	4	5
10	CT	Private	4	1	5	4	2	4	4	4	4
11	GUT	Private	4	1	3	3	4	4	4	4	4
12	MJC	Private	5	5	5	5	5	5	5	5	5
13	MZC	Private	3	1	3	4	5	2	4	2	4
14	MEC	Private	4	2	4	5	4	4	4	5	5
15	UON	Private	3	1	3	3	4	2	3	4	4
16	MHCT	Public	4	5	5	4	5	4	4	5	5
17	IMCO	Public	5	5	3	4	5	4	5	3	5
18	NCAS	Public	2	1	2	3	3	1	4	4	3
19	ASSI	Public	3	2	4	3	3	2	3	3	2
20	ICT	Public	5	1	5	5	3	5	3	3	5
21	MoH	Public	5	1	3	4	3	4	4	2	4
22	SQU	Public	4	1	4	4	5	5	3	3	4
23	GC	Private	5	1	5	4	5	4	1	4	5
24	MC	Private	4	4	4	4	5	5	4	3	4
25	SC	Private	4	4	3	4	4	3	2	5	5

Table 2: Tabulation of Raw Data (con't.)

Item No.	HEI Name	Type	D-7	B-7	D-8	E-2	D-2	C-3	C-7	C-10	D-1
1	OMC	Private	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	SCD	Private	4	1	5	1	5	5	5	5	4
3	WC	Private	1	3	3	4	4	4	4	4	4
4	ABC	Private	4	3	3	3	4	1	4	2	4
5	ICEM	Private	4	3	4	5	4	3	4	3	4
6	MCBS	Private	1	3	2	4	5	3	3	4	5
7	AZW	Private	4	4	3	5	4	4	4	4	4
8	AOU	Private	5	5	4	2	5	3	3	4	4
9	CCE	Private	5	5	5	5	4	5	5	5	5
10	CT	Private	5	3	4	3	4	4	4	4	4
11	GUT	Private	5	2	3	4	3	4	5	3	4
12	MJC	Private	5	5	5	5	5	5	5	5	5
13	MZC	Private	4	1	2	5	3	2	5	5	4
14	MEC	Private	5	4	4	4	4	5	5	5	5
15	UON	Private	5	5	2	5	4	3	4	3	4
16	MHCT	Public	4	4	5	4	4	4	5	4	5

HYPOTHESIS

There is significant correlation between the different information systems security and policy practices in the HEIs in the Sultanate of Oman.

THE RESEARCH FRAMEWORK

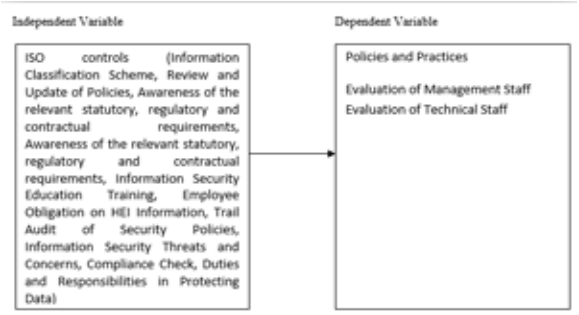


Figure 1: Research Framework

METHODS OF RESEARCH AND PROCEDURES METHOD OF RESEARCH

The secondary analysis of survey was conducted by the study. The data was collected from 25 private and public HEIs in the Sultanate of Oman. From the survey data, 18 practices were selected and similar practices were grouped together for correlation test. The researcher has made the following groupings based on the survey questions:

Group 1: Information Classification Scheme	
A_1	Is there an information classification scheme or guideline in place which assist in determining how the information is to be handled or protected?
A_5	Do you treat all data equally?
Group 2: Review and Update of Policies	
B_9	Are policies being reviewed in response to new threats, new technologies, and significant security incidents?
B_10	Is there a regular update of policies based on new threats, new technologies, and new regulations?
Group 3: Awareness of the relevant statutory, regulatory and contractual requirements	
C_1	Are you aware of all the relevant statutory, regulatory, and contractual requirements for each information system used within the HEI?
C_5	Is there a well-implemented procedure to ensure compliance with legal restrictions on use of materials – especially Intellectual Property Rights (PR)?
Group 4: Information Security Education Training	
D_4	Do you conduct regular information security education training?
D_3	Are the staffs equipped to support HEI security policy in the course of their normal work?
Group 5: Employee Obligation on HEI Information	
D_1	Do you ensure that all employees understand their obligation to protect HEI information?
D_7	Do you ensure that all employees understand their obligation to protect HEI information?
Group 6: Trail Audit of Security Policies	
D_8	Do you conduct a trail audit on the different security policies?
B_7	Is there a verified awareness and audit trail for all HEI policies where users are given copies and record of receipt thereof?
Group 7: Information Security Threats and Concerns	
E_2	Do you have a procedure for identifying and informing/updating staff regarding malicious software?
D_2	Are staffs aware of the information security threats and concerns?
Group 8: Compliance Check	
C_3	Is there a process to check for compliance with all the relevant statutory, regulatory, and contractual requirements for each information systems in the HEI?
C_7	Are the information systems regularly checked for compliance with security policy standards?
Group 9: Duties and Responsibilities in Protecting Data	
D_1	Are the duties and areas of responsibilities separated in order to reduce opportunities for unauthorized modification or misuse of information or services?
C_10	Is there a management structure and control in place to protect data and privacy of information?

STATISTICAL TREATMENT OF THE DATA

The Pearson R correlation for independent samples, (at 0.05 level of significance) was used in determining whether there is significant correlation between the different information systems security policy practices within the organizations.

PRESENTATION, ANALYSIS AND INTERPRETATION OF DATA

Table 1 shows the frequency distribution of the respondents from the HEIs in the Sultanate of Oman.

Table 1: Frequency and Percentage Distribution of Respondents

Type	Frequency	Percentage
Private	18	72
Public	7	28

The table shows that there were eighteen (18) private and seven (7) public HEIs which participated in the survey. The eighteen (18) respondents from the private institutions were:

1) Alzahra College for Women (AZW)
2) Arab Open University (AOU)
3) Caledonian College of Engineering (CCE)

operating, monitoring, reviewing, maintaining and improving an Information Security Management System (ISMS). It emphasizes the importance of:

a) understanding an organization's information security requirements and the need to establish policy and objectives for information security;
b) implementing and operating controls to manage an organization's information security risks in the context of the organization's overall business risks;
c) monitoring and reviewing the performance and effectiveness of the ISMS; and
d) continual improvement based on objective measurement.",

(BSI, 2007).

In organizations like banks and business sectors which rely heavily on technology in their daily transactions, information systems is one of their most important asset, and protecting their data is one of their most important priority. This is because these organizations realize early on that the risk associated with exposing their information is very high and so that they go great lengths to protect them.

In HEIs, the risk associated with exposing their data is yet to be realized and/or emphasized. For the most part, HEIs data would be perceived simply in a form of staff and student information. But it also includes research and teaching materials, and more importantly, it includes transcripts of records, staff credentials, and other information which are as valuable as any organization's data.

Electronic information is a valuable resource whether in the form of learning and research materials or staff and student information, and should be protected by the HEIs from loss or corruptions as well as from unauthorized access and modification (http://www.murdoch.edu.au). Over the last 2 decades, exchange of information has become a lot easier and networks have provided greater flexibility but have also introduced the risk of exposing company's sensitive information to the outside world. Data security issues include confidentiality, integrity and availability of company data. The confidentiality of data is the protection of information from unauthorized access; integrity is ensuring that data are accurate, complete and up-dated, and protecting data from any changes – intentional or accidental; and availability is the assurance that information and resources are accessible to authorized users whenever required (Killmeyer, 2006).

An implementation of an information security program is a means by which organization can protect this valuable information and the management is required to appropriate levels of controls to protect company resources (Peltier, 2004). Policies are made to support the company objective of protecting data confidentiality, integrity and availability (Peltier, 2002). Some of the elements that make up the information systems programs are: organizational structure, polices, standards, and procedures, security baselines/assessments, compliance, and user awareness training (Killmeyer, 2006).

Different guidelines are available to ensure best practices within the organizations. For example, the Eight Elements of Effective Information Security Policies (Information Shield Whitepaper, 2009) are: (1)Written Documents; (2)Defined Policy Document Ownership; (3)Defined Document Management Structure; (4)Targeted User Group; (5)Comprehensive Topic Coverage; (6)Verified Awareness and Audit Trail; (7)A Written Policy Exception Process; and (8)Regular Updates. Organizations can use this tool to measure the maturity of the information security policies. Still there are other standards like the BS779/ISO27001, which serves a guide for IT Governance and Security Policies.

This study was based on "An Investigation of the Information Technology Security and Policies in the Private and Educational Institutions in the Sultanate of Oman" (Al-Muslahi, 2009) wherein 25 private and public HEIs were surveyed to check how their information systems security and policy practices compare with some of the controls included in the BS2799/ISO27001 and BS17799/ISO27002. Findings of the study suggested that in most of the security controls selected, HEIs in general fall short of the BS2799/ISO27001 and BS17799/ISO27002 requirements.

A secondary survey analysis of survey data was conducted to take a closer look at the practices of individual institutions, and identify areas that need improvements.

STATEMENT OF THE PROBLEM

The secondary analysis of survey data was conducted to identify factors affecting the information systems security and policy practices in the HEIs in the Sultanate of Oman.

Consequently, it answers the following sub-problems:

1. How do the different information systems security and policy practices in the private and public HEIs in the Sultanate of Oman correlate with each other within the organizations?
2. How do these practices affect the effective implementation of information systems security and policy program?
3. What steps can be taken to further improve the systems?

"AN EVALUATION HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS (HEIs) STANDARDS AND PRACTICES IN THE SULTANATE OF OMAN"

SOLANE DUQUE,
Quality Assurance Officer and Lecturer,
Department of Mathematical and Physical Sciences, Computer Science Section,
College of Arts and Sciences, University of Nizwa
solane@unizwa.edu.om

SUMAIYA AL-SAEGHI,
Assistant Quality Assurance Officer
College of Arts and Sciences,
University of Nizwa
alsaeghi@nizwa.edu.om

Abstract:

A secondary analysis of survey data was conducted on the research entitled, "Investigation of the Information Technology Security and Policies in the Public and Private Educational Institutions in the Sultanate of Oman" (Al Musalhi, 2009), which evaluated 25 public and private HEIs in the Sultanate of Oman – comparing the practices to BS ISO/IEC checklist – and checked for correlation.

Findings of the study showed that in the HEIs in the Sultanate of Oman, there are significant correlations in the practices in terms of (a) data classification scheme; (b) awareness of the relevant statutory, regulatory, and contractual requirements; (c) information security education training; (d) employee obligation on company information; (e) information security threats and concerns; (f) duties and responsibilities in protecting data; and (g) trail audit of security policies. However, there is no significant correlation in terms of (a) review and update of policies; and (b) compliance check.

Keywords: *Standards, accreditation, higher education, information systems.*

Introduction:

The ISO (International Organization for Standardization) is an international standard-setting body composed of representatives from various national standards organizations. ISO, together with the IEC (International Electrotechnical Commission) form the specialized system for worldwide standardization (BS ISO/IEC 27001, 2005). Certification varies from one type of organization to another, and different controls are provided depending on different risks and organizational priorities, but regardless of the type of organization or the purpose, ISO as an international standard, adopts a process approach for establishing, implementing, operating, monitoring, reviewing, maintaining and improving an organization's operation. Adopting this standard will make the preparation for any accreditation easier. BS ISO/IEC 27001:2005 provides the checklist for the Information Security Management System (ISMS) - which can be used as a quality assurance measures for HEIs Management Information System or any similar department.

In the US, the accreditation started in the 1900's but in developing countries such as Oman, the trend for quality assurance and accreditation began with the mandate for the HEIs to submit for accreditation in 2008.

The birth of the Internet in 1969 through the ARPANET Project of the Department of Defense (DoD) (Forouzan, 2007), paved the way for people to connect globally and to do things faster and better. Today, people can communicate with friends, family, and loved ones in a click of a mouse; do bank transactions at the confines of their homes; and do other things which otherwise would take more time and resources if done without the use of modern technology. However, along with the infusion of technology in our day-to-day activities, is the risk associated with exposing valuable information to the outside world. Security issues over the Internet include hacking, phishing, and all sorts of cybercrimes.

According to Blyth (2008), the estimated value of risk management and security market is at $300 billion by 2010. However, he also cited that even the largest and most well-established risk management and security services companies often lack detailed policies, procedures, and information capture structures.

In order to lay down the detailed policies and procedures, one must first understand the Information Systems Requirements of one's organization. *"International Standards like the BS ISO/IEC 27001:2005 has been prepared to provide to a model for establishing, implementing,*

The Ministry of Higher Education and Scientific Research
Supervision and scientific Calendar device
Performance Evaluation Division

Model (a) evaluating the performance of faculty members who hold the title of professor or associate professor Form
For year 20 -20

Full name and surname: ....
University: ..... college .... section or scientific section: ....
Certificate obtained: ..... date of acquisition: .... donor: ....
General jurisdiction and flour: ....
Academic Title: ..... date of obtaining the scientific title: ....

Criteria I: performance of teaching in initial studies

N0	Paragraphs	upper limit of	very good	above good average	Below	grade given
1	coping with scientific development in the field of competence	3	3			
2	Used to help the latest methods in teaching.	3	3			
3	Ability to communicate scientific material.	3	3			
4	Ability to grade and management discussions.	3	3			
5	Ability to assess students.	3	3			
6	Extent of his contribution to the development of scientific material.	3	3			
7	Taken into account individual differences among students.	3	3			
8	Contribution to raise the scientific level of the students.	3	3			
9	Number of teaching hours weekly	6	4			
10	Aaldraseh materials studied	6	4			
11	Preliminary studies students projects.	6	4			
Sum	42	36				

Appendix (A) An example form (first criteria)

extra activities	42	74	94
Summation	191	236	250

Table (1) standard degree for each lecturer

Table (2) shows an example about one academics in the university to show how the system work by using the comparison between two data (the standard and the current).

The criteria	Standard degree	The current degree	Fuzzy decision
performance of teaching in initial studies	42	34	yes
scientific activity	36	15	No
Pedagogy	26	6	No
evaluation Profile	45	33	yes
extra activities	42	20	No
Summation	191	108	

Table (3) the an example

6- Conclusion

Every university have a special system to evaluate the lecturers according to criteria of total quality management. Such Systems should solve one of theimportant problemsin theevaluation program, anevaluation of theprofessorsprocess. Before evaluation in TQMdo fromteam Work, they must visitthe Foundation would like toevaluate academics more thanonce. we implementan automated system that can do theassessment Process. Systemresults canrecommendedto givethe institutionDependence chance to makeim provement.The systemalso can doself-assessment ofteachingwithrationim provement.

In this research,we have used aprivatemetricsto evaluateacademics university(assistant teacher,teacher,assistant professor, professor) usingtwo databases arestandard and another basedoneteachingdata usingfuzzy decision andtoa comparisonbetweenthe standardandthe actualdecision-makingteachingdataif the teachingprocessionswithinthe requiredquality standardsat the universitylevel, has led toa shortcut in thetime andeffortand precisionto getthe bestresultsandthe best assessment ofteachinginallscales. The experience of this system to the rank of academics forms (a professor, associate professor, teacher, assistant teacher) to twenty-form and the results showed between very good and excellent, this middle that the system effectively and serve the application process and overall quality management in universities.

References

1- Kholi, Mohamed Ahmed (2005), "Study: The concept of educational quality Comprehensive and its impact on the academic performance of the reality of the University of Qatar, "Paper presented to the seminar Strategic management of higher ducation institutions held at King Khalid University in cooperation with the Arab Organization Administrative Sciences.

2- Obstacles to the application of total quality in institutions of higher education administration, Arabic journal for quality assurance in higher education, D. Saeed. (2012) no (9).

3- Becket and Brookes, 2008, www.todayscience.org/jfe Journal of Finance & Economics Vol. 1, Issue 1, 2013.

4- Total Quality Management (TQM) of Blended E-Learning Systems: A New Integrated Model and FrameworkLiteracy Information and Computer Education Journal (LICEJ), Volume 3, Issue 1, March 2012.

5- Lectures ' Performance Appraisaland total quality management ofpublicuniversities IN SOUTH-WESTERN NIGERIA, British Journal of Education Vol.1, No.2, pp.41-47, December 2013 Published by European Centre for Research Training and Development UK (www.ea-journals.org) .

6- Shaout, A., & Al-Shammari, M. "Fuzzy logic modeling for performance appraisal systems", A framework for empirical evaluation. Expert Systems with Applications, 1998.

7- Cordon, O., Herera, F., and Peregrin, A.," Looking for the best Defuzzification method features for each implication operator to design accurate fuzzy model". Department of Computer Science and Artificial Intelligent, Spain 1999.

8- Garibaldi, J.M. and Ifeachor, E.C. (1999)." Application of simulated Annealing Fuzzy Model Tuning to Umbilical Cord Acid-base Interpretation", IEEE Transactions on Fuzzy Systems, Vol.7, No. l.

9- Hasiloglu, A.S., Yavuz, U., Rezos, S. and Kaya, M.D. "A Fuzzy Expert System for Product Life Cycle Management", International XII, Turkish Symposium on Artificial Intelligence and Neural Networks, 2003.

quality of these institutes to meet the demand challenge from universities today. In this study

5- e-Evaluation system

At Every ancient University there is a special system to evaluate the academics in each college at the university, through the special forms for each title of the teaching staff in terms of (a professor, associate professor, teacher, assistant teacher). According to the conditions and standards especially in terms of the performance of teaching in initial studies or scientific activity, pedagogy and evaluation Profile, in addition to the extra activities, this regarding Assistant teacher, either the teacher in terms of initial studies and graduate studies, scientific activity or pedagogy and evaluation of personal and other activities of in terms of participation in the (conference, a number of research, patents .. etc.). As an assistant professor and professor depends criteria in terms of teaching in primary or graduate studies or scientific activities and educational side and personal assessment also add to the same as the other activities above. After selecting the above themes for each teacher at the university there to assess each criteria separately collected after the other with axes ratios, there is a ratio of the sum of all criteria obtained teaching the total Thread (standard) hits in 100, from which we extract evaluate each end of teaching year. We will introduce these forms electronically and build databases to all scientific title. And are dictating electronically and then extract the final percentage of each academics according to the following equation:

$$f = \frac{\text{Total ratingsearned by teaching}}{Total\ sum\ (\ the\ standerd)} \times 100\%$$

The above equation is entered to the Fuzzy system to have decision-making as to whether teaching satisfies the terms of the first quality or not. In accordance with the above criteria, the system sets a record for each academics factorand the Fuzzy Decision givesproposed virtual improvements if the teaching satisfies the conditions get (Passing decision), if either do not give him the proposals to improve the performance and thus can teach to raise the proportion of scientific performance and thus increasing the proportion of the College of scientific and thus increasing the proportion of University scientific, the figure (1) below show the diagram about how the system work.

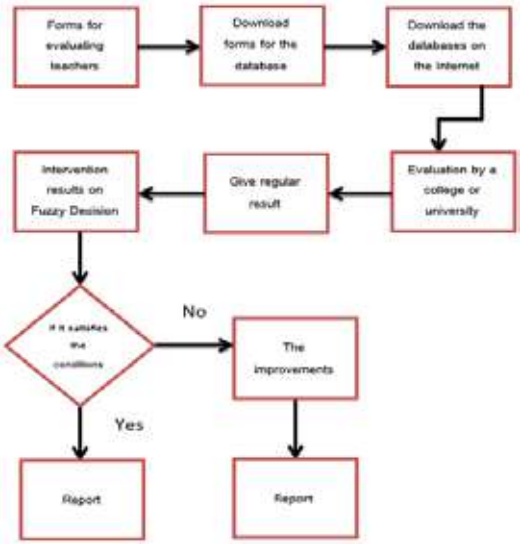


Figure (1). The block diagram

The system work by comparing two databases: the first is standard, and the second is the current database that is filled by the evaluation framework, then the results enter the fuzzy system to give the decision about the academic if he deserve to be statuary or not. When The academicis not statuary then the fuzzy decision system take its work by giving the enhancement to arrive statuary.

Consider the following illustration academics university to one of the campaign of scientific titles, professor and assistant professor of Rated by this system and so fill the electronic form and then match them with the standard. Where every form in which a number of themes and each criteria has a set of paragraphs and each paragraph has a certain degree of evaluation and then combine these scores to give the sum of each criteria separately and then combinecriteriaand then compares the output with the standard output.

The standard output enters the fuzzy decision to determine whether this teaching Carries the standard conditions or not. if the academics Carries the standard conditions gets a pass if it does not give him tips to address the weaknesses that he has even deemed professor to the required level within quality standards , as we show in appendix (A).

In appendix (A) show the first criteria from five criteria, Table (1) below shows the evaluation standards for academics if it is implemented on any one of all the main criteria (each one have more branch criteria), now each one have a special degree according to the degree of each point .

The criteria	Standard degree (asst. lecturer)	Standard degree (lecturer)	Standard degree (asst. prof. and prof.)
performance of teaching in initial studies	42	48	42
scientific activity	36	18	21
Pedagogy	26	54	54
evaluation Profile	45	42	39

management has been resolutely on the agenda of Higher Education Institutions (HEIs) for quite some time. "Higher education (HE) for the commonalities and a growing environment of increased accountability are frequently cited as relations for a greater emphasis on quality ".

"The significance of theoretical standards defines the level of attainment that the learning process and approachessucceed its broader objectives. QA in education works around the theoreticalsubstructure and the developing work which lays the foundation of quality of the society" [3].

"Presentationevaluation is also known as operatives' appraisal which is a method by which the job performance of an employee is evaluated (generally in terms of quality, quantity, cost and time). performance appraisal as an evaluation in which the performance level of employee measured against established standards and it is useful for making decision about promotion, compensation, additional training or termination of appointment. The main purpose of appraisal is to help managers to closely monitor their subordinates to enable them perform better on job. If properly conducted, performance appraisal leads to higher motivation of individuals towards better job performance"[4].

3-1-Fuzzydecision

Most conclusions that people make are rationalconclusions, they look at the position and make a resolution based on the position. The global form of such a decision is called a generalized modus ponens, which is in the form:

If P, then Q.

P.

Therefore, Q.

This form of rational reasoning is fairly strict, Q can only be if P. Fuzzy logic loosens this strictness by saying that Q can mostly be if P is mostly or:

If P, then Q.

***mostly* P.**

Therefore, *mostly* Q.

Where P and Q are now fuzzy numbers. The reasoning above needs a set of guidelines to be defined. These guidelines are semantic rules to relate different fuzzy sets and numbers. The general form of these rules are: "if *x* is A then y is B," where *x* and *y* are fuzzy numbers in the fuzzy sets A and B respectively. These fuzzy sets are defined by associationpurposes. There can be any number of input and output associationresolutions for the same input as well, conditional on the number of guidelines in the system. For example, a system could have membership functions that represent slow, medium, and fast as inputs.

3-2- Fuzzy Decision Models

"Decision making is a process of problem solving that involvespursuing of goals under constraints. The outcome is a decision that shouldresult in an action" [5]. This is a hard process due to the reasons such as imperfect and indefinite information objectivity, semantics, which tend to be present to a lesser or greater degree. As knowledge involved inassessment evaluation is an estimated and fuzzy logic has beeneffectivelyused for estimated reasoning in such cases, its applicationbecomes significant to manage the uncertainty in the evaluation system.

Fuzzy logic was originally introduced by Zadeh (1965) as amathematical way to represent not clearly expressed phenomenon ineveryday life. Fuzzy decision making is the decision making ofapproximate rather than exact reasoning. The importance of the fuzzydecision making gets from the fact that most human conclusion makings, especially rational decisions, are approximate in environment. "Although its omnipresence, estimated decision making falls outside the purview of standard decision making mainly because the standard decision making is a acutely established tradition in decision making to be disturbed with those models that lend themselves to precise construction and analysis" [6].

The design of fuzzy system mainly complicated two processesofunderstandingbase source and the selection of the fuzzy implicationprocess to perform the fuzzy reasoning [7]. The successful improvement of a fuzzy model for a particular presentation domain is a complex multi-step process, in which the designer is faced with a large number of another implementation strategies [8]. Thelecturesfuzzy logicsuch offersexactly as they appear, for example, decision-makingwithan abilityto causehuman-minute solutionsconfidentinformation orestimated. Ambiguityand uncertaintyofhuman expressionsandstylewell infuzzysets, and apseudo-verbal representation, similar to the structure of theexpert, can be achievedtothe benefit ofmanufacturinghazywithinaccuraciesfitperfectlyin decisionsystems. [9].

4- The Problem

Many researchers conducted studies on those factors that can bring about the overall quality in universities and colleges management. Everybody confirms that the discipline of students and lecturers, teachers are funded enough to be "the only qualification in the prediction of educational quantitative results with little or no regard to the importance of the academics job performance to the overall quality of the management evaluation. Must be excellent performance of academics in universities vital education is believed, in the light of the diverse and complex university environment. Contextual shifts in the demand for education good

An Electronic Form for Academics Evaluation in the Higher Education using the Quality Standards

Asst. lect. Saba M. Hussain
Iraq-Babylon University-College of information technology
Saba_muh@ymail.com
Asst. Prof. Dr. bahejakudhairshukur
Iraq-Babylon University-College of information technology
Baheja2003@yahoo.com

Abstract:

This work presents a methodology for the implementation of electronic assessment (e- assessment) system which can be used to assess university academic according to the quality standards. The application of e-assessment should meets Quality assurance requirements, instead of paper form. That give you effort and reduce the time or speed in evaluating. The system uses a database containing recordsand comparesit with other filled by the teaching system of Votes Touch tools, and providean institution interface in question and answer format, the foundation collection could be the answer in the knowledge base file. As a result, file Check with one standard system and provides advice to tenderdependence or refine. The result that obtained from this system are accurate and this result are arise directly as a report.

Total Quality Management required to used systems for evaluate the academic, therefore we suggested this system tosimplified the process of evaluation and made the necessary improvements in the teacher performance if there is a failure in any of the criteria using fuzzy decision system ,which produce the required enhancements.

Key words: *e- assessment, Votes, fuzzy decision, enhancement.*

1- Introduction

Total Quality Management (TQM)"has become the focus of most of the world as a key pillar of the new management model that allows it to keep pace with global innovations through cope with international and local variables for the adaptation.

The management of the overall quality depends on the application of advanced methods of quality management and aimed at continuous improvement and development. (And achieve the highest possible levels in the practices, processes and outcomes and services"[1].Major academic institutions represented in the universities try to adopt TQM concepts and apply them with a view to work on continuous improvement in the educational product and the outputs of the educational process, as well as increasing the efficiency by the staff in order to ensure that the graduates have the basic knowledge that qualify them to compete in all areas of operation with high efficiency at the local level and the world. The overall quality of the provision of integrated tools and methods help educational institutions to achieve satisfactoryresults. Regarding institutions of higher education, cultural facilities contain elite status of faculty, staff, Students, dealers have many universities that have sought to get attention to quality and academic accreditation. Also. It encourages a number of states to establish organizations that would oversee the universities to help them and even force them to apply TQM concepts.

The overall quality of the application in the field of higher education is not necessary to know the obstacles facing the implementation. [2]"in order to help educational institutions to achieve satisfactory results for the overall quality must be a broad base of information and indicators that enable all departments and decision-makers to stand on palaces and power indicators within the institution" mode".

In addition, we have trying to solve the problem of assessing the annual Masters of all scientific titles after the introduction of the form electronically. The assessment approaches introduced by the system of fuzzy methods to make the decision as to whether this was a professor satisfies quality requirements or not. In case if it satisfies the conditions, it gives good results. Either system is not who shall enter the teaching form that has been evaluated on the fuzzy decision to give the typical solutions to improve the scientific level.

2- Total quality management

Total Quality Management (TQM) is a wide-ranging and organized approach to executive management that follows to improve the quality of produces and services through ongoing enhancements in response to continuous feedback.

Higher Education has to be about quality and excellence, not just, it is rather the quality of operativeoccurrence they share with learners, teachers, systems, and investors, and the relationships they shared with each other. In many nations and many humanities the issue of quality

Higher Education Institutions in Scotland", International Business Research; Vol. 6, No. 6.

9- Faganel (2010): quality Perception Gap inside the Higher Education Institutions; in International Journal of Academic Research, Vol. 2. No. 1.

10- Green, Paul (2014): Measuring Service Quality in Higher Education: A South African Case Study; in Journal of International education Vol. 10, No. 2

11- Jeevarathnam P Govender, Dayaneethie Veerasamy, Dion T Noel (2012): "International Students' Expectations and Perceptions of Service Quality: The Case of a Higher Education Institution in South Africa" Journal of Economics and Behavioural Studies Vol. 4, No. 10, pp. 588-594,

12- Jonathan Ivy (2008), "A new higher education marketing mix: the 7Ps for MBA marketing" in International Journal of Educational Management Vol. 22 No. 4, pp. 288-299.

13- Jungki Lee and Sekhar Anantharaman (2013), " Experience of Control And Student Satisfaction With Higher Education Services" in American Journal of Business Education, Volume 6, No. 2 pp 191: 200

14- Karapetrovic, S., & Willborn, W. (1997). Creating Zero-Defect Students. The TQM Magazine, 9(4), 287–291.

15- *Nicholls ,etal (1995):" Marketing Higher Education: The MBA Experience*", *International* Journal of Educational Management, Vol. 9 No. 2, pp. 31-38

16- Parasuraman, A., Zeithaml, V.A., and Berry, L.L. (1985) A Conceptual Model of Service Quality and its Implications for Future Research. *Journal of Marketing,* 19, Fall, pp.41-55.

17- Parasuraman, A., Zeithaml, V. & Berry, L. (1988). SERVQUAL: A Multiple-item Scale for Measuring Consumer Perceptions of Service Quality. *Journal of Retailing*, 64, 12-40.

18- *Peter F. Cuthbert (1996) "* Managing Service Quality in HE: Is SERVQUAL the Answer?"**,** Managing Service Quality Volume 6 · Number 2 · pp. 11–16

19- Stefano Rigotti and Leyland Pitt (1992) "SERVQUAL as a Measuring Instrument for Service Provider Gaps in Business Schools" in Management Research News Volume 15 No. 3, pp 9: 17

20- Szymanski, D. & Henard, D. (2001). Customer satisfaction: A Meta-Analysis of the Empirical Evidence. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 25, 4-17.46.

21- Yooyen, Ayooth;Pirani, Mohammed;Mujtaba, Bahaudin G (2011): Expectations Versus Realities Of Higher Education: Gap Analysis And University Service Examination; in *Contemporary Issues in Education Research;*11; 4, 10; pg. 25

Overall gap for Reliability	3.38	4.08	(.69)	3	7.80***
Overall gap for Responsiveness	3.12	3.91	(.79)	2	8.26***
Overall gap for Assurance	3.53	4.11	(.58)	5	6.81***
Overall gap for Empathy	3.21	3.82	(.61)	4	6.22***
Overall gap for all five dimensions	3.27	3.98	(.71)		8.68***
DBA					
Overall gap for Tangibility	3.58	4.20	(.62)	3	4.16***
Overall gap for Reliability	3.58	4.3	(.74)	1	5.06***
Overall gap for Responsiveness	3.44	4.06	(.62)	2	3.54***
Overall gap for Assurance	3.67	4.24	(.57)	4	3.53**
Overall gap for Empathy	3.59	3.98	(.40)	5	2.31***
Overall gap for all five dimensions	3.57	4.16	(.59)		4.24***

*Notes: Significant level = *$p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$ *** $p \leq 0.001$.*
Source: Prepared for this study by the authors

Conclusion:

This study aimed to measure the quality gap of the graduate programs (DBA and MBA) services in the School of Management Studies (SMS) at the University of Khartoum, by using a modified SERVQUAL instrument. The results showed a negative service quality gap in all of the five SERVQUAL dimensions for both the MBA and the DBA programs. This means students' expectations are greater than their perception and, therefore, they are not satisfied with the quality of services provided to them. However, the MBA students were found to be less satisfied (with a significant negative overall gap of .708) than the DBAs (with a significant negative overall gap of = .586). Thus, improvements are needed in related dimensions as the greater the negative gap, the lower the level of satisfaction as students expectations were not met.

The findings revealed that the biggest gap between students' expectations and perceptions was in the Reliability dimension (.735) for the DBAs and in the Tangibility dimension for the MBAs (.796). This may imply that the school administration needs to pay greater attention to improve its ability to perform the promised service dependably specially for the DBAs and accurately and the appearance of its physical facilities, equipment, appearance of personnel, and communication materials for the MBAs .Whereas, the smallest gap was in the Empathy dimension for the DBAs (.395) and in the Assurance dimension for the MBAs (.584). A little effort for improving these areas may possibly increase the satisfaction of the graduate students.

The study findings provide the school administration with empirical insights on the gaps in the service quality. By knowing which of their service quality dimension should receive the most attention in order to gain competitive advantage. Increased competition in internal and external higher education markets, makes quality a key factor for every institution in achieving a competitive position. An improvement of service quality will help them to survive in the competitive marketplace.

One of the limitations of this study is that the sample was taken from students of the school of management studies, therefore does not represent other colleges of the university or other universities in Sudan. Future studies that include the university colleges and other university will be a good addition.

References

1- Abili,Thani and Afarinandehbin (2012), "Measuring University Service Quality by Means of SERVQUAL Method", The Asian Journal on Quality, Vol. 13 No. 3, pp. 204- 211

2- Anderson, E. (1995). High tech v high touch: A care study of TQM Implementation in Hgher Education. Managing Service Quality, 5(2), 48–56.

3- Anita Quinn, Gina Lemay, Peter Larsen and Dana M. Johnson(2009), "Service Quality in Higher Education" in Total Quality Management Vol. 20, No. 2, pp. 139–152

4- Athyiyaman, A. (1997). Linking Student Satisfaction and Service Quality Perceptions: The case of University Education. *European Journal of Marketing*, 31, 528-540

5- Cronin, J. J., & Steven, A. T. (1992). Measuring Service Quality: A Re-examination and Extension. *Journal of Marketing*, *56*, 55-68. http://dx.doi.org/10.2307/1252296

6- Churchill, G. A. Jr., Brown, T. J., & Paul, J. P. (1993). "Improving the Measurement of Service Quality". *Journal of Retailing*, *69*(1), 127-139.

7- Edgett, S. and Parkinson, S. (1993), "Marketing for Service Industries: a Review", *Service Industries Journal,* Vol. 13, No. 3, pp. 19-39.

8- Essam Ibrahim, Lee Wei Wang & Abeer Hassan (2013): "Expectations and Perceptions of Overseas Students towards Service Quality of

Tangiblity5	3.74	4.36	(.62)	4	3.22***
Tangiblity6	3.79	4.33	(.55)	5	2.47**
Tangiblity7	2.76	3.57	(.81)	2	3.33***
Overall gap	**3.58**	**4.20**	**(.62)**		**4.16*** **
Reliablity1	3.45	4.40	(.95)	1	4.92***
Reliablity2	3.71	4.48	(.76)	2	4.17***
Reliablity3	3.76	4.38	(.62)	4	3.17***
Reliablity4	3.43	4.02	(.60)	5	2.71***
Reliablity5	3.52	4.29	(.76)	2	3.92***
Reliablity6	3.50	4.26	(.76)	2	4.44***
Reliablity7	3.67	4.36	(.69)	3	3.67***
Overall gap	**3.58**	**4.31**	**(.74)**		**5.06*** **
Responsiness1	3.45	4.19	(.74)	2	3.75***
Responsiness2	3.19	3.88	(.69)	3	3.23***
Responsiness3	3.48	3.93	(.45)	5	1.99**
Responsiness4	3.43	3.88	(.45)	5	1.99**
Responsiness5	3.55	4.38	(.83)	1	3.86***
Responsiness6	3.57	4.12	(.55)	4	2.53**
Overall gaps	**3.44**	**4.06**	**(.62)**		**3.54*** **
Assurance1	3.60	4.14	(.55)	2	2.52***
Assurance2	3.69	4.36	(.67)	1	3.61**
Assurance3	3.81	4.48	(.67)	1	3.73***
Assurance4	3.60	3.98	(.38)	3	1.76*
Overall gap	**3.67**	**4.24**	**(.57)**		**3.53** **
Empathy1	4.00	4.33	(.33)	3	1.83*
Empathy2	3.62	4.10	(.47)	1	2.27**
Empathy3	3.69	3.93	(.24)	4	.95
Empathy4	3.57	4.05	(.48)	1	2.51**
Empathy5	3.05	3.50	(.45)	2	2.12**
Overall gap	**3.59**	**3.98**	**(.40)**		**2.31*** **
Grand gap	**3.57**	**4.16**	**(.59)**		**4.24*** **

*Notes: Significant level = *p ≤ 0.05 ** p ≤ 0.01 *** p ≤ 0.001.*

Finally, Table (5) summarizes the results of the MBA and DBA students mean perceptions, expectations and gaps together with the rankings of the magnitude of those gaps. The last column shows the t – statistic associated with each gap.

The highest difference in the MBA sample is in Tangibility dimension while the least difference is in the assurance dimension, although all gaps are highly statistically significant. On the other hand, the gap in reliability dimension takes the first place in DBA students sample while empathy gap comes last.

These results are in direct contrast with the results of a study by Mansour and Diab (2014) on an undergraduate students sample in Sudan, where the gap between perceptions and expectations was highest for the empathy dimension and lowest for tangibility dimension. The maturity of the graduate programs students play a role in these findings. Younger students at the undergraduate level need and expect a lot of attention and individualized care.

Table (5):

Summary of means of MBA and DBA student perceptions, expectations and gap scores

Dimension	Perceptions	Expectations	Gap(p-e) Difference	Rank	T
MBA					
Overall gap for Tangibility	3.18	3.97	(.80)	1	9.00***

Tangablity4(courses gain new skills)	3.78	4.40	(.62)	6	6.29***
Tangablity5(courses & disciplines characterized modernity & linked to the practical side)	3.49	4.23	(.74)	5	6.46***
Tangablity6 (availability of prayer place and break for students)	2.58	4.01	(1.42)	1	10.51***
Tangablity7 (availability of support services and recruitment consultancy)	2.37	3.36	(.99)	2	7.43***
Overall gap	**3.18**	**3.97**	**(.80)**		**9.00*****
Reliablity1(course plan clear and comprehensive)	3.53	4.13	(.60)	6	4.99***
Reliablity2 (staff capabilities and skills)	3.52	4.25	(.73)	2	7.31***
Reliablity3(service delivery at the specified time)	3.65	4.26	(.61)	5	5.26***
Reliablity4(provide service accurately and without mistakes)	3.21	3.88	(.66)	4	5.79***
Reliablity5(the appropriate number of teachers and staff)	3.58	4.11	(.52)	7	4.75***
Reliablity6(Administration is keen on solving the various problems of the	2.81	3.90	(1.08)	1	8.49***
Reliablity7(keep records and accurate files of students)	3.37	4.04	(.67)	3	6.36***
Overall gap	**3.38**	**4.08**	**(.69)**		**7.80*****
Responsiness1(administration is speed in service delivery)	3.02	3.89	(.87)	3	7.41***
Responsiness2(Immediate response to the problems of students)	2.59	3.72	(1.13)	1	8.98***
Responsiness3(teachers & staff are permanent readiness to cooperate with the students to solve problems)	3.07	3.95	(.88)	2	7.35***
Responsiness4(teachers &staff are not busy to meet students' needs)	3.16	3.86	(.71)	4	6.43***
Responsiness5(administration inform students about the date of service before enough time)	3.61	4.05	(.45)	6	3.80***
Responsiness6(administration inform students about changes in academic regulations and procedures on an ongoing basis)	3.29	3.99	(.70)	5	5.66***
Overall average gap score for Responsiveness	**3.12**	**3.91**	**(.79)**		**8.26*****
Assurance1(teachers and staff behaviour enhances the feeling of safety and confidence)	3.59	4.06	(.47)	4	4.43***
Assurance2(Knowledge of the teachers and staff with adequate information and good delivery)	3.55	4.29	(.75)	1	7.23***
Assurance3(administration dealing with student information confidentiality)	3.59	4.16	(.57)	2	5.98***
Assurance4(provides a means of security equipment public safety	3.38	3.92	(.54)	3	5.03***
Overall average gap score for Assurance	**3.53**	**4.11**	**(.58)**		**6.81*****
Empathy1(tact& ethics)	3.57	4.01	(.43)	5	3.76***
Empathy2(Put the student interest at the forefront of the management agenda)	3.03	3.92	(.88)	1	7.30***
Empathy3(friendship)	3.43	3.94	(.51)	4	4.52***
Empathy4(respect for guests)	3.17	3.77	(.60)	3	5.34***
Empathy5(celebrations and trips)	2.82	3.46	(.64)	2	5.16***
Overall average gap score for Empathy	**3.21**	**3.82**	**(.61)**		**6.22*****
Grand gap	**3.27**	**3.98**	**(.71)**		**8.68*****

*Notes: Significant level = *p ≤ 0.05 ** p ≤ 0.01 *** p ≤ 0.001.*

Table (4):
Summary of Means of DBA Student Perceptions, Expectations and Gap Scores

Dimension	Perception	Expectation	Gap(p-e)	Rank	T
Tangiblity1	3.55	4.31	(.76)	3	4.33***
Tangiblity2	3.48	4.38	(.91)	1	4.54***
Tangiblity3	3.88	4.10	(.21)	7	1.11
Tangiblity4	3.88	4.33	(.45)	6	2.35**

MBA STUDENTS:

For the MBA students, the item with the highest difference between perception and expectation in tangibility was **tangibility6** (an availability of prayer place and break for students) with largest gap score (1.422) and with highly significant t-value (10.507).

Whereas, the item with the highest difference between perception and expectation in reliability was **reliability6** (Administration is keen on solving the various problems of the students) with largest gap score (1.082) and with highly significant t-value (8.493). The item with the highest difference between perception and expectation in responsiveness was **responsivness2** (Immediate response to the problems of students) with largest gap score (1.130) and with highly significant t-value (8.979). The item with the highest difference between perception and expectation in assurance was **assurance2** (Knowledge of the teachers and staff with adequate information and good delivery) with largest gap score (.746) and with highly significant t-value (7.227).

Finally, the item with the highest difference between perception and expectation in empathy was **empathy2** (Put the student interest at the forefront of the management agenda) with largest gap score (.884) and with highly significant T-value (7.301) (.000).

On the other hand, the largest gap score among the five dimensions of the SERVQUAL was **tangibility** with gap score (.796) and with highly significant T-value (9.000) (.000), followed by **responsiveness** with gap score (.789) and with highly significant T-value (8.258) (.000), then **reliability** with gap score (.693) and with highly significant T-value (7.802) (.000), after that **empathy** with gap score (.610) and with highly significant T-value (6.221) (.000) and finally **assurance** with gap score (.584) and with highly significant T-value (6.808) (.000).

Table 3 below also shows the overall average gap score for all five dimensions with gap score (.708) and with highly significant T-value (8.681) (.000). This mean that the student's expectation exceed the student's perception with negative gap (Perception-Expectation= -.708).

DBA STUDENTS:

For the DBA students, the item with the highest difference between perception and expectation in tangibility was tangibility2 (facilities available (facilities, halls, waiting areas) in this school suitable and attractive) with largest gap score (.905) and with highly significant T-value (4.540) (.000). Whereas, the item with the highest difference between perception and expectation in reliability was reliability1 (Having a comprehensive & clear plan of teaching which helps students of innovation and creativity) with largest gap score (.952) and with highly significant T-value (4.920) (.000). While, the item with the highest difference between perception and expectation in responsiveness was responsivness5 (students inform the dates of service delivery and finished (lectures and seminars)) with largest gap score (.833) and with highly significant T-value (3.859). The items with the highest difference between perception and expectation in assurance were assurance2 & assurance3 (Knowledge of the teachers and staff with adequate information and good delivery) and (Administration deals with student's information confidentially) with equal largest gap score (.667) and with highly significant T-values (3.613) and (3.732) respectively.

Finally, the items with the highest difference between perception and expectation in empathy were empathy2 & empathy4 (Put the student interest at the forefront of the management agenda) & (respect guests and visitors and receive them with open arms) with equal largest gap score (.476) and with significant t-value (2.274) and (2.506) respectively.

On the other hand, the largest gap score among the five dimensions of the SERVQUAL was reliability with gap score (.735) and with highly significant t-value (.058) followed by responsiveness with gap score (.619) and with highly significant t-value (3.535), then tangibility with gap score (.616) and with highly significant T-value (4.161), after that assurance with gap score (.565) and with significant t-value (3.530) and finally empathy with gap score (.395) and with highly significant t-value (2.310).

Table 4 below also shows the overall average gap score for all five dimensions with gap score (.586) and with highly significant T-value (4.237). This mean that the student's expectation exceed the student's perception with negative gap (Perception-Expectation= -.586).

Table (3):
Summary of Means of MBA Student Perceptions, Expectations and Gap Scores

Dimension	Perceptions	Expectation	Gap(p-e)	Rank	T
Tangablity1(availability of modern equipment)	3.20	4.01	(.81)	4	6.65***
Tangablity2 (facilities available)	2.99	3.89	(.90)	3	7.11***
Tangablity3 (good appearance of teachers and staff)	3.83	3.90	(.06)	7	.64

	Morning	2	.9
	Total	**215**	**100.0**
Suggestions for Improvement	Faculty	24	11.2
	lecture rooms	28	13.0
	References & books	6	2.8
	Scientific material	45	20.9
	Employees & workers/staff	1	.5
	No Comment	17	7.9
	Total	**215**	**100.0**

Source: Prepared for this study by the authors

Reliability Analysis of the Instrument:

Testing goodness of data is testing the reliability and validity of the used measures. According to Sekaran & Bougie (2010), reliability of a measure indicates the stability and consistency with which the instrument measures the concept and helps to assess the goodness of a measure. That means findings would be the same if the research were to be repeated at a later date, or with a different sample of subjects. In other words, the reliability of a measure indicates the extent to which the measure is without bias (error free) and hence offers consistent measurement across the various items in the instrument.

This study used the most popular test of inter-item consistency reliability that is the Cronbach's coefficient alpha which is used in multipoint scaled items (Sekaran & Bougie, 2010).

Reliabilities less than 0.6 are considered poor, those in the 0.7 range, acceptable, and those over 0.8 good. The closer the reliability coefficient gets to 1.0, the better. Overall the generally agreed upon lower limit for Cronbach's alpha is 0.70.

Table (2): Scale Reliability Test

Variables	Cronbach's	No. of Items
Expectations		
Tangibility	.88	7
Reliability	.92	7
Responsiveness	.91	6
Assurance	.87	4
Empathy	.89	5
Total reliability of the students' expectation		.97
Perceptions		
Tangibility	.87	7
Reliability	.89	7
Responsiveness	.89	6
Assurance	.84	4
Empathy	.90	5
Total reliability of the students' perception		.97

Source: Prepared for this study by the authors

From Table (2) below each of the five expectations and perceptions drivers (namely; tangibility, reliability, responsiveness, assurance & empathy) scales exceeded the cutoff point of 0.70 standard suggested by Sekaran & Bougie (2010) revealing an acceptable levels of reliability.

As exhibited in Table (2), results of Cronbach's Alpha test for the five drivers of expectations showed the values of (88%) for tangibility, (92%) for reliability, (91%) for responsiveness, (87%) for assurance and (89%) for empathy. On the other hand, Cronbach-Alpha value for the five drivers of perceptions showed the values of (87%) for tangibility, (89%) for reliability, (89%) for responsiveness, (84%) for assurance and (90%) for empathy. However, all the resulting scales are sufficiently reliable, with overall alpha for expectations and perceptions scale of 97%.

Difference between PERCEPTIONS AND EXPECTATIONS (GAP ANALYSIS):

In general, student expectation exceeded the perceived level of service shown by the perception scores. This resulted in a negative gap score (Perception – Expectation). According [16] it is common for student's expectation to exceed the actual service perceived and this signifies that there is always need for improvement.

students (67 (31.2%)) got their undergraduate degree from other universities inside the Sudan and (6 (2.8%)) outside the country. Some students have a higher diploma degree from the University of Khartoum 45(20.9%).

Table (1): A: Respondents' Profile

Respondent's Profile			
		Frequency	**%**
Gender	Male	111	51.6
	Female	104	48.4
	Total	**215**	**100.0**
Age	20-25	49	22.8
	26-35	99	46.0
	36-45	51	23.7
	more than 45	16	7.4
	Total	**215**	**100.0**
Education Level	MBA-semester one*	99	46.0
	MBA-semester three*	74	34.4
	Doctorate	42	19.5
	Total	**215**	**100.0**
Marital Status	Single	133	61.9
	Married	82	38.1
	Total	**215**	**100.0**
Home Province	Khartoum	86	40.0
	River Nile	23	10.7
	North	54	25.1
	Eastern Sudan	5	2.3
	Western Sudan	16	7.4
	Al Jazeera	22	10.2
	White Nile	9	4.2
	Total	**215**	**100.0**
Living Quarters in Khartoum	Khartoum	89	41.4
	Bahri	68	31.6
	Omdurman	58	27.0
	Total	**215**	**100.0**

**The MBA and the DBA programs at the school are odd-semester programs. Although the programs are semester-based, the admission is an annual event.*

On the question of the reasons behind choosing the evaluated programs, most of the students (97 (45.1%)) have chosen the program because the University of Khartoum (where the programs reside) is the oldest in the country, while (70 (32.6%)) have chosen the program for their good reputation and (32 (14.9%)) from students chose the programs because they are the first programs of their kind in the field in Sudan. It happened that the School of Management Studies (SMS), pioneered both the MBA and DBA programs in the country.

Most of the students were satisfied with the tuition fees relative to the level of service quality (148 (68.8%)). While (67(31.2%)) were not satisfied with the tuition fees. The majority of the surveyed students (193 (89.8%)), preferred class times at 5 pm, which is the time for classes now.

Finally, the suggestions for improving the current levels of services produced different responses. However, (45 (20.9%)) of the students proposed improvements in the academic material, (28 (13%)) suggested improvements of lecture rooms. The faculty, staff and reference materials received the least suggestions for improvements.

Table (1): B: Respondent's Views on The Programs

Measure		Frequency	%
motivation to join program	Financial	31	14.4
	Social	1	.5
	Career	37	17.2
	Self-development	146	67.9
	Total	**215**	**100.0**
University (B.sc.)	Khartoum University	142	66.0
	Other university inside Sudan	67	31.2
	Other university outside Sudan	6	2.8
	Total	**215**	**100.0**
university (higher diploma)	Khartoum University	45	20.9
	Other university inside Sudan	9	4.2
	Other university outside Sudan	2	.9
	Not applicable	159	74.0
	Total	**215**	**100.0**
Choice of the program	It is the first program in the field in Sudan	32	14.9
	The good reputation of the program	70	32.6
	University of Khartoum, is the oldest and most prestigious university in Sudan	97	45.1
	Because the tuition fees of the program are suitable	1	.5
	Other	15	7.0
	Total	**215**	**100.0**
Fairness of Tuition Fees	Suitable for the level of service quality	45	20.9
	to some extent	103	47.9
	it is not suitable for the level of service quality	67	31.2
	Total	**215**	**100.0**
Preferred Class Time	5:00 pm	193	89.8
	4:00 pm	17	7.9
	3:00 pm	3	1.4

circles, service, public and private sectors both at local regional perspectives. The programme attracted considerable population and were operating successfully. However the pressure for the MBA was so much strong and lucrative to extent that a number of similar programmes were established in other higher education institutions in Sudan. Unfortunately, the focus of the School on satisfying local demand led her to lose great opportunities in the face some of western university crusading the Arab region and the extent of the distance learning physical existence of western university which was not the case at that time. This research aims at investigate following:

1) Measuring the quality of the offered services in higher education programs at the School of Management Studies.
2) 2) To determine important factors that affect higher education service quality evaluation by students
3) Offering suggestions to develop service quality to improve the performance of the higher education programs.

METHOD:

RESEARCH DESIGN:

This study uses the adapted and revised SERVQUAL conceptual model of service quality in conjunction with the SERVQUAL questionnaire to measure the expectation and perception of graduate programs students at the School of management Studies, university of Khartoum, Sudan (Doctorate in Business Administration (DBA) & Master of Business Administration (MBA)) towards the educational services they receive in their programs.

The SERVQUAL instrument was designed to measure service quality using both the gap concept and service quality dimensions. The original SERVQUAL contains 22 pairs of the Likert scale on five service quality dimensions and are defined as follows:

1. **Tangibility:** The appearance of physical facilities, equipment, appearance of personnel, and communication materials.
2. **Reliability:** The ability to perform the promised service dependably and accurately.
3. **Responsiveness:** The willingness to help customers and provide prompt service.
4. **Assurance:** The knowledge and courtesy of employees and their ability to inspire trust and confidence.
5. **Empathy:** The caring, and individualized attention the firm provides to its customers.

The questionnaire was composed of two parts and used 5 points on the Likert scale (strongly disagree=1 to strongly agree =5). **The first part,** the perception and expectation component, (quality gap) is composed of 29 paired items on service quality. For the purpose of this study, 7 questions were added to the original SERVQUAL scale (22 pairs). **The second part** of the questionnaire covers the student's background data, such as sex, age, level of education achieved, habitat, living or housing, motivation to join the program, university that awarded his or her undergraduate or postgraduate degree, reason of choosing Khartoum University's program, tuition fees, preferred class schedule and the invited suggestions to improve the service.

There were 300 questionnaires in total that have been distributed to the randomly chosen students within each program (DBA and MBA). The response rate was satisfactory as it reached 68% (205 valid responses). The presence of the surveyed students in the premises of the school facilitated the follow up, collection and administration of the survey.

RESPONDENT'S PROFILE:

Table (1) shows there are 111 (51.6%) males and 104 (48.4%) females. This shows that percentage of males who participated in the students' survey is higher than the percentage of females. The participated students ages range from 20 to 25 years (22.8%), 26 to 35 years (46%), 36 to 45 years (23.7%), f and only (7.4%) from students were more than 45 years old. The majority of the students who filled up the questionnaires (99, 46%) are at semester one of their MBA program, followed by MBA-semester three students (74, 34.4%), whereas Doctorate students accounted for 42 (19.5%).

The majority of the students are singles, 133(61.9%), while the married are 82(38.1%). The students who joined this program come from different parts of the country, with very few foreigners. Most of the students are from Khartoum (the capital state) with 86 students (40%), whereas 54(25.1%) came from the Northern state, followed by students from River Nile, 23(10.7%) and the rest of the sampled students are from Eastern Sudan, Western Sudan, Al Jazeera andWhite Nile states.

Three cities compose the metropolitan Khartoum, Khartoum city, Bahri and Omdurman. The majority of our respondents live in Khartoum city ((89(41.4%), 68 of them ((31(6%) live in Bahri and those living in Omdurman are ((58 (27%)

Regarding motivation to join MBA or DBA program, most of the participants (146 (67.9%)) joined the program for self-development, while (37 (17.2%)) joined for career improvement and (31 (14.4%)) joined the improve their financial situation. Only one participant (0.5%) joined the program to elevate social status.

The majority of participating students (142(66%)) obtained their undergraduate degree from the university of Khartoum (the same university of their current graduate program), whereas, the rest of the

Parasuraman or later replication studies. The study found that factor analysis did not support the original five SERVQUAL dimensions in line with other replication studies. The author concluded that the elements of service quality should be revisited and a higher education-specific instrument for course managers should be constructed.

[3] stated that The SERVQUAL improvement effort at the University of Houston showed that the instrument could be used to provide useful data on service gaps for improvement measures. They argued that when using SERVQUAL or similar instruments, it is important to note that simply reducing service gaps does not necessarily indicate higher quality service. If expectations are higher than perceptions, the gap can also be reduced if the customer's expectations are lowered, even if service quality is perceived at the same level [2]. It was observed at the University of Houston study that the longer a student was enrolled, the lower the student's expectations [2].

[1] conducted a study with the purpose of evaluating the quality gap of university services in one of the famous universities in Iran, a developing country, by using a modified SERVQUAL instrument. The results show in all of the five SERVQUAL dimensions, there is a negative service quality gap, which means students' expectations are greater than their perceptions and, therefore, they are dissatisfied with the poor quality of services provided to them. Thus, they conclude that improvements are needed in related dimensions.

[11] conducted a study to assess international students' expectations and perceptions of service quality. A census was conducted among 215 international students in South Africa, using the SERVQUAL model as the measuring instrument. An analysis of variance was conducted to test for significant differences between three biographical variables, faculty of study, qualification enrolled for and region of residence versus the five dimensions of service quality, on both expectations and perceptions. The only significant difference was revealed in : the empathy scores between faculties at the 95% level ($p<0.05$), expectation relating to the assurance and empathy dimensions between qualifications at the 95% level ($p<0.05$), and also a significant difference in mean scores for empathy-perceptions between regions at the 95% level ($p<0.05$).

[10] measured- adopting SERVQUAL model- the expectations and perceptions of students and staff in order to gauge the service quality in a higher education institution. All five dimensions - physical and academic services, commitment to serve, human factors, visual factors, and general attitude - revealed that both students and staff are dissatisfied with the service quality received at the Durban University Technology. The findings reveal that, on average, customers had high expectations in tangibles, reliability and assurance dimensions and their highest perceptions were found in the assurance dimension. Yooyen, Pirani and Mujtaba [21] in an earlier similar study found that reliability and responsiveness held the greatest gap scores, indicating disparity between what students expect and their perceived experiences. The factor analysis also revealed that tangible dimensions are important for universities because they often form the first impression of students about the services that the university offer.

The SERVQUAL, as a tool for measuring service quality of education based on the gap between expectations and performance, has been criticized by [6] when they claimed that the construct is not well supported by theoretical/empirical evidence and that the scale failed to gain discriminant validity from its components. Others like [5] argued that SERVPERF which is based on performance only, is superior to the SERVQUAL in measuring service quality [8]. However, Bayraktaroglu and Atrek (2010) after conducting a study to explore the fitness of both scales in measuring the quality of higher education services, concluded that both of service measurement scales have a good model fit and both of them can be employed in measuring the quality of higher education services.

STATEMENT OF THE PROBLEM

During the last century most of the service quality studies have focused on the general nature of the service quality and its dimensions. The need for better conceptualization of service quality led [17] to conduct a series of studies mid-1980s, focussing on the concept and measurement of service quality using SERVQUAL with the objectives of obtaining an overall measure of quality, or excellence, based on customer expectations. Researchers applied the SERVQUAL instrument for different types of service organizations. The literature of this study revealed that several attempts have been made to apply SERVQUAL in the academic institutions. Most of those studies have been conducted in Western setting while very rare studies have been conducted in developing countries on the same issue. More studies in developing countries will be useful in validating the SERVQUAL as global measure for service quality.

THE OBJECTIVES OF THE STUDY

A Master Programme in Business Administration is being offered by the Department of Business Administration, School of Management Studies at the University of Khartoum in Sudan since 2000. The program was signed to serve and satisfy the needs of varying groups in academia, professional

further complicates the issue of quality in education is the definition of the 'customer'. While the students of a higher education institution are perhaps the most obvious customers, many other stakeholders also function as customers for the varying areas of operations [3]. No doubt the student of higher education is the most important customer to evaluate the quality of any program especially at the MBA and DBA levels. Of course the employers opinion and the other related fiancées is also valuable in judging the quality of a higher education program, but still the student is more able to do that because he/she is the only one who experiences the 'transformation processes' . This situation will enable the student to adopt a 'system approach' for assessing the effectiveness of the program. Even the accrediting bodies rest on students and graduates to assess the quality of any such programs.

The measures of education quality depend mainly on students' satisfaction in evaluating a higher education. [4] asserts that Student satisfaction can be generally defined as "a favourable cognitive state resulting from a positive evaluation of a student's educational experience". Satisfaction is perceived when the service delivered matches well with students' expectations [20]. Student satisfaction is always an enduring attitude developed through repeated experiences with educational environment. Student satisfaction measures can be developed by incorporating a number of variables in the educational environment such as: the quality of teaching, physical facilities, faculty credentials, program reputation, academic advising, career counselling and even the interaction between students and the College personnel [13].

Business Schools and Colleges have to exert a lot of effort to market their educational programs. The educational offerings are deemed as services that require different marketing strategies to attract customers. [7] pointed out that it has been generally accepted that the marketing of services is sufficiently different from the marketing of physical products to deserve separate treatment. Generally, services possesses four characteristics that differentiate them from tangible products, these characteristics are: intangibility, inseparability, perishability and heterogeneity. It is more difficult for a consumer to evaluate the quality of service compared to evaluating the quality of a commodity because the customer can touch or taste the tangible product whereas this is not possible in case of evaluating a service. A service cannot be separated from the service provider; production and consumption take place simultaneously. Services are perishable, not storable; an empty seat in a left flight cannot be sold. Services are difficult to standardize even if they are equipment-based; this makes it difficult to control quality. Higher education programs are typically services that are people-based, that is to say the staff is a major part of the product. To solve the problem of measuring a service, different scales for measuring service quality have been developed and SERVQUAL is one of the favourites. Some researchers have believed that the concept of quality prevalent in the goods sector is not extendable to the services sector. The SERVQUAL has been one of the popular measures for assessing the quality of educational programs if not the most popular specially in evaluating the quality the MBA programs [17].

[19] Conducted a study to test the applicability of the SERVQUAL instrument in measuring the perceptions of the quality of the services provided to its clients by a graduate school of business. The study found that the reliability and validity of the measure was acceptable, yet the measure needs some modifications. The study however, questioned the existence of quality gap in spite of the fact that management has the idea of the customers' quality requirements. It is argued that the existence of the service quality gap was not due to the lack of management knowledge of what the customers require. The authors added that [16] original of the service quality model, Provides the answers. Management might know what customers want, but might not be setting standards that match these expectations. Alternatively, these standards may be in place, but what gets delivered by a school does not match these specifications. Expectations might be affected by the external communications of the school, which do not match what actually gets delivered. The other way of viewing the problem might be to say that the overall gap of 0.75, found in the study at hand, is not large; it may be small or large, relative to other rivals schools. The score may become an index by which progress against competitors can be assessed. It is concluded that a regular assessment of the gap will also allow the school to track the progress of its provision of service quality over time and to develop strategies working to fill the gaps on the dimensions that are causing the problems.

[18] explained the need for a valid and reliable instrument for course managers to evaluate their product through customer feedback as part of the system of quality assurance, and examines the justification for viewing higher education as a service provision with the student body as the customer. He adopted a modified version of the SERVQUAL instrument. The analysis of the results revealed higher average perception scores than expectation scores on every dimension except "tangibles". However, analysis also revealed rather lower reliability coefficients than those achieved by

GRADUATE STUDENTS' ASSESSMENT OF EDUCATIONAL SERVICES QUALITY IN SUDAN

Dr. Ilham Hassan Fathelrahman H. Mansour
Assistant Professor, Marketing,
e.mansour@uofk.edu
Dr. Dalia Mohammed Elzubier Diab
Assistant Professor, Marketing
daliahh410@uofk.edu
Dr. Hesham Eldaw Mohamed
Associate Professor, Management
heldaw@uofk.edu
Dr. Abuzar M. A. Eljelly
Professor, Finance
a.eljelly@uofk.edu
School of Management studies
University of Khartoum, Khartoum, Sudan

Abstract

This study aims to measure the expectations and perceptions of Postgraduate students towards service quality. This study uses the adapted and revised SERVQUAL conceptual model of service quality in conjunction with the SERVQUAL questionnaire to measure the expectations and perceptions of graduate programs (DBA and MBA programs) students at the School of management Studies, university of Khartoum, Sudan, towards the educational services they receive in their programs. Structured questionnaire was distributed to 300 students chosen at random within each program. A total of 205 completed and usable questionnaires were used in the analysis. The findings indicate that there were a significant negative difference gaps between the students' perceptions and expectations for the whole score of the service quality. The detailed findings and managerial implications of the study are discussed.

Keywords: *service quality, higher education, expectations, satisfaction, gap analysis, SERVQUAL, Sudan*

Introduction:

The various and dynamic changes in current marketplace require that businesses develop special competencies for rapid and flexible reactions in order to stay alive and develop their competitive capabilities in the market they serve. One of the areas that are attracting growing scientific interest is higher education. The Master of Business Administration (MBA) program is growing fast worldwide and the competition among the universities that offer such a degree is also getting very tough. Various Western universities started to engage themselves in the off-campus education by establishing their own branches in a number of countries in different areas especially in the Arab gulf countries. Presently, universities need to differentiate themselves from their rivals because of the emergence of a lot of degree choices at the disposal of prospective students, a matter that underlines the importance of the role of marketing in students' recruitment. The problem is even getting more complex because numerous higher education institutions and some business schools have witnessed declines in their enrolments, further emphasizing the importance of marketing for student recruitment [12]

Most Business Colleges and Schools have exerted tremendous marketing efforts to modernize their programs and tailor them to the market needs, what is left for them to do is to sell their modified products to the industry and the other customers. Almost all organizations offering MBA degrees necessarily have management expertise and most have marketing expertise, since these subjects are taught on their courses. However, unless business schools succeed in improving their marketing, they will stand accused of not practicing what they preach [15].

LITERATURE REVIEW

SERVICE QUALITY IN HIGHER EDUCATION

The definition of the term 'quality of education' is very controversial. Perceptions of service quality often vary depending on the expectations, motives, needs and experience of service's individual customer. [14] defined quality of education as 'the ability of student's knowledge to satisfy stated requirements' – those requirements being set by employers, accrediting bodies, professional societies, etc. Of course the educational programs that the university offers to different types of customers recall wider definition for the term. What

Presentations, Journal of Education for Library and Information Science, vol. 47, pp. 324-336.

26- A. F. Cabrera, C. L. Colbeck and P. T. Terenzini, (2001), *Developing Performance Indicators for Assessing Classroom Teaching Practices and Student Learning*, Research in Higher Education, vol. 42, pp. 327-352.

27- M. Y. Reddy, (2011), *Design and development of rubrics to improve assessment outcomes*, Quality Assurance in Education, vol. 19, pp. 84-104.

28- M. Dawood, K. A. Buragga, A. R. Khan and N. Zaman, (Year), *Rubric based assessment plan implementation for Computer Science program: A practical approach*, IEEE International Conference on Teaching, Assessment and Learning for Engineering (TALE), Indonesia, pp. 551-555.

29- M. Besterfield-Sacre, L. J. Shuman, H. Wolfe, C. J. Atman, J. McGourty, R. L. Miller, B. M. Olds and G. M. Rogers, (2000), *Defining the outcomes: A framework for EC-2000*, Education, IEEE Transactions on, vol. 43, pp. 100-110.

30- P. Stephanchick and A. Karim, (Year), *Outcomes-based program assessment: a practical approach*, Frontiers in Education Conference, 1999. FIE'99. 29th Annual, Puerto Rico, pp. 13D11/12-13D11/16

31- X. Bai, Y. Xu and F. Ikem, (2013), *Rubric and performance-based assessment*, Issues in Information Systems, vol. 14, pp. 1-11.

Contemporary Issues in Education Research (Online), vol. 5, pp. 279-294.

3- K. A. Buragga and M. A. Khan, (Year), *Successful ABET Accreditation at King Faisal University - Rubric based Assessment Plan for Continuous Improvement*, Proceedings of the International Conference on Frontiers in Education: Computer Science and Computer Engineering (FECS), Athens, pp. 1-5.

4- M. H. Imam and I. A. Tasadduq, (2012), *Satisfaction of ABET Student Outcomes*, Global Engineering Education Conference (EDUCON), 2012 IEEE, Morocco, pp. 1-6.

5- S. A. Al-Yahya and M. A. Abdel-halim, (2013), *A Successful Experience of ABET Accreditation of an Electrical Engineering Program*, Education, IEEE Transactions on, vol. 56, pp. 165-173.

6- ABET, 2014, *Accreditation: Step-by-Step*, available at http://www.abet.org/accreditation-step-by-step/.

7- ABET, 2014, *Criteria for Accrediting Engineering Programs*, Available at; http://www.abet.org/accreditation-criteria-policies-documents/.

8- K. Y. Tshai, J. H. Ho, E. H. Yap and H. K. Ng, (2014), *Outcome-based Education - The Assessment of Programme Educational Objectives for an Engineering Undergraduate Degree*, Engineering Education, vol. 9, pp. 74-85.

9- S. A. AlYahya and A. Abo El-Nasr, (2012), *Outcomes based assessment of the engineering programs at Qassim University for ABET Accreditation*, International Conference on Interactive Mobile and Computer Aided Learning (IMCL), Jordan, pp. 22-31.

10- M. F. M. Tahir, N. K. Khamis, Z. Wahid, J. A. Ghani, M. A. M. Sabri, Z. Sajuri, S. Abdullah and A. B. Sulong, (2013), *Direct Measurement and Evaluation for Mechanical Engineering Programme Outcomes: Impact on Continuous Improvement*, International Education Studies, vol. 6, pp. 161-167.

11- S. Abdullah, R. A. A. O. Rahmat, A. Zaharim, N. Muhamad, B. M. Deros, N. T. Kofli, M. Abdullah, M. Tahir, A. Muchtar and C. H. Azhari, (2009), *Implementing continual review of programme educational objectives and outcomes for OBE Curriculum based on stakeholders' input* European Journal of Scientific Research, vol. 29, pp. 89-99.

12- David Beasley, Susan Conry and W. Erevelles, (2013), *What's new in ABET accreditation*, ASEE Annual Conference, Atlanta, GA, pp.

13- P. J. Gray, (2007), *Student Learning Assessment*, Springer US.

14- H. A. Harvey, M. A. Krudysz and A. D. Walser, (2010), *Direct assessment of engineering programs at the City College of New York*, Frontiers in Education Conference (FIE), 2010 IEEE, USA, pp. T1H-1-T1H-7.

15- J. McGourty, L. Shuman, M. Besterfield-Sacre, C. Atman, R. Miller, B. Olds, G. Rogers and H. Wolfe, (2002), *Preparing for ABET EC 2000: Research-based assessment methods and processes*, International Journal of Engineering Education, vol. 18, pp. 157-167.

16- O. A. Sáenz, J. C. Morales and J. Deliz, (2010), *A Sustainable Course Objectives Based Outcomes Assessment Process*, IIE Annual Conference. Proceedings, vol. pp. 1-6.

17- C. N. Osoian, R. Zaharie and H. M Flueras, (2010), *Improving higher education through student satisfaction surveys*, 2nd International Conference on Education Technology and Computer (ICETC), China, pp.

18- J. Sussman and C. Hickman, (2014), *What's New (or Recent) at ABET?*, ASEE Annual Conference, Indianapolis, IN, pp.

19- Daina Briedis, F. A. F.ABET, Winston Erevelles and S. Mary, 2014, *What You Need to Know About ABET Accreditation*, Available at; http://www.abet.org/abet-day-at-asee-annual-conference/.

20- Complied by the Office of Planning and Institutional Effectiveness, (2014), *Learning Outcomes Assessment Handbook*.

21- G. Mason and J. Dragovich, (2010), *Program Assessment and Evaluation Using Student Grades Obtained on Outcome-Related Course Learning Objectives*, Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice, vol. 136, pp. 206-214.

22- P. D. Fisher, J. S. Fairweather and L. A. Haston, (2000), *Establishing learning objectives and assessing outcomes in engineering service courses*, Frontiers in Education Conference, 2000. FIE 2000. 30th Annual, pp. T3A/5-T3A10

23- I. Muhammad Hasan and A. T. Imran, (2012), *Evaluating the Satisfaction of ABET Student Outcomes from Course Learning Outcomes through a Software Implementation*, International Journal of Quality Assurance in Engineering and Technology Education (IJQAETE), vol. 2, pp. 21-33.

24- R. L. Pimmel, (2003), *Student learning of Criterion 3 (a)-(k) outcomes with short instructional modules and the relationship to Bloom's taxonomy*, Journal of Engineering Education, vol. 92, pp. 351-359.

25- R. Applegate, (2006), *Student Learning Outcomes Assessment and LIS Program*

ME Department has developed an overall continuous improvement plans to assess and evaluate student outcomes and to review PEOs, which in turn, ensure the achieving of PEOs. There are two plans; one to assess and evaluate SOs and one to review PEOs. The ME program regularly conduct the following plan every two years to assess and evaluate the extent to which the student outcomes are being attained.

THE PLAN TO ASSESS AND EVALUATE STUDENT OUTCOMES (every two years)

1. Establishing student outcomes (eleven (a-k) outcomes defined by ABET Plus any additional outcomes that may be articulated by the program).
2. The curriculum, course learning outcomes (CLOs) and learning activities designed to meet SOs and PEOs.
3. Student outcomes mapped to curriculum.
4. The PEOs mapped to student outcomes.
5. Assess and evaluate student outcomes. Assessment of SOs includes the following steps;

A. Choose appropriate assessment methods for SOs (course and rubric-based assessment methods).
B. Identify appropriate assessment tool to assess a specific CLO or SO. Both direct and indirect assessment tools are used. The assessment tools that approved by ME program are;

a. Course assignments (Homework/ Quizzes, reports).
b. Exams (written and oral).
c. Comprehensive final exams.
d. Laboratory reports.
e. Oral presentations.
f. Field-work.
g. Capstone projects.
h. Course exit survey.
i. Behavioral observations.
j. Course evolution survey (indirect).
k. Student exit survey (indirect).

C. Alignment of assessment tools with curriculum, CLOs, SOs, and learning activities.
D. Determine when, how, and where the type of data would be collected and evaluated.
E. Collect data.
F. Gather evidence of student achievement (sample of student's work).
G. Analyze and evaluate assessment data.

6. Use of results to continuously update and/or modify the curriculum, student outcomes, course description, course learning outcomes, and/or learning activities.
7. Close the loop by assessing whether the changes led to improved attainment of desired outcomes.
8. Plan for next assessment cycle.

It was planned to periodically collect and document the needs and feedbacks of the program's constituencies regarding the PEOs. The review process continues every 6 years to ensure that the PEOs remain consistent with the institutional mission, the program's constituents' needs, and general criteria.

THE PLAN TO REVIEW PROGRAM EDUCATIONAL OBJECTIVES* (every six years)

1. Conduct surveys for all constituencies every year to identify their needs.
2. Collect and analyze the inputs from all program constituencies.
3. Use the results to ensure that the PEOs remain consistent with the institutional mission, Faculty mission, the program's constituents' needs, and general criteria.
4. If PEOs do not consistent with the institutional mission, Faculty mission, the program's constituents' needs, and/or general criteria, update the PEOs to meet these changes. Hence, update and/or modify the curriculum, student outcomes, course description, course learning outcomes, and/or learning activities.

*Note that: most (preferably all) faculty members must be involved in the process.

CONCLUSION

The plan for establishing PEOs of Mechanical Engineering Program at Northern Border University, KSA, to meet the ABET accreditation requirements was successfully implemented. The inputs from all of the program's constituencies were analyzed. Assessment results indicated that the PEOs remain consistent with mission's statements of University and Faculty and all program constituencies' needs. Although students' needs might be slightly changed after graduation, they are one of the most important program constituencies. The assessment of student outcomes is used as a tool to prove that the students are well prepared to attain PEOs instead of evaluating the degree to which PEOs are attained. Continuous improvement plans to assess SOs and review PEOs were developed.

REFERENCES

1- N. Abbadeni, A. Ghoneim and A. Alghamdi, (2013), *Program Educational Objectives Definition and Assessment for Accreditation Purposes*, International Journal of Engineering Pedagogy, vol. 3, pp. 33-46.
2- M. A. Anwar, N. Ahmed and A. M. Al Ameen, (2012), *An Outcome-Based Assessment And Improvement System For Measuring Student Performance And Course Effectiveness*,

The PEOs meet the needs of students and alumni by providing them with the different skills, theoretical and practical foundations that enable them to work in profession organization and/or continue postgraduate studies. Consequently, our graduates will contribute to the development of the community knowledge. The faculty members aim to develop their career through engagement with the alumni in postgraduate studies and offering mechanical engineering consulting services to alumni. Employers is seeking to hire engineering who able to contribute in their organization development through develop mechanical system, solve engineering problem based on teamwork roles and ethics taking into account economical, environmental and social considerations. Table 4 describes how the PEOs meet the needs of these constituencies.

9. Update the PEOs to meet any change in institutional mission, all the program constituents' needs, and/or general criteria.

Since this is the there are no changes in either mission statements or needs of faculty and employers, the preliminary PEOs still valid. Consequently, PEOs are finally established.

Table 4 Needs of program's constituenc **ies mapped to PEOs**

		Program Educational Objectives			
		PEO.1	PEO.2	PEO.3	PEO.4
Students	***Need to be well-prepared to be able to***;				
	➢ work in profession organization, and/or	√	√	√	
	➢ learn independently				√
Alumni	***Need to be able to***;				
	➢ practice of professional engineering in mechanical,	√			
	➢ contribute to development of his profession organization, and/or		√	√	
	➢ continue his graduate research studies				√
Faculty	***Need to improve his career through;***				
	➢ offering mechanical engineering consulting services to his alumni and/or		√	√	
	➢ cooperation with alumni in scientific research				√
Employers	***Need to develop their organization, therefore they seeking to hire professional mechanical engineering who able to***				
	➢ work based on teamwork roles and ethics	√			
	➢ develop the existing mechanical system or design a new one,		√		
	➢ provide solution for overcoming engineering problems			√	

CONTINUOUS IMPROVEMENT PLANS

Achieving PEOs represent the ultimate judgment of a success of the program. However, evaluate the degree to which PEOs are attained is no longer required by ABET accreditation [12, 18, 19]. Furthermore, achieving PEOs is hard to measure. If alumni cannot attain PEOs within a few years of graduation (typically 3-5 years after graduation), this means that there a problem in curriculum design, developed student outcomes, and/or assessment process [1]. The results of SOs evaluations become the primary input for the continuous improvement of the quality of education offered by the program [7, 19, 20]. Consequently, the assessment and evolution of student outcomes used as a tool to prove that the students are well prepared to attain PEOs. To demonstrate that graduates are well prepared to attain the PEOs, SOs should achieved at high levels of satisfaction. ABET stated the following under continuous improvement criterion "the program must regularly use appropriate, documented processes for assessing and evaluating the extent to which the student outcomes are being attained. The results of these evaluations must be systematically utilized as input for the continuous improvement of the program. Other available information may also be used to assist in the continuous improvement of the program" [7, 19]. Hence, all assessment and evaluation requirements moved to Criterion 4: continuous improvement [12, 18].

The assessment of SOs has been widely discussed in the literature [1-3, 5, 8-11, 13-15, 21-31]. The general and common components of a good assessment (continuous improvement) of the program strategy include the following tasks* [13, 15, 19, 20, 30, 31];

1. Establish program mission
2. Establish program educational objectives
3. Develop student outcomes
4. Define program's constituencies
5. Assessment of student outcomes
6. Review of program educational objectives
7. Use of the results for curriculum improvement
8. Close the loop by assessing whether the changes led to improved attainment of student outcomes

Table 1: program constituencies' responses

POEs	program's constituencies	Program constituencies' satisfaction					Total Responses
		Strongly Agree	Agree	uncertain	Disagree	Strongly Disagree	
POE.1	Students	20	0	0	0	0	20
	Alumni	10	0	0	0	0	10
	Faculty	8	0	0	0	0	8
	Employers	9	0	0	0	0	9
PEO.2	Students	4	7	9	0	0	20
	Alumni	5	3	2	0	0	10
	Faculty	8	0	0	0	0	8
	Employers	9	0	0	0	0	9
PEO.3	Students	5	7	8	0	0	20
	Alumni	6	4	0	0	0	10
	Faculty	8	0	0	0	0	8
	Employers	9	0	0	0	0	9
POE.4	Students	10	5	5	0	0	20
	Alumni	4	3	3	0	0	10
	Faculty	8	0	0	0	0	8
	Employers	1	4	4	0	0	9

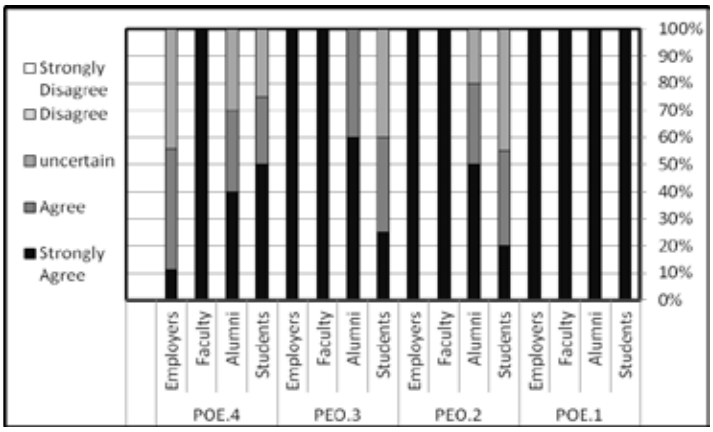


Figure 1: Level of satisfaction of each PEO

8. Use the results to ensure that the PEOs remain consistent with the institutional mission, the program's constituents' needs, and general criteria.

ME program educational objectives are consistent with the mission statements of the University and of the Faculty of Engineering with respect to scientific and research capabilities, and contributing to the development of the community knowledge, as shown in Tables 2 and 3. Department of Mechanical Engineering seeks to provide graduates with the skills, theoretical and practical foundations that enable them to serve Northern Border community through involving in profession organization, developing mechanical system, solving engineering problem and outstanding research. Consequently, our graduates will contribute to the development of the community knowledge.

Table 2: Consistency of PEOs with the mission statements of NBU

Mission of NBU	Program Educational Objectives			
	PEO.1	PEO.2	PEO.3	PEO.4
Distinguished scientific capabilities	√	√	√	
Distinguished research capabilities			√	√
Contribution to the development of the community knowledge	√	√		√

Table 3: Consistency of PEOs with the mission statements Faculty of Engineering

Mission of Faculty of Engineering	Program Educational Objectives			
	PEO.1	PEO.2	PEO.3	PEO.4
Excellent engineering education	√	√	√	
Outstanding research			√	√
Generate community value	√	√		√
Contribute in the society development	√	√		√

be the prospective alumni [1, 13]. Therefore, it was agreed that the ME program constituencies are; (1) Students, (2) Alumni, (3) Faculty, and (4) Employers.

4. Identify the needs of the program's current constituencies

In this stage we only consider the faculty and employers needs. The ME Department held many meetings with potential employers of the graduates to identify the crucial needs of the faculty and employers. Finally, some key faculty and employers needs were addressed.

The faculty members need to improve his career through

1. Offering mechanical engineering consulting services to his alumni and/or
2. Cooperation with alumni in scientific research

The employers need to develop their organization, therefore they seeking to hire professional mechanical engineering who able to

1. Work based on teamwork roles and ethics
2. Develop the existing mechanical system or design a new one
3. Provide solution for overcoming engineering problems

5. Formulate the first draft of the POEs after considering the previous steps

After considering the mission statements of the Northern Border University and the Faculty of Engineering, and needs of the program's current constituencies (faculty and potential employers of the graduates), the PEOs were formulated, as follows:

The Mechanical Engineering Program at NBU expects the graduates within a few years of graduation (3-5 years) to attain the following *"the objectives are not ranked":*

1. Practice the mechanical engineering in *industry, government, or other organizations* professionally, ethically and effectively within multidisciplinary teams.
2. Design and develop mechanical system taking into account economical, environmental and social considerations.
3. Solve engineering problems using the modern engineering tools and advanced techniques.
4. Pursue advanced graduate studies if desired and continue professional development to apply new ideas and follow the latest technologies.

6. Conduct surveys for all constituencies every year, including students and alumni. The first time after producing the first two batches of gradates.

The first review of PEOs has been implemented in summer 2014. Student, alumni, faculty and employers provide feedback regarding our PEOs, through the student exit, alumni, faculty survey employer surveys that ME department administer. Surveys of the stakeholders have been conducted. Surveys were distributed to 10 junior year student, 10 senior year students, 10 alumni, 8 faculty members, and 9 employers' representatives. All the surveys are divided into two parts, the first part being devoted to provide their needs. The second part is to evaluate the importance of PEOs based on a Likert-type scale: 5 for strongly agree, 4 for agree, 3 for uncertain, 2 for disagree, and 1 for strongly disagree. All four stakeholder groups have important views on educational goals

7. Collect and analyze the inputs from all constituencies.

The faculty and employers needs still as described earlier. The inputs from student and alumni are collected, combined and summarized and the following needs can be concluded;

Students need to be well-prepared to be able to;

1. Work in profession organization, and/or
2. Learn independently

Alumni need to be able to;

1. Practice of professional engineering in mechanical
2. Contribute to development of his profession organization, and/or
3. Continue his graduate research studies

Table 1 shows the responses of all program's constituencies. Responses from different stakeholders were collected and analyzed. Fig. 1 shows the level of satisfaction of each PEO.

The survey results are summarized as follow. It can be seen that all program's constituencies strongly agree that POE.1 is essential objective. The most important aspects in students' opinion refer to find a job position after graduation (100%), followed by continue post graduate studied. While alumni agree with student that PEO.1 is the most important, they are more interesting in professional issues (mechanical system design, PEO.2, and solve engineering problems, PEO.3) rather than post graduate studied. It could be argued that the student after practicing the mechanical engineering in professional fields, they realized that ability to design mechanical system and solving engineering problem are necessary to find and/or maintain a good job position. It can be concluded from these responses that students' opinions and needs could be changed after graduation. It can be clearly seen that faculty are strongly agree that all PEOs are equally important. It can be observed that no negative responses were reported regarding any PEO. It can be observed that three PEOs (PEO.1, PEO.2, and PEO.3) achieved favorable level of importance (70%), whilst only 10% are strongly agreed with the PEO.4.

INITIAL ESTABLISHMENT OF PEOs

The PEOs must be *"based on the needs of the program's constituencies"* [7], however the student and alumni needs cannot be considered in the initial ME PEOs. The graduates are expected to attain within a few years of graduation (3-5 years after graduation). Since the first batch of students on Jun 2012, PEOs cannot be really assessed. However, ABET allows new programs to apply for accreditation immediately after having the first batch of graduates [1]. The goals of this preliminary assessment is; (1) to examine the alignment between the PEOs and student and alumni needs and (2) preserve the alignment between PEOs and the mission statement of institution and Faculty of engineering, and university faculty and employers needs. In response to ABET requirements regarding program educational objectives, ME Department has developed a plan for establishing PEOs includes the following steps:

1. Identify the different attributes of Northern Border University (NBU) mission statement.
2. Identify the different attributes of Faculty of Engineering mission statement.
3. Identify key constituencies.
4. Identify the needs of the program's current constituencies (faculty and employers)
5. Formulate the first draft of the POEs after considering the previous steps.
6. Conduct surveys for all constituencies every year, including students and alumni. The first time after producing the first two batches of gradates.
7. Collect and analyze the inputs from all constituencies.
8. Use the results to ensure that the PEOs remain consistent with the institutional mission, the program's constituents' needs, and general criteria.
9. If PEOs do not consistent with the institutional mission, Faculty mission, the program's constituents' needs, and/or general criteria, update the PEOs to meet these changes.
10. PEOs are finally established.

It is important to note that program is no longer required to provide assessment & evaluation results relative to PEOs or evaluate the degree to which PEOs are attained is no longer required [12]. However, the program must still assess and evaluate the extent to which the student outcomes are attained and use the results as input for continuous improvement [12]. Curriculum and learning activities develop the required student outcomes and student outcomes prepare students to achieve PEOs. Therefore, change to PEOs could lead to change to student outcomes and/or curriculum [1, 13].

1. Identify the different attributes of Northern Border University mission statement

Mission of Northern Border University is to produce graduates with distinguished scientific and research capabilities, and contributing to the development of the community knowledge. The attributes of Northern Border University mission statement are:

1. Distinguished scientific capabilities
2. Distinguished research capabilities
3. Contribution to the development of the community knowledge

2. Identify the different attributes of Faculty of Engineering mission statement

Mission of Faculty of Engineering is to provide excellent engineering education and outstanding research that generate value for the community and contribute to the development of society. The attributes of Faculty of Engineering mission statement are:

1. Excellent engineering education
2. Outstanding research
3. Generate community value
4. Contribute in the society development

3. Identify key constituencies

Engineering education has four key stakeholder groups: students [1, 8, 14, 15], alumni [8, 13-16], university faculty [1, 5, 8, 9, 13-15], and industry (local industry representatives and/or potential employers) [1, 5, 8, 9, 11, 13-16] . Of these four stakeholders, students seem to be the less influential stakeholder (secondary stakeholders). Many programs do not consider their opinions about the program educational objective. The importance of considering alumni, university faculty, and industry as primary stakeholders is obviously clear. However, the role of students as key stakeholders needs to clarify.

Curriculum and learning activities should be designed and revised to" *make engineering education more likely to attract, retain, and graduate qualified students into the profession, without compromise to quality or content* [13]". Curriculum and learning activities are designed in a way to develop the*" skills, knowledge, and behaviors that students should acquire as they progress through the program*", i.e. student outcomes. Student outcomes prepare students to achieve PEOs. Therefore "*the learning outcomes of students in a program should be set in a way that reflects the viewpoints of all key stakeholder groups* [13]". Students are the direct and immediate customers and beneficiaries of the higher education systems [13, 17]. Furthermore, the achievement of PEOs is highly depending on the student how will

PROCEDURES FOR ESTABLISHMENT AND ASSESSMENT OF THE PRELIMINARY PROGRAM EDUCATIONAL OBJECTIVES FOR THE MECHANICAL ENGINEERING PROGRAM TO MEET THE ABET ACCREDITATION

M. M. OKASHA
Assistant Professor
Department of Mechanical Engineering
Faculty of Engineering
Northern Border University,
Mostafa.Okasha@nbu.edu.sa
abobanno@yahoo.com

Abstract

All Engineering programs seeking ABET accreditation are required to implement the assessment process for program educational objectives and student outcomes, demonstrate a continuous improvement loop. These assessment and evaluation processes are related to program educational objectives, student outcomes, and continuous improvement ABET criteria. This paper describes the procedures for establishing the preliminary program educational objectives for the Mechanical Engineering Program at Northern Border University, KSA, to meet the ABET accreditation requirements. The role of students as key program constituencies (stakeholders) is discussed. The first preliminary assessment cycle is complete in summer 2014. Assessment results indicated that the PEOs remain consistent with the NBU and Faculty of Engineering missions and all key stakeholder groups' needs. The strategy to prepare the students to attain the PEOs is discussed and continuous improvement plans to assess SOs and review PEOs were developed.

Keywords: *ABET, Accreditation, Program Educational Objective (PEO), Assessment, Continuous Improvement.*

Introduction

The Accreditation Board for Engineering and Technology's (ABET) is becoming one of the reputed accreditation agency in accrediting engineering program. Most of engineering programs in KSA are seeking ABET accreditation to improve the quality of their programs [1-5]. ABET stated that any program seeking ABET accreditation must perform assessment processes before submitting a formal request for evaluation. Theses assessment processes include; (1) implement the assessment process for program educational objectives and student outcomes, (2) demonstrate a continuous improvement loop, and (3) collect student work examples [6]. Engineering Accreditation Commission (EAC) criteria use the following basic definitions [7];

Program Educational Objectives (PEOs) – Program educational objectives are broad statements that describe what graduates are expected to attain within a few years of graduation. Program educational objectives are based on the needs of the program's constituencies.

Student Outcomes (SOs) – Student outcomes describe what students are expected to know and be able to do by the time of graduation. These relate to the skills, knowledge, and behaviors that students acquire as they progress through the program.

Assessment – Assessment is one or more processes that identify, collect, and prepare data to evaluate the attainment of student outcomes. Effective assessment uses relevant direct, indirect, quantitative and qualitative measures as appropriate to the outcome being measured.

Assessment of program educational objectives [1, 5, 8-11] has been widely discussed in the literature. However, little researches focused on the process of developing POEs for the new engineering program [1]. The establishment of PEOs of the new program is a big challenge. The establishing process is more complicated than the periodical assessment process and has gone through number of trials and modifications. PEOs have to be clearly stated, relevant, realistic, and achievable within scheduled time. PEOs are required to be consistent with institutional mission at different levels; University, Faculty, and the Department, and with the needs of key constituencies [1, 4]. Defining the key is very important. The program's constituencies (stakeholders) need to be involved in establishing and review process of the PEOs [12]. However, considering students and alumni as program constituencies in establishing the first draft of PEOs is not possible. This paper describes the design and implementation of program educational objectives and focuses on; (1) procedures of developing the preliminary PEOs, (2) defining key program constituencies, (3) analysis the input from all key program constituencies, and (4) periodical periodic review plan of PEOs.

http://www.aicpa.org/Research/Standards/AT-00801.pdf
41- Ibid, p.1535.
42- Mace, J., (1992): "Higher Education and Business"; Higher Education Review, Vol. 25, No. 1, P.P. (68-72).
43- Missouri University; (1993): Lifelong Learning Conference: Innovations in Higher Education, Technology and Workplace Literacy. http://www.nu.edu/nuri/llconf/conf1995.
44- Nagai, M., (1995): "The University in the 21st Century", Higher Education Policy; Vol. 8, No. 4, P.P. (11-13).
45- Mc Clintock, R. (Director), (2001): Educating America for the 21st century: A, strategic plan for Educational Leadership, Institute for Learning Technologies Colombia University. http://www.un./nuri/llconf/conf1995goad/html
46- Johnston, R.; "The University of the Future, Boyer Revisited"; Op. cit.
47- Carlos T., (1996): "A New vision of Higher Education", Higher Education policy, Vol. 9, No. 1, P.P. (11-27).
48- Thorens, J., (1996): "Role and Mission of the University at The dawn of the 21st century"; Higher Education Policy; Vol. 9, No. 4, P.P. (265-275).
49- Rashid, A and Samir, A.,(2000): "The productive university " - higher education and scientific research to meet the challenges of the twenty- first century: (reference studies) - Arab Organization for Education, Culture and Science , Tunisia , P.P. (267-294).
50- Ibrahim, S., (1997): "The Role of The University in Promoting and Developing Technology: A case study of Universities Technology Malaysia"; Higher Education Policy, Vol. 10, No. 2, P.P. (121-126).
51- Lerner, R.M. & Simon, and L.K.; (1998): "Directions for the American Outreach University in the Twenty First Century" In: University-community collaborations for the twenty first century; New York, P.P. (463-481).
52- Gornitzka, A. & Maassen, P., (2000): "The Economy Higher Education and European Integration : an Introduction"; Higher Education Policy, Vol. 13, No.3 , P.P. (217-223).
53- Seppo H. & Pertti, M.; (2000): "Response of Finnish Higher Education Institutions to the National Information Society program; Higher Education Policy, Vol. 13, No. 3, P.P. (237-243).
54- Thomas , N. L. , Community Perceptions, What Higher Education can learn by listening to communities; http://www.oup.org/ curriculum/files/commpercep.Doc.
55- 55 - Gornitzka, A. & Maassen, P.; (2000): "National Policies Concerning the Economic Role of Higher Education", Op.cit., P.P. (225-230).
56- Rosan, R.M., The key Role of Universities in Our Nation's Economic Growth and Urban Revitalization" http://experts.uli.org/content/whos affrcers/Rosan /htm.
57- Holland, B.A.; Characteristics of Engaged Institutions and sustainable Partnerships, and Effective strategies for change; http://www.oup.org/research and puts/engaged.pdf
58- Rosan, R.M.; The key Role of Universities in our Nation's Economic Growth and Urban Revitalization", Op. cit.
59- The Legal Constitution committee; (1997), Training partnership Yields Business for Growing Company; National Alliance of Business; Veracuz, Mexico, http:// www.elnet. org/nasf/default.asp.
60- De La Garza & Others; "Teaming up: Higher Education-Business partnerships and Alliances in Nourth America". Op.cit.
61- Sandmann, L.R. & Others; (1998): "Characteristics and Principles of University – community partnerships: A Delphi Study's, http://www.anrecs.msu.edu/research/sandmann. htm.
62- Axel-Lute, M., Town& Gown: Making Research Serve Communities Needs; http://www.Loka.org/ town & Gown.htm.
63- Ibid
64- Ibid
65- Kich, F., (2000): Info-media Revolution– Translated by: Zakaria, H. Series - the world of thought, Issue 253, P.P. (468-470).
66- Thomas, N.L., 'community Perceptions: What Higher Education can Learn by listening to communities" Op. cit.
67- Schon, D., (1995): The new Scholarship requires a new epistemology Change, P.P. (27-35). http://www.Scholarshipofengagement,.org/reso urces/readings /html.
68- Elaine, M.,(1999): changing Academic work, Developing the learning University; SRHE; open university press; Buckingham, P.P. (1-5)
69- Mundt, M.H., (1998) 'The Urban University: An Opportunity for Renewal in Higher Education', Innovation Higher Education, Vol. 22, No. 3, P.P. (251-264).
70- Ragab, M., (1998): An opening speech at the First National Conference for University Services Marketing, The Supreme Council of Universities 18- 19 March 1998, P.P. (19-24).

14- Abdullah, A.R., (1991): Sociology of Education University, University Knowledge House, Alexandria, P.P. (167-212).
15- Johnston, R., (1996): "The University of the Future: Boyer Revisited", Higher Education Policy, Vol. 36; No. 3, P.P. (253-271).
16- Currie, J. & Newson, J.,(1998): Universities and Globalization , Critical Perspectives, SAGE publication, London .
17- Martin, E., (1999): Changing Academic Work; Heather Eggins, Buckingham.
18- UNESCO,(1998): Report of 1996 on science in the world, the Kuwait Foundation for the Advancement of Sciences , Kuwait.
19- See also the following: - Ministry of Higher Education,(2000): Strategic Plan to develop the system of Higher Education - National Conference for Higher Education - Cairo - February 13 to 14 - 2000.
Advisory Council, (1987): Report of the Commission services "universities - its present and its future," the Egyptian General Book Organization, Cairo.
Studies: Ismail, S. & Zahir, D. & Zeinab H., (1987), published in: Ismail, H. (editor): higher education in the Arab world - Yearbook of Education and Psychology,Volume 13 , House of the Arab Thought , Cairo ,
Abdel Samie, A., (1997): "the status of university and higher education in Egypt" - in: Elbostany, F. (ed.): Higher Education in Arab Countries, Arab Thought Forum, Amman, P.P. (96-108).
Ferjani, N., (1998): "The contribution of higher education in development", the Arab future, Issue 237, P.P. (83-108).
20- Bahaa El Din, H., (1996): universities and the challenges of the times, Cairo University, Lectures Cultural Season in 95/1996, p: (17).
21- England, (1997): Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education; "Higher Education in the Learning Society"; July 1997, p.p. (70-86).
22- Ibid
23- Tunnermann, C., (1996): A New Vision of Higher Education"; Higher Education Policy, Vol. 9, No. 1, P.P. (11-27).
24- Ibid
25- UNESCO,(1998): "Higher education in the twenty-first century: Vision and Action" ,World Conference on Higher Education , Paris , 5 - 9 October.
26- UNESCO, (1998): "Beirut Declaration on Higher Education in the Arab States of the twenty-century atheist" - Conference: which higher education for the Arab world in the twenty-first century?, Beirut , 2-5 March.
27- Centre for Development of Higher Education: A Handbook recommendations of the annual conferences of the Centre for development of university education during the period 1994 to 2001, Ain Shams University.
28- Supreme Council of Universities, (1998): the first National Conference for the marketing of university services -18-19 March 1998.
29- Cairo university (1999): the development of university education, "the future vision of the university" P.P. (22 – 24).
30- Ministry of Higher Education: Strategic Plan to develop the system of Higher Education – Op.cit.
31- Mendes, A.P.S., (2006):"University–Industry Technological Cooperation For
Energy Efficiency: A Case Study", Brazilian Administration Review Vol. 3, NO. 1, Art. 3, P.33.
32- USDA Forest Service, National Partnership Office, Partnership Guide,(2005), P.5.
http://www.partnershipresourcecenter.org/resources/partnership-guide.
33- De la Garza & Others; (1997): "Teaming Up: Higher Education– Business partnerships and Alliances in North America".; the North American Leadership Seminar; Business and Higher Education in North American : Creating New Alliances, Mexico, P.37. http://www.Conahec. org/English/unrstndg. htm.
34- Forschner, M., successful partnerships a guide, OECD LEED Forum for Partnerships and Local Governance**,** P.P.(9-10).
http://www.oecd.org/cfe/leed/forum/partnerships.
35- Harvard University Competency Dictionary P.49.
http://www.campusservices.harvard.edu/harvard_competency_di.
36- O'Sullivan, Defining Innovation, (2008), P.5.
http://www.sagepub.com/upm_data/23137_chapter_1.
37- Schumpeter, J., the Nature and Importance of Innovation, P.4.
http://www.princeton.edu/chapter/s9221.pdf.
38- Productivity Concepts, P.3.
http://www.productivity.in/3.%20Productivity%20Concepts.
39- Rutkauskas, J., Paulavicien, E.,(2005): "Concept of Productivity in Service Sector", INFLUENCE OF QUALITY MANAGEMENT OF THE COUNTRY'S, ECONOMY,Vol.43, No. 3 ,P.30.
40- Earlier implementation is permitted,(2011): Reporting on Controls at a Service Organization, June 15, P.1532.

countries seeking to grow and progress. As our most important lessons that can be drawn from this trend. And emphasize it in the conclusion that the success of research in this direction for the innovation of our university education system requires an emphasis on:

- The need for a great deal of confidence of the community with different Bodies and productive institutions, public and private, in the ability of higher education institutions in Egypt to play its role in the economic and social development and scientific creativity, and its ability to provide research and development services and consultancy and the opportunity for higher education institutions of the partnership in the actual planning and implementation and supervision of the productive projects.

- Get rid of illusion of the independence of the university with the community, the illusion which is entrenched in the culture of campus in our university by factors of the emergence of university education in Egypt, where we took in the early establishment of the first university in Egypt, the ideal idea of the university, however the countries that we take the ideal of the university had disposed of at the time that we take it.
- That the university idea is not sacred, which were not also in the West, whether old or new, in the Renaissance with the spread of the concept of the nation-state, the European universities took a nature locality, and replaced the language of teaching them - and that was the Latin language -with national languages, and continued movement of change in which to keep pace always with the needs of the community. This should be confirmed by our universities and seek it.
- Give us the previous trend give us a lot of ideas that can be used to innovate the university, but should have a real justification of what we take for the innovation of ideas gone to university and study the circumstances and justification for the emergence of these ideas can even use the real ones. As we should create the right climate to borrow what we see of them useful to us, because the idea is to extract from its climate, which appeared in and planted in a different climate loses its effectiveness, but may turn to the idea of murder.

References:

1- Association of American Universities, (2001): American Research Universities Institutions in Service to the Nation", Retrieved 28/1/2001. (On-Line Access: http://www.aau.edu.resuni/whitepepri.01.htm/)

2- Newman, F., &Couturier, L., (2001): "The New Competitive Arena: Market Forces Invade the Academy", The Futures Project: Policy for Higher Education in a Changing World, Brown University, P.13 (On-Line Access: http://www.futuresproject.org)

3- Forschner, M., successful partnerships a guide; OECD LEED Forum on Partnerships and Local Governance.
(On-Line Access: http://www.oecd.org/cfe/leed/forum/partnerships)

4- Schwarz, F.,& Hunger, A.,& Werner,S.,: "Measures to Improve the Globalization in Higher Education, Gerhard-Mercator-University, Duisburg, Germany, (On-Line Access: http://www.uni-duisburge.de)

5- Franklin, R.G.,(2002):" Academics and Economics: "The Yin and Yang of for Profit Higher Education: A case study of the university of Phoenix (Arizona)", Ph.D, Dissertation Abstracts International, Vol. 64, P. 829.

6- Cabal, A.A., (1993): The University as an Institution Today, Topics of Reflection, UNESCO Publishers, Paris.

-Also the following reference: Ross, M.G., (1976): The University-The Anatomy of Academe, Mc. Graw-Hill, New York.

7- Shattuck, M.: "internal and external threats to the University of the Twenty-first Century", translated by – Mustafa, H., (1995):the world of thought , Vol. 24 , No. (1.2), P.P. (35-67).

8- Oakeshott, M., (1989): The idea of a University; In: The voice of liberal Learning, New Haven, Yale University press.

Cited by:

Scott, P., (1996): 'The idea of the University in the 21st Century, A British Perspective', In: Raggatt, P. & Others (eds); the learning society, challenges and trends; Rutledge, London.

9- Bloom, A., (1987): The closing of The American Mind; Simon and Schuster; New York.

10- Pelikan, Y., (1992): The Idea of the university-a Reexamination, New Haven, Yale University press.

11- Brubacher, J.S., (1982): On the Philosophy of Higher Education; Jossey, Bass Publishers, London.

12- Scott, P.; 'The idea of the University in the 21st Century – A British Perspective', Op.cit., P.P. (236-254).

13- Brennan, J. &Others,(1999): What kind of University? SRHE, Open University press, Bakengham.

work of education to facilitate the procedures and to shorten the time, to give more powers to the various levels of decision-making.
- The need to move away from the traditional methods of concentrated education about conservation and indoctrination, and replaced with methods focused on understanding and criticism and analysis, problem solving, and based on dialogue and debate and research to enable students to acquire the skills and tools for self-education that one was able to continue to learn throughout life.
- There are radical changes have occurred with respect to the role of a faculty member in the educational process. He is no longer owner of the wisdom or the controlling the educational process, as it is Guide and coordinator, and assistant and organizer of the educational process. In addition, that these new roles require reconsideration of the selection methods to his preparation, to be chosen and prepared according to this philosophy and visions.
- The most the feasibility and effectiveness of education, which is to be in an educational atmosphere of intimacy, love, and governed by democratic behaviors and away from the administrative or educational domination.
- Stresses the importance of training of faculty members and administrators body to deal with these technologies, so keep up the spirit of the age and its requirements.
- The importance of the disseminations of universal human values of tolerance and coexistence, mutual understanding, and dissemination of innovation and competition, dialogue and maintain the identity values.

4) Participation of production and service companies in the innovation of higher education:
- The importance of giving more freedom and greater powers for universities and communities in decisions related to the selection of teaching content and policies of the financial and teaching methods and evaluation of learners.
- International experience calls for the importance of giving special attention to the teaching of foreign and Mathematics, Science and Computer Languages as a basic curriculums necessitated by the spirit of the age of globalization.
- The importance of encouraging entrepreneurial initiatives, both at the university level, or community, or the private sector and community, and financially and morally support them.
- The composition and the establishment of national and regional centers responsible for monitoring educational innovations and the desired application, testing and dissemination.
- The importance of the educational cooperation at the regional and international levels، in order to achieve optimal cooperation between the peoples of the world.

One of the main factors that have prevented this:

A) That the pattern of development followed for many years been working as a strategy for the replacement of imports, this strategy did not create competitive factor and then did not allow opportunities for creativity in production so as to push for companies and institutions seeking knowledge for the development of production.

B) Despite the large number of major national projects, which have been in Egypt, the beginning of the High Dam and the establishment of new urban communities, in the agriculture, and industry, most recently the Toshka project, however, review bodies, which took planning and implementation of these projects, we find may be confined in a narrow circle of consulting firms and bodies advisers belonging to the ministries concerned, and we find our universities have agreed to themselves to live on the margins of these projects, these projects were seen by those who assumed that their work related to a political and destiny decision, and taken by higher authorities. And then did not help this vision on activating the role of the university in leading the work to these projects, did not help such projects despite the importance of our universities to develop the thinking and creativity, and the accumulation of culture experience to participate with, and that in the end did not help to take our university away from the tower ivory, which are still living there until now.

C) there are also a lot of evidences and indicators of the pattern of current development and based on the policy of economic openness, emphasize the weak capacity of this pattern to move the static relationship between universities and society, many of the productive projects and industry in our society now are agencies of the major companies, and holds these companies to develop technology and control. Even these companies relied on the experience abroad more than its reliance on scientific institutions at home, claiming that our universities do not have something to offer in these areas. (70)

Conclusion:

We presented for a recent trend has helped to innovate the systems of higher education in a number of developed countries. This trend reflected already on higher education policies in many

1) The development of Educational policies on university:

To achieve this, the study suggests the following:

-Linking the quality of higher education with learning quality، by using the assisting educational methods such as problems solving، and the project method، these methods are implementing in many reputable institutions of higher education، and these implementation depend on the openness shown by faculty members on the attempts of educational innovation in universities.

- avoiding the traditional curricula and accepting with uncertainty in the field of educational models and methods, and taking advantage of information technologies, to rely on learning from different sources of knowledge.
- devising new mechanisms in university Enterprise Manager responds to the principles of independence, transparency and accountability.
- caring with the most important elements of the educational process in universities: the student, faculty members, knowledge, as well as teaching methods and techniques, and the place of education and contexts.
- Developing the scientific research in order to achieve integration between basic research and field research. The importance of this approach in making the university able to finance itself, just like companies, factories, banks and other economic institutions, and thus play a key role in human capital.
- The need to avoid the traditional methods of examination and its complexity, and replace them with new and innovative ways lead to the same result and goal.
- The importance of expansion in the field of technical and vocational education in the public education and higher education، and the need to open channels and building bridges between these systems and other systems of education، in order to move smoothly and flexibility between the different education systems.
- The development and educational innovation، should be done in accordance with organized national plan. In addition, transparently formulated through extensive community participation, and depending on the political will of change and innovation.

2) The partnership between universities and productive and service organization as an approach to innovate higher education:

- The importance of adapting partnership formulas in education funding, and that is done by allowing governments and the private sector to invest in the field of higher education, and activating the role of civil society organizations to play desired roles and required of them in education, and encourage the establishment of associations and linkages to take educational initiatives and seek to attract support and funding locally, regionally and internationally.
- The importance of linking between Education and Labor market and the worlds of production, and the necessity of continuing to seek to bring about the harmonization of rehabilitation programs and configuration, training and labor market requirements.
- The importance of education and continuing education, and the need to take it as a philosophy and field practice requires the integration of vertical and horizontal dimensions of the education of the individual care at all stages of his life and all the educational requirements. This philosophy calls for the application of the principles of education for all through kindergarten, literacy and adult education, and the disabled education, and open the doors of universities for all students, and breeding projects take the spirit and philosophy of the community school which open to everyone, and the expansion of continuous in service training programs.
- International experience calls for the importance of deepening the relationship between educational institutions and the community by opening up educational institutions to the community, and the provision of services and capabilities, by enhancing communication with families, parents and the media, to support the educational mission.

3) The relationship between state, productive, and service organization:

- - The innovation of the major and secondary educational organizations, should be based on scientific research until the innovation does not follow the ideas are here and there.
- - Attention to the comprehensive evaluation of the educational process rather than simply evaluating the academic achievement of students. In addition, the importance of continuing periodic review of educational institutions and evaluation assessment internally and externally, according to the guidelines and strict standards lead to adjust quality in higher education and public education institutions. Some experiments confirmed the importance of linking aid and allocated budgets for education institutions with the results of the evaluation by the Accreditation institutions.
- The importance of the adoption of formats and trends of decentralization in the administrative

same contradictions (Paradox) under this transformation.

The Book of Elaine M., For Changing in Academic Work is an important reference, which offers an analysis of the transformations that occur on the roles of faculty members, and these changes require a change in the way the exercise of these roles. (68)

The above presents us many questions, including what the rehabilitation of the faculty in our universities to do their part in their universities and colleges to link their societies and local communities?

Is it allowed them to prepare them to a flexible systems responsiveness and openness to the community?, And with the imposed of responsiveness and openness to change in the practices of their roles? , And mechanisms that can be provided by our universities in order to help faculty to familiarize themselves with the skills necessary to practice their emerging roles? , But that what is required by the practice of these roles posed by the alliance with the institutions of the university community to make us put more of a question mark about the selection method applied to the faculty member in our universities.

5 - many alliances and partnerships have led some universities with the institutions of society to its transformation, which has been called the University of Multiversity to the University of Multi-organization, Many universities are now seeing cases of split to the several entities, and were distributed among these entities, some of which is more like research centers within the productive organizations, some of which is more like a training centers open education, and appeared urban Universities, it is the pattern of university education in the United States appeared to meet the needs of the population of cities, see Mary H. Mundt it as an opportunity for the innovation of higher education. (69) There were also Virtual Universities., Spreading centers, community service, and Outreach centers.

All these impose on us the need to re-consider the current situation of our universities, and relevance of universities, these universities with a large size and number, to do all these additional Functions? It has become now required in light of these transformations we reach with our universities to the appropriate and effective size. And requires the study of the division of the campus for many of our universities, it is also necessary to think in the establishment of universities for research and centers of excellence to lead the movement of knowledge production and develop technology. It also requires that we search for the best methods to manage them so as to ensure sufficient flexibility to interact with and respond to the needs of the society.

It also requires that the need to examine the recent amendment in the administrative structure of our universities, which was the development of which the functions and entities to serve the community, and to what extent these changes have helped to further link between our universities and institutions of society?

There is no doubt that the development of these entities was an expression of social need, and was in turn requires making structural changes in the mechanisms of the university, especially those associated it role in teaching and research, a confirmation of its role in serving the society.

The procedure also requires changes in the philosophy of university education and in the structure of specialties its departments, and plans of study, and content of courses and the mechanisms of scientific research. But something did not happen, and then this change was largely ineffective in our universities to link their local communities.

6 – we cannot be overlooked that the pattern of development followed in developed countries has helped to create and develop links universities with institutions of various community, and had these relations and the links to continue and strengthen and turn into alliances, except as provided by its pattern of development in these countries from the requirements. The pattern of development in the developed countries provided the universities with appropriate cultural context, and which helped on development the values of self-reliance, and use of the mind, and seeking and using knowledge.

It also allowed the pattern of development in Western countries to call universities to participate and to motivate it, with several decades, and this eventually helped these universities to gain experience of participation, reflected on the culture of campus.

And reverse this is what happened to our universities in their relations with our societies, as their relationship remained a formal relationship with the society, despite the frequent calls for the actual and urgent need to link our universities with their societies.

The followed pattern of development in our society did not allow the universities in partnership in many important national projects, which could have been to universities through this partnership that the evolution of specialization, and changing the culture of campus.

The Innovative Vision of the Partnership between Universities and Productive and Service Organization:

to be in the field and within the workplace to the need to address researchers to the problems of their research as they are, in fact, and form the real, and to examine the phenomenon as a whole rather than just taking some of the variables, and required all of the academics beyond the limits of narrow specialization, and the need for attention to the interrelationship between scientific facts and principles in various fields and disciplines, and then emerged from the structures of knowledge is characterized as an interdisciplinary , multi-disciplinary and trans-disciplinary.

From above we have many question marks about the ways in which our universities in the preparation of a faculty member, which relies mostly on the preparation through the resurrection of examining an individual, and also on the feasibility of what has been amendments to add some courses studied by students in master's and doctoral degrees, especially if these courses emphasize the support and deepen the student's specialization in the exact and narrow rather than to help him expand his perceptions in other specializations.

It also presents us with these transformation further questions about the status of disciplines and scientific departments in our colleges, and their relevance to the establishment of relations of alliance and partnership between the University and other institutions, and to deal with the era of knowledge economy. It is not to say that the current academic departments in our colleges and separation and gaps between them, is one of the most important reasons for the inability of our universities on the foresight fully to the reality of society and its problems.

3- The orientation of universities to establish partnerships and alliances with institutions of society, have been paid university leaders and councils to reconsider the objectives of university education, where it appeared to emphasize the need to shift from working on the graduation of professionals to produce productive citizens, and this necessitated the need to work on:

3-1- developing a sense of belonging, responsibility and commitment of the students in terms of their community and their participation in solving problems.

3-2- reconsidering the structure of the courses of the study, so that it can be linked to economic activities in the community, while enabling the student to spend some time working with these activities, which give him the experience to identify problems, and trained on the employment of what got him in the development of knowledge society.

3-3- making sure the role of student activities in the free-creating the student to participate, it has proven experiences of universities in developed countries that student participation in the activities of partnerships and alliances, as well as in volunteer activities make them more convenient to work in these communities after graduation. (66)

The foregoing leads us to question about the content of what our universities offer courses to students, the extent to which their content is correlated with the reality of economic , social and environmental problems of our Egyptian society? Are courses made as well as the presentation of concepts and academic theories methods and means of employment of all in life? Do keep pace with the development of the content of these courses to the changes in various dimensions of society?

As the above leads us to wonder about the reality of the practice of student activities in our universities? And the quality of these activities and how they relate to community service both at the local or national? And how these activities can be activated to become educator experiences, and enhanced social affiliation?

4- qualitative change in the roles of faculty members, so the alliance and partnership set up by universities not only led to the expansion and multiple roles of faculty members, but also changed many of the methods of performing these roles, where the imposed changes in the nature of the work the faculty member need to abandon the methods of traditional teaching, where technology are now offering a lot of information that was the lecturer provided to his student through lectures and notes.

Also imposed methods of partnership and alliance change in the method of the performance of a faculty member for his role in scientific research where he found that he must abandon the research issues and phenomena with specific variables, which works with a systematic set of variables and the use of statistical methods, researcher now facing the quality of issues and phenomena described by Schon as Swamy Lowlands, and these kinds of issues and phenomena are usually messy and confusing. (67)

The question Is it possible for faculty members to shift easily agree with the qualitative change in the practice of their roles? Do systems help them to prepare themselves with the flexibility of the required current transformation?

Many of the indicators reveal that the answer to such questions was no, than yes, even in developed countries, occurring cases of refusal and protest from the faculty on the changes in roles, which forces them to this qualitative change in the practices of their roles, which makes them feel a state of anxiety as a result of what it will find the

required by this trend. It is the most important reforms that can be extrapolated from these experiments to take advantage of them to innovate our university education mention the following:

1 - qualitative transformation in the roles of the university: where the trend towards the establishment of partnerships and alliances to put the university in the heart of social events, and thus become the third role of the University, which is its role in community service, to become a social philosophy in general, directed the university in the exercise of their roles as the other two are: "education and research.

Also resulted in the alliance and partnership profound revolution in the university, and was the most important results of this revolution that converged culture of the campus and the culture of the outside community, which provided for the University of the social context, which helped it to publish science as a method and facts, knowledge and applications, also resulted in a socially awareness of the importance of science and its role in life, has had an awareness of the availability of the positive impact on the university and the community, and this is as follows:

1-1- the availability of public awareness of the importance of science is the one which encouraged more social demand for knowledge, and stimulate a lot of institutions producing knowledge, including the universities to more creativity and innovation.

And here comes to mind several questions about the issue of awareness in science and social reality do we have available an appropriate awareness of social science helps to stimulate our universities to be creative? What are requirements which provide this awareness? How can our education institutions of university in partnership with media organizations working to spread this awareness and to emphasize it? What is the role of universities in that?

There is no doubt that it can be for our universities in alliance or partnership with media organizations, and with the public education system, play a role in raising awareness for science, and its importance in life, and the need to take science as facts and the methodology of thinking in dealing with the problems. Thus, it appears the role of university professor in the simplification of scientific knowledge, and dissemination. Has he prepared for that?

1-2- the availability of awareness of the role of science in the life of the researchers, which guide them in exercising their scientific and emphasizes the roles of the associated obligations and social interests.

What we would like to draw attention to the awareness of researchers, this could turn in times of positive impact to the negative side, and this condition may be due to transmission researcher spatially and mentally from the research work according to logic of the liberal idea to the research work according to the logic of knowledge economies, which it sold and bought the knowledge, and be there are rights to use, and in this transition will find a researcher that he must be rid of many of the epistemological assumptions gained from the process of academic preparation, and take away from the university calls it an idea of liberalism. And may confirm this issue on the need for the Constitution of a moral to deal with knowledge, especially in regard to some dimensions of human vital as issues of genetic engineering and cloning, as well as issues that contribute to the development of poor communities, this issue does not concern the university only, but the social and civilized issue.

1-3- the convergence and overlap between the culture of the campus and the culture of the society for many universities in the West, the incentive for the adventure and risk, and this incentive is probably what it has missed in the past many universities in the socialist countries, and that despite the achievements of these universities in their countries of socialism, but it went this achievement is a social views, and did not have sufficient flexibility to adapt to the social, causing it to lose the social sense, and reflected negatively on its developmental role.

Overall, the experience of social interaction for universities in the socialist countries deserve to be taught in more detail, because we moved out in some periods, especially those that our approach to the participatory approach in our public policies, which was reflected in the policies of university, and we are still influenced by some of their aspects.

2- extend the boundaries of scientific specializations: in according to the imposed market realities, requirements and carry out education in light of these facts, several changes in the structure and built the scientific specializations, which turned many Western universities to re-planning, re-installation, interdisciplinary science, and appeared attempts to merge with each to show the structures of knowledge new to these specializations.

Also imposed the transition of the practices of scientific research in colleges' laboratories to the field and in companies, new insights in the search phenomena, and then in the production of knowledge, The search within the laboratories of colleges used to be the models to simulate the problems of reality, and it is through the isolation and selection of certain variables, which makes researchers are taking the problems of artificial to a great extent, while leading the transition of research

through several projects are in partnership with the Illinois University. After discussions between all of them and the university administration, an agreement is reached of five conditions adhere to the university, including:

- Control of the Agenda for Action is the right of state delegates, not faculty members, or funders. And delegates have the right to intervene at any step of the implementation.
- Is not aimed at any work in the scope of the project profitability, but aimed at reviving and developing the concerned areas.

As she said Jull Chopyak the Executive Director of the Institute of Loka that The principle of non-profit dedicated confirms the trend towards democracy, science and technology, and the opposite of the popular notion of the academic scientific research, where regarded as the process of elitist. (63)

Extrapolating the basic rules governing the project ESLARP found to take a stand against traditional research, that research conducted in order to benefit both with views of military or commercial or productive, or that of the things the Academy, which usually puts poor societies as an experimental fields, and the premise test the validity of the facts more than that serve these societies and are searched in this case on society and not through it, and return in the end of the research may go to serve others. (64)

The researcher went to perform a search it out from society, making it in a better position in terms of dealing with the issues of this society and its problems. Needs this type of research methodology to enable the researcher to experience social issues, culture and knowledge, and awareness of its variables, and possess the ability to see the overall all phenomena covered by the study.

One of the main ideas of this project - which can take advantage of them - the idea of Science Shops have been set up several markets attached to institutions, university participating in the project, and receive these markets research questions from citizens and the various bodies, and given these questions for faculty members and students to study and answer them, and send answer to his question then.

5 - Collaboration Visualization (VoVis) (65)

The project through the partnership between Northwestern University and Exploratorium Science Museum at the University of Illinois and Urbanachampaingn National Center several companies including two companies Bellcore, Ameritech.

The project aimed to improve and develop the educational experience for high school students, by exploring Distributed Multimedia (DMLE) Learning Environments, where the use of technology to expand the scope of educational experiences outside the classroom, and as Frank Kaelsch said, This is a project of promising and ambitious projects, and will confer about the value of real dimensions and the importance of the use of computer technology and telecommunications in education.

For more see the other successful models can be found at the following websites on the Internet:

A) By the Office of universities in the United States, and its website on the Internet: www. oup. Org '", and provide this office expertise and experience in the establishment of alliances and partnerships between universities and institutions operating in all economic and social activities in the United States of America, and has also provided information from the centers of partnerships and services extended (Copc) Community Outreach Partnership Centers also displays the location of many research papers all these alliances and partnerships between universities and the productive and service institutions.

B) College of Social Work at University of Pittsburgh

www. pitt. edu / ~ copc "". This site is due to the mid-eighties, and seeks to enhance the educational experience for community service in higher education institutions.

C) Site "Campus Compacts" "www.compact.org" This site provides a number of research papers that offer programs for the posts, alliances and mergers in the campus community.

D) site "www.aahe.org" a site that cares about the dimensions and strategies of the alliance between universities and industry.

E) The Center Web site economy / higher education, which is in turn a product of participation University of New Orleans University and a group of business enterprises, and has contributed to this center in the formulation of several new strategies for coalition operations between higher education institutions and industrial enterprises and its website www. cnder-design. com.

Among the most important of these strategies formulated by the center include:

* Educational Access strategy.
* Community Alliances Strategy.
* Workforce Training Strategy.
* Technology Transfer Strategy.

Fourth: The lessons learned from previous studies and models presented in the innovation of our education university:

The beginning we can say that it was not for universities in developed countries to succeed in this endeavor only by doing much of the reforms

- ❖ Work to participate in education programs, industrial, and extended its activities within the industry and provide IT services.
- ❖ Entrepreneurial contractor involved in research and development issues.
- ❖ Work on transferring a technology of the society.
- ❖ Stimulate faculty members to participate in economic development activities.
- ❖ Work to participate on a regular basis of economic development agencies.

1 - A model of alliances set up by Stanford University: (58)

This university is referred to as the reason behind the emergence of Silicon Valley, where some allied research centers with several institutions. Examples of successful alliances with this university, which can learn from them, its alliance with the Foundation Hawlelt Packard, in the fifties, and turned this relationship in the last quarter of the twentieth century to the type of alliance, led to the success stories are interesting, and which were represented in the design of many of information systems as follows: Charles Schwab, Cisco-systems, E.Bay, Netscape, Mike, San Microsystems and Yahoo.

In 1996, according to statistical figures, more than half of the $ 100 billion produced by the Silicon Valley, was a product of the companies that started with the graduates and faculty members at Stanford University.

2- The Alliance of Northern Illinois University and the Foundation westell technologies.

It is a private institution of the services of telecommunications equipment. The project known as the Alliance Northern Illinois University's Business and Industry Services Division (NIV-BIS). (59)

It was a study after the end of this project to evaluate indicated results that both sides of the relationship (the university and the company) has benefited greatly, with increased production of the company in the field of technology by 7%, and decreased rates of errors in the work by 45%, decreased hours of staff training by 64% due to the high level of performance, and gained some of them several skills were not to have before them, the skills of data analysis, and skills of preparing training programs, implementation and supervision, and skills determine the required needs of performance, all of this was the result of the participation of those with faculty members in research teams of the project. It also expanded the company's sales, covering 62 countries in 1996 while it was distributed in 30 countries in 1993.

Also the university benefited students in training, and skills development, and also improved the performance of faculty members where they had gained more field experience; the university's budget has been strengthened and updated a lot of agencies and laboratories.

3- Partnerships between some teachers' colleges of America and some community institutions, including: (60)

- Optus communications
- NSW Department of Education and Training.
- NSW Department of Community Services.
- Paramatta Catholic Education Office.

Where the objectives of these partnerships are diversified, some of which are particular for the college, where the development of targeted educational programs, training of students, and professional development for their employees, including what was intended to help other institutions to implement some of their programs.

A study was conducted for these partnerships in order to evaluate the four approaches that are designed on the basis of partnerships, and evaluate the implementation and effectiveness.

It concluded to monitor some of the positive aspects resulting from some of these partnerships, and success factors, which were represented in the provision of certain guarantees, including the identification and clarity of the objectives of the partnership and agreed upon, and the availability of a culture of participation among workers, whether in college or in these institutions.

The availability of a culture of participation of the most important determinants of the success of any project for the partnership between two parties, in many cases, many partnerships fail, despite the availability of their capabilities and plans, not to believe some of the workers by the partnership institutions the usefulness of institutions of partnership with other institutions. This is emphasized by the significantly opinions of the expert body, which was a sample to a study by Sandmann. W., Where these experts believe that the study sample participations held by the universities with some other institutions are usually lightly affected, including members of the faculty of the tasks assigned to projects in partnership. (61)

4 - a partnership project of the University of Illinois with some of the social institutions: (louis Action Research Project ESLARP) (62).

This project is directed to serve some poor areas in the state of East St. Louis, where held a group of leaders and representatives of these regions in 1987, talks with Gov. Wyvetter H. Younge, in order to work on the development of these areas,

the level of advanced countries in the field of production technology.

Necessitated the development of technological University in Malaysia, linked to a network of relationships with a group of companies, institutes and technology centers, with modification its departments and the development of academic specialties.

10 - Study of Lerner, R. M & Simon, L. K 1998 "trends of the extended services of the University in the 21st-century" (51)

This study analyzed the objectives of the extended service programs offered by universities in the United States, and analyzed the most important problems facing these programs. The important issues raised by this study is that the challenge facing the provision of extended services programs, and affect its effectiveness is a discrepancy between the culture of the campus and the culture of the outside community. Therefore, this study considers the need for convergence between the two cultures, and recommends the need to prepare faculty members and training them to do social roles.

11 – Study of Garnitzkg, A. & Maassen, P (2000): "Economy and Higher Education and European Integration- an Introduction." (52)

This study discusses the transformations in European national systems of higher education, and passed around official government papers plans directed education in the 21st -century.

The study concludes from its review of all these documents that the government views in Europe tend to link higher education with the economic system, and emphasizes the need to restructure the higher education even fits with the labor market, and thereby to fulfill its role as a competitive contractor efficiently and effectively. The researchers discuss this issue in another study the theme of "national policies concerning the economic role of higher education." (53)

12 - Study Seppo, H. & Pertti, M 2000: (54)

This study researches the role of higher education in transforming Finnish society to a knowledge society, and necessitated the further integration between the government's plan for economic development and a plan of higher education, and discussed this study, the dimensions of this integration, and analyzed the efforts of universities in the alliance with some companies for the design a national government program, aims to push the status of Finland for a global position in advanced technology.

13 - Report of Thomes, N. L. "What can higher education to learn from listening to the local community". (55)

This report was a summary of the discussions between the 100 heads of universities and colleges, teachers and managers of research centers, and leaders of institutions and associations. And the holding of this meeting in Tallahassee by the American Council on Education (ACE). The aim of the meeting, determine what should be done for the innovation of higher education institutions, to participate actively in the development of local communities. It concluded to several recommendations, including:

- Away from the narrow focus on specialization in the education of students.
- The transition from graduate professionals to graduate productive citizens.
- Develop a sense of belonging and commitment to students, and develop their ability to use knowledge.

Third, models of the relations of alliance and partnership, which can learn from them in the innovation of our university education:

In a recent study on growth policies in the United States was classified 12 universities as Innovation Universities, and that what distinguishes it from other intensity relationships and alliances with many international companies.

And universities, which were described as creative are: (56)

- Stanford University
- Georgia Tech.
- Carnegie – Mellon University.
- Ohio State University.
- Purdue University.
- Pennsylvania State University.
- Texas A & M university.
- University of Utah.
- University of Wisconsin.
- Virginia Tech.
- North Carolina state University.
- University of California at san Diego

Barbara A., and Holland, determined the most important features that should be available on university in order to be eligible for the establishment of a partnership or alliance as follows: (57)

- ❖ To be economic development within the mission of the university and in the Vision of its goals.
- ❖ Follow-up of posts in the research with industrial enterprises.

to restructure its programs and its scientific departments.

3- Study of Michio Nagai 1995: "the university in the 21st-century" (44)

This study offered some features of the shift in Japanese universities to suit variables 21st century, and the role of universities in the independent development of Japanese society, the most important features that have made higher education in Japan as a model internationally. The study describes what happened from the structural developments in the Japanese universities because of its alliances with many major companies. As you can see that the most important characteristic of Japanese universities is a balance of roles between the social dimension and economic dimension in the development of society.

4- Study of Mc Clintock, R. 1996: "American education for the21st-century"(45)

he study offered the development of strategic dimensions of education for the American 21st century, and was the most important dimensions of this strategy is to support the partnership and alliance between academics and representatives of state governments, industrialists and the business sector.

5- Study of Johnston, R. (1996): "University of the Future: Boyer vision for change" (46)

This study were presented to the theory of Boyer EI About social and academic roles of the University, and Boyer concluded this theory from the reality of the American experience in higher education, further reading about this theory can review some of what he wrote about, including:

- **Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate.**
- **Scholarship Reconsidered: Priorities for New Century.**

Boyer believes that universities have gone through several transformations in its functions, from teaching, and turned up her function in the discovery of knowledge, and then its role in the application of knowledge. The emergence of each function necessarily lead to a review of the mechanism to do other functions.

These three functions of the university Emerged and formulated in the age of industry, and led them to diversify the scientific disciplines, and that is sufficient knowledge to disciplines, Departments closed the on itself, and appeared among them breaks and gaps.

And this situation now does not fit with the post-industrial society, problems of a post-industrial society needs to see the complementary brought together more than science and more specialization, and this is ultimately imposed on the university a new task, namely, that works to make the processes of integration between the fields of different knowledge - Natural and social and human, which requires the conduct of the start of its integration of roles between departments and colleges, and this is what the focus of the theory of Boyer.

6- Study of Carlos, T. 1996: "a new vision for higher education" (47)

This study discussed UNESCO's future vision of the university, a term (Proactive University). Is determined by the features of this university in that it seeks to link relations of cooperation with industrial enterprises and service in its societies, and also seeks through these relationships to guide the activities of these institutions, and has the ability to foresight problems and challenges that can face all the institutions of society, and is working to put perceptions about methods of prevention and response.

7 - Study of Thorens, J. 1996 "mission of the university and its role with the beginning of the entry of the 21st-century" (48)

This study confirmed that we went to a need to link university and community issues, and where these issues is changed, for the university to adapt structurally and philosophically in line with this change.

Variables of 21st century impose to reconsider the structure of disciplines and research systems, thereby helping to lead the university alliances with institutions, production and service, and to serve the knowledge economy era. This policy sought university education in America and in many European countries.

8– Study of Bousaada Rashid& Boubacar Samir 1997: the productive university" (49)

The researchers Discuss in this study some features of production university, from which the ability to establish partnership relations with industrial enterprises, in order to solve the problem of funding, and the face of increasing enrollment, and this partnership re-balance in the process of preparing graduates to match the level of quality required by the labor market.

9– Study of Sallehudden Iprahim 1997. "Role of the university for the promotion and development of technology - a case study of technological University in Malaysia. (50)

The present study of how the technological development of the University of Malaysia, so it can help to achieve the goals of the development plan "Malaysia 2020", which aims to Malaysia to

Product innovations may be tangible manufactured goods, intangible services, or a combination of the two. Examples of recent tangible product innovations that have had a very significant impact on the way people live and work are personal computers, mobile phones, and microwave ovens. Intangible products that complement these types of physical equipment include the various pieces of computer software needed to control flows of information through these devices, leading to the delivery of information, the supply of communication services, or the arrival of a correctly heated dinner. Equally, process innovations, which are new ways of making and doing things, can arise from the use of new combinations of tangible and intangible inputs. A robotic machine to assemble cars can deliver welding services with even greater precision than a human welder, but is only as good as its computer control system. (37)

Productivity Organization:

Has been generally defined as a ratio of a measure of output to a measure of some or all of the resources used to produce this output. Defined in this way, one or a number of input measures can be taken and compared with one or a number of output measures.

When attempts are made to include all inputs and all outputs in a system the measure is called a total productivity measure (TPM). The inputs used in a process can be hours of labor, units of capital, and quantities of raw materials compared with the consequent output.(38)

On the one hand productivity is related to utilization of resources, on the other hand productivity is related to the creation of value. Therefore good productivity is achieved when activity of an organization and resources in the product creation process create value for getting product. Productivity can also be related to loss, which must be eliminated if productivity increases. A common mistake is to relate productivity to the amount of services offered. Therefore a common mistake is to think that the more products are made the more productivity increases. It is important to keep in mind the fact that productivity is a relative concept and it cannot be said to increase or decrease by making such comparisons. Productivity depends on variations from competitors or other standards at a certain point of time or on changes over time.(39)

Service organization:

Is defined as An organization or segment of an organization that provides services to user entities, which are likely to be relevant to those user entities' internal control over financial reporting.(40) also can be defined as the entity (or segment of an entity) that provides services to a user organization that are part of the user organization's information system.

Service organizations also that provide such services include, for example, bank trust departments that invest and service assets for employee benefit plans or for others, mortgage bankers that service mortgages for others, and application service providers that provide packaged software applications and a technology environment that enables customers to process financial and operational transactions. The guidance in this section may also be relevant to situations in which an organization develops, provides, and maintains the software used by client organizations. The provisions of this section are not intended to apply to situations in which the services provided are limited to executing client or organization transactions that are specifically authorized by the client, such as the processing of checking account transactions by a bank or the execution of securities transactions by a broker. This section also is not intended to apply to the audit of transactions arising from financial interests in partnerships, corporations, and joint ventures, such as working interests in oil and gas ventures, when proprietary interests are accounted for and reported to interest holders. (41)

Second, previous studies:

To know the various dimensions of the Alliance operations and their impact on the restructuring of higher education, both in terms of the structure of departments and disciplines, or programs that prepare faculty members as well as the organization of graduate studies, we show the following are some of the studies and models on the innovation of university education through the Alliance and partnership:

1- Study of Mace, J. 1992: "Higher Education and Economy" (42)

The study of the effectiveness of relations between higher education institutions and industrial enterprises. The study concluded that the challenge in the establishment of these relations is to lack of information and ideas on the most effective methods in the work of such relationships.

2- Conference of the University of Missouri September 1993. (43)

the recommendations of this conference Confirmed on the role of partnership between industry and higher education institutions in development processes, and noted that among the priorities of work for the development of higher education programs, the need for effective relationships between institutions and industrial enterprises, and requires that institutions of higher education need

services and care for environmental projects, i.e. closer to its role in the service of society.

Building a partnership:

Micheal Forschner atends to clarify Partnerships as Equity should be a guiding principle in building a partnership, as should (for many partnerships) a "bottom-up" structure. Political will and human and financial resources are also needed.

One essential step in building a partnership is to ensure that everyone involved knows what the partnership is about, who is doing what, and which outcomes are expected. If possible, a partnership should be built on appropriate structures already existing in the area. Establishing and implementing a partnership is basically a dynamic process. The procedure includes several phases: preparation, drawing up a contract (where thought necessary), establishing a work programme, implementing the work programme, and monitoring and evaluation on an ongoing basis.

- Preparation:

Preparatory work is crucial for developing a steady and effective partnership. Careful research into the context in which the partnership will be operating must be part of this phase. The strengths and weaknesses of the area should be assessed and effective measures designed. One of the most important aspects of this phase is to identify the right partners and establish clear roles for each. (See section on the 'Roles and functions within partnerships' below).

- Contractual Conclusion:

A partnership is often based on a formal commitment that has been established by a number of partners signing a contract. Bound by this contract, the partners will share a strategy and implement their

Co-ordinated working programme for a period determined by the partnership.

- Establishing Working Programmes:

The work programmes should indicate the interests and targets of all partners and include activities and measures that will contribute to the improvement of the territory.

- Implementation:

In this phase partners are in regular contact to co-ordinate implementation, to extend and supplement the working programme with new measures, and in some cases to test new approaches. Public relations activities should inform the wider public of the targets, activities and measures of the partnership.

- Monitoring:

To assess a partnership's achievements, determine improvements to be made and adapt further planning, a comprehensive monitoring system should be used. A partnership should be evaluated periodically and publish reports to demonstrate the added value of its work.

- Partnership members:

Careful partner selection is essential for the partnership approach to be fruitful, to enable effective working relationships, and to ensure that partnership activities are sustainable. By identifying partners who will complement each other and strengthen the partnership's goals, a solid Foundation will be built. To achieve the partnership's objectives it is important to bring in the different relevant parts of the public sector as well as the business, community and voluntary sectors. The size of a partnership should reflect its aims and the issues with which it is dealing; the exact number of members will depend on territorial circumstances and priorities. (34)

Innovation:

Is related to Decision Making because it involves multiple and unique responses to a problem, which overlaps with the generation of options found in Decision Making. A person who demonstrates a high level of innovation generates more novel or unique options than someone who does not exhibit much innovative behavior. The competency Innovation can be used in combination with Decision Making if generating novel solutions is an important part of the job-role.(35) Also Innovation is define as the process of making changes to something established by introducing something new that adds value to customers and contributes to the knowledge store of the organization.

Beside Innovation is mean the process of making changes, large and small, radical and incremental, to products, processes, and services that result in the introduction of something new for the organization that adds value to customers and contributes to the knowledge store of the organization.(36)

Innovation also can be defined as the application of new ideas to the products, processes, or other aspects of the activities of a firm that lead to increased "value" This "value" is defined in a broad way to include higher value added for the firm and also benefits to consumers or other firms. Two important definitions are:

- Product innovation: the introduction of a new product, or a significant qualitative change in an existing product.
- Process innovation: the introduction of a new process for making or delivering goods and services.

Some authors have emphasized a third category of innovation, that of organizational change within the firm, but we see this as being naturally included within the second category, as a type of process innovation.

education institutions and other community institutions. (23)

Also issued by UNESCO in 1995 a document is a summary of the results and Recommendations 27 conference, stressing the role of higher education in economic growth and implementation of development plans and strategies through what it is doing in the fields of education and training, research and services. (24)

For that UNESCO has issued for the Declaration of Paris in 1998, entitled "Vision and Action" letter in its Article VI on the need compatibility between higher education and the world of work, through further strengthening ties between higher education institutions and institutions of different work. (25)

And a precursor for participation in the preparation of the Paris document "Vision and Action", the Arab States held a conference, entitled: "What education for the Arab world in the 21st-century " The result of discussions in this conference for the formulation of the Beirut Declaration on Higher Education in the Arab States of the 21st-century, and the claim was the Action Plan of the main axes to emphasize the need to create effective channels of communication between higher education institutions and the various institutions of society. (26)

And we see emphasis on the same issue in all of the recommendations of the conferences held by the Education Development Center, University of Ain Shams since 1994 and until the last conference in December of 2002. (27) as well as in the recommendations of the marketing services of university education and held by the Supreme Council of Universities in 1997. (28) and in the recommendations of the development of university education, which was held at Cairo University and held in May 1999. (29)

As was the case of interest and confirm the strategic plan for the development of higher education, issued by the National Conference on Higher Education, which held by the Ministry of Higher Education in 2000, where the allocated strategy of this issue of the project the seventh century, and which address the deepening interdependence of institutions of higher education sector, production and services. "(30)

Finally the partnership between universities and the productive and service organizations do not take place overnight. It is an ongoing process in which certain stages must occur, According to Segatto(31), these stages are three in number. The first would be the arousal of the will to cooperate and both parties show willingness, with meetings taking place between the participants in order to search for ways to cooperate. The second stage would be the moment in which exchange of information takes place. The attitude is positive and both parties look to exchange information, but few results are obtained. In this stage, at times, universities put together manuals that supply their possibilities and professionals or catalogues with the technologies and services that are at the disposal of the companies. The third stage is the one where cooperation becomes effective. In this case, the search for information of the participating sectors is constant and there is already awareness of the concrete benefits that will stem from this integration.

First, the concept of alliance and partnership:

The words “partnership” and “partners” are used in a broad way to describe relationships between the people, organizations, agencies, and communities that work together and share interests. The Forest Service regularly works in partnership with other entities, including tribes, states, federal agencies, nonprofits, businesses, and communities.(32)

both the Partnership and Alliance Reflect two levels of the relationship between university education and community institutions, and each of them gives meaning and depth to this relationship. And according to the Oxford Dictionary, refers to the partnership relationship between partners, while the term refers to alliance agreement to establish a cooperative relationship having parity between the two stakeholders.

And therefore fit to use the term alliance to describe the reality of the relationship that Western universities now to link to the institutions of which industrial production and trade, while the term partnership may be appropriate to describe the relationship between universities and service institutions.

According to De La Garza Partnership is timely and specific process of how a short time frame and focus on immediate and urgent issues , the purpose of it resolving certain problems, such as those needed by the service institutions, and courses that take a limited time to meet the certain needs. While the Alliance is a type of linkage, which reflects the cooperation between two parties, and for a long period of time, and focuses on the issues of future expected benefit of the parties to the relationship. (33)

It could be argued that the experiences of alliance and partnership set up by many European and American universities with other social institutions indicate that the alliance was taking place mostly on the role of research of the University, while the partnership for the most part directed to provide educational and training

3- The communications revolution:

The communications revolution has transformed the world into a small village, where cultures and civilization overlapped. And had an impact on university education, which made it possible to convert from an elite education to become an education for all.

However, the provision of the means does not mean achieving the goal, the revolution requires reconsideration of all the elements of the educational system so as to make programs compatible with the needs of everyone, which is more diverse than the needs of the elite, and that this revolution now requires us to change the way of the academic work, which is not compatible with many of his performances, and the goal of education for all, the important references that can be consulted to know the justification and the dimensions of the change in academic work book Martin, E, which displays the most important contradictions in the current academic work in light of the information revolution. (17)

4 - Competitiveness:

The competitiveness is a challenge for all developed and developing countries, and put for this factor many of the international legislation Perhaps the most famous of the GATT. And impose competitiveness to university education need to reconsider the quality of its outputs in terms of both the level of its graduates, who now have to compete in the global labor market, as well as in research and scientific output. Knowing that many of the indicators show a deterioration in much of this dimension as it monitors the UNESCO report on science in the world in 1996. (18)

If we look at the current situation of our universities, we found suffering from the weaknesses of many make them ill-equipped in its current deal with the challenges previously mentioned, the most important weaknesses, as monitored by numerous studies and government reports, and the recent Strategic Plan for the development of education as follows: (19)

1. There is no general philosophy and specific future strategy.
2. Increase the distance between universities and the wider context of social, economic and political development.
3. low of a University function of thinking and theorizing of society, to supply the ruling elite staff of professors, who are no longer leaders, experts, but their opinion is taken sometimes, not taken in by the other times.
4. Low level of the educational process in our universities, which requires the need to search for ways to achieve quality.
5. also suffer from a contradiction in our university education university, where it absorbs our colleges more than their capacity, and at the same time, enrollment in higher education in Egypt is low compared to enrollment in many countries of the world, such as Canada, 64%, America 63% and Finland 62% and Japan 53 %, and Israel 40%, while in Egypt, 19.5%, in 1995. (20) and then was already requires looking for non-traditional formulas for university education, so as to allow the greatest opportunity to join, while not burdening the state with more spending on it.

And benefit from the experience of history, and face the challenges of the present, and crosses the vulnerability of university education in Egypt, the search displays the most important recent trends adopted by some developed countries to develop systems of university education; and most important of these trends: the establishment of alliances and partnerships between universities and productivity.

The establishment of alliances and partnerships between universities and productive and service organizations.

The orientation of the university education systems in many countries of the developed world helped to establish relations of alliance and partnership in bringing about the innovation in the roles and activities of the universities in these countries. Perhaps the experience of American university education is given to us many lessons from their experiences through creative alliances set up by the universities with large corporations.

The adopt this trend has become a confirmation of the rules of the organization of the university educational policy in some countries, and examples as provided in Article 5.25 of the list of the goals of higher education in England, formulated by the National Commission on English in 1997. (21)

The Committee's report also stressed the need to change the notion that technological development follows a straight line starting from the research and then heading to the application, the relationship between the parties has become an interactive relationship, and imposes on the higher education institutions need to search for the most effective ways to its relationship with industrial, service and business institutions. "(22)

It is worth mentioning that UNESCO has during the period from 1990 to 1995 a wide campaign to study and analyze the challenges facing higher education in relation to the world of work, and concluded UNESCO examination of these challenges to the need and the importance of alliances and partnerships between higher

And repeat today what happened yesterday, where we see the creativity of knowledge is transmitted from the university laboratories to corporate research centers, and this makes it imperative for universities to re-align it self again so that they can have an active role in society.

B) the idea of the university has transformed in the minds of some academics to ideology is difficult to change, thereby preventing the possibility of innovating the university from within, usually facing attempts to resist the educational innovation a resistance as a result of their faith by academics of certain ideas about the university, and about the nature of the university and academic work.

We see such ideas and the controversy around the idea of the university, between two visions:

- a vision to J. H. Newman, where the re-discovery of these ideas, and re-view, and defend the refusal to increase the openness of the university on the community, most of the re-put these ideas now: Michael Shattuck in his article about the "threats of internal and external to the 21st University century " [(7)], and Oakashott, M in his article on "the idea of the university" [(8)], and Bloom, A. In his book about "the lock of American mind" [(9)], and Pelikan, Y. In his book "Re-examination of the idea of the university" [(10)], and Brubacher, J.S, in his book "philosophy of the higher education." [(11)]
- A vision in the side of ideas of Clark, K.. Of these, Scott, P. In "his article" The idea of the university in the 21st -century - British perspective "[(12)], and articles contained in the book" What kind of university? "Which was edited by Brennan & Others [(13)], and add these to the views of many social scientists, particularly theorists update. [(14)]

The challenge of innovation usually comes from conservative ideas, those ideas that are idealism in its vision of the university, and has prevailed within the culture of the university by the factors of origination, and the length of which has been an ivory tower in which the university within the community.

Therefore, the success of any process of innovation in our universities to explore these ideas, such as obstructive to innovation, and this requires a number of critical and field studies for the academic community.

C) Many of the fundamental reforms that have been in higher education came from outside, both driving forces and binding for innovation, or through the provision of innovative models, the universities must be adopted.

According to the theory of Boyer, E. The external factors that were behind the emergence of the current roles of the university, one after the other, as they were behind the change of style in the exercise of these roles. [(15)]

After studying the history we turn to the present scene, we find that our current reality with numerous challenges, which are imposed on the universities that they reflect itself through the search of objectives and formats designed to deal with these challenges, which include:

1- Globalization:

It was the emergence of the phenomenon of globalization, and the resulting effects of cultural and economic impact in the orientation of many developed countries to re-examine the policies of university education, among references that offer critical visions of university education in light of what it takes to deal with the phenomenon of globalization book editor J. & Newson J., where they presented of the many studies on the policies of university education in light of the phenomenon of globalization in several European countries, America, Canada and Australia. [(16)]

It is now dealing with the phenomenon of globalization requires possession of tools of science and technology, and also the need for intellectual base that we create a social climate where there are rationality and democracy, so as to produce a mind able to a new presence already in the era of cultural and economic domination.

it useless for the preparation of this mind attempts to the partial reform programs or policies of university education, but now it requires a cultural movement that multiple and complementary dimensions, to be a university in the heart of this movement, and requires that the university's presence in the community and engage and interact with all institutions, especially those with role in the preparation of this mind desired.

2- Knowledge and information revolution:

This revolution has made major and sharps transformations in the social, cultural and economic sides. Perhaps the most important of these transformations the emergence of the knowledge economy, which requires a college education need to reconsider the objectives, it has been university education is still going in its objectives with the "demand precedes supply," which has made the planners and policy associate of professional preparation "as a kind," with the needs of the labor market.

But in light of the knowledge revolution is needed to be reversed saying earlier, that is heading the objectives of university education out of that "supply creates demand," and this forces the universities to be a source of creativity in thought and technology, also requires that it have an insight vision about the future of the community and its needs.

and continue to try to improve performance both in the educational process, research, or by deepening its relations with the community and contribute to its solving problems, and to support its career development.

Research problem:

The higher education is the strategic balance of development movement in the community, and the main entrance to meet the needs of future development on the local and global levels, thus enriching the role of universities and a good potential investment as quantity and quality, and employment of revenue is one of the most important criteria by which to assess the differentiation of civilization between the communities in twenty- first century.

the university education in the Arab world generally and in Egypt specially faces with many challenges, some external imposed by the international reality and global transformations, including: the development of modern systems such as distance university education, and the evolution of the areas of basic research and applied, and the increasing use of media technology in higher education, and increased scientific cooperation between universities, and the internationalization of university education, and the growing trend towards the privatization of university education, and the search for alternative sources of financing of higher education, and the trend towards more of a partnership between universities and the production sectors, and the evolution of systems and mechanisms for quality assurance and accreditation in higher education, and the growing interest in university development, environmental development.(4)

There are other internal challenges linked interactions of Interior of the Egyptian society, and the current status of university education in Egypt, including: the weakness of the capacity of universities as a result of the increasing social demand for university education, and the difficulty to strike a balance between quality and quantity in the system of the work of universities, and how to achieve balance between jobs and educational research and service for universities, according to the possibilities available in the light of the needs of Egyptian society, and the difficulty of the composition and production of graduates suitable for developments in the times in light of the changing nature and forms of occupations the future, in addition to the challenges of lack of funding and limited resources, and the challenges of modernization of higher education.(5)

Proceeding from the face of university education in Egypt with deficiencies in regard to jobs and educational research and service to universities, and in preventing cope with the requirements of the times and challenges, and build on what created by the future direction of the university education of the challenges imposed by the requirements of the many roles a future large-scale in various scientific , technological, political, economic, informational, cultural and environmental fields, and this will come not only through the adoption of Egyptian Universities for modern systems.

This is why the researcher to carry out this study tried to explore Partnership between the university and the productive and service institutions in developed Countries and its refection in Egypt.

So the study will try to answer the following questions:

1. What is the concept of coalition and partnership, which must be adopted by universities?
2. What are the most important models for the relations of alliance and partnership, which could contribute to the renewal of our education university?
3. What are the main lessons learned from previous presented models in the innovation of our education university?

Theoretical framework for research

With a simplified reading in history of the development of the university as an idea and an organization we draw several lessons, can be used when considering how far in the innovation of university education, we mention the following:

A) the crisis of the university is in isolation from the movement of societal change, which threatens their survival, and proclaimed by many to cancel, this happened at the beginning of the Renaissance, which put the university itself in the function of traditional teaching, in a time when the movement to change the broad sweep European societies, by the discoveries of geographical and prosperity of trade and the emergence of some new intellectual currents, and this led to the marginalization of university socially, and led to emergence the scientific and technological innovation from outside.

It did not regain its position only after it harmonized with the movement of social change, resulting in the emergence of new patterns in higher education, responds to each of the conditions and a particular social variables, it appeared style Napoleonic of the university in France, and appeared the liberal style in Germany, finally the American- pragmatic style, which its results was the emergence of several innovative models of the university, Earth Collages the Urban University, and the Multiversity university.(6)

Partnership between the University and the Productive and Service Organizations - A Future Vision for the Innovation in Egyptian University Education

Dr. Magdi Ali Hussien Elhabashi

Assistant Prof. in the Educational Foundations Department

Faculty of Education in Ismailia

Suez Canal University

magdi_elhabashi@yahoo.com

Dr. Nashwa Saad Mohammed Bastawisy

Lecturer in the Educational Foundations Department

Faculty of Education in Ismailia

Suez Canal University

nashwasaad2002@yahoo.com

Abstract:

The researchers to carry out this study tried to explore Partnership between the university and the productive and service institutions in developed Countries and its refection in Egypt, and they tried to reach to the main lessons learned from the models of partnership in the innovation of our education university. Therefore, the study tried to discover the concept of coalition and partnership, which must be adopted by universities and the most important models for the relations of alliance and partnership, which could contribute to the innovation of our education university, and the main lessons learned from previous presented models in the innovation of our education university.

Keywords: *Partnership – Innovation- Productive Organization - Service Organizations.*

Introduction:

Never to the stage of human history that has attracted much attention at the global, as is the case of the twenty- first century, and it held the experts would explore the horizons in order to prepare and get ready for it, and vision to face its challenges, it carries with it the information revolution will reshape human civilization according to patterns not accustomed human before, a new revolution in its building and its meaning, and combine the information revolution and technological progress, and the parameters set up such revolution in less than four decades and led to radical changes in the form of life and the quality of societies.(1)

shifts of the new world include weak governance systems of communism in the world, and the hegemony of the United States to manage the international system, and the widening the democracy, the decline in the authority of the nation-state, and the emergence of new centers of political decision, and the emergence of economic blocs, the giant, and the increasing activity of multinational companies, and the trend to a free market economy, and the application of the GATT, in addition to the liberalization of international trade and conduct without barriers geopolitical or continental.(2)

In light of the foregoing it is clear that the human with the third millennium rush toward scientific and technological, political, economic, informational, cultural and environmental transformation in light of a new world, in the context of globalization, and has imposed these changes many challenges that affect all communities, is expected in the future shifts the other will have a revenue is expected to university education on the international level, and therefore must be prepared to face these challenges and develop appropriate strategies to cope with it, not an alternative to Arab universities only accept those challenges, and build systems of university modern to meet the challenges of the twenty- first century.

Beside we are living in complex societies where the policy frameworks in place often seem to be fall short of providing satisfying solutions to a growing number of problems. But this does not necessarily mean that the frameworks as such are to be changed, as a existing frameworks are a result of historic development and reflect a balance of different interest groups within the society, it is hard to predict whether changing a policy framework will lead to a higher level of satisfaction, So naturally there is some resistance to large scale reforms. But while we may have to live with given policy settings, partnerships can be a great help in improving their performance: area based partnerships provide a mechanism for local organizations, in particular, to work together and adapt their policies to better reflect the needs of people and the economy at the local level. Partnerships are thus a key instrument of local governance. (3)

This requires that Egyptian universities continue to develop their operations and programs,

http://nursingworld.org/MainMenuCategories/ANAMarketplace/ANAPeriodicals/OJIN/TableofContents/Vol-17-2012/No1-Jan 2012/Articles-Previous-Topics/From-New-Nurse-Practitioner-to-Primary-Care-Provider.html

15. Fisher, M.J., Taylor, E.A. and High, P.L. (2012). Parent-nursing student communication practice: role-play and learning outcomes. Journal of Nursing Education; 51(2):115-119.
16. Gab Allah, A. (2012). Study the Relationship between Nurses' Shortage and Patient Outcome. M.Sc at Faculty of Nursing Menoufiya University, pp. 94-104.
17. Halema, W.M. (2012). Internship Program Strengths and Weaknesses among Nursing Interns. Faculty of Nursing Tanta University. M.Sc. 24-31, 142-147.
18. Hanafi, S. K. (2006). The Relation between Nursing Student's Self-Esteem; and Their Depression, Anxiety, and Problem Solving Abilities at the Faculty of Nursing / El-Mansoura University. MSc at Faculty of Nursing, Cairo University. pp. 81-83.
19. Hassan, E.M. (2008). Comparison between Baccalaureate Nurses Own Expectation, Actual and Prescribed Role at Cairo University Hospitals. MSN at Cairo University. Chapter 5.
20. Health Service Executive. (2010). Findings from the survey of 2008 nursing graduates: Where are they now. Office of the Nursing Services Director, Health Service Executive, Dublin.
21. Heslop, L., McIntyre, M., & Ives, G. (2001). Undergraduate Student Nurses' Expectations and Their Self-Reported Preparedness for the Graduate Year Role. Journal of Advanced Nursing; 36(5): 626-634.
22. Jantzen, D. (2008). Reframing professional development for first -line nurses. Nursing Inquiry Journal; 15(1): 21-29.
23. Krimshtein, N. S., Luhrs, C. A., Puntillo, K. A., Cortez, T. B., Livote, E. E., Penrod, J. D., and Nelson, J. E. (2011). Training Nurses for Interdisciplinary Communication with Families in the Intensive Care Unit: An intervention. Journal of Palliative Medicine; 14(12): 1325-1331.
24. Lambert, S. (2010). Internship: Many Perspectives Unlimited Benefits. Available at WWW.bec pdx.org. Access at 30/4/2011.
25. Laschinger, H. K., Finegan, J., and Wilk, P. (2009). New Graduate Burnout: The Impact of Professional Practice Environment, Workplace Civility, and Empowerment. Journal of Nursing Economics; 27(6): 377-383.
26. Leiter, M., Laschinger, H. K., Day, A., and Gilin, D. (2009). Workplace empowerment, incivility, and burnout: impact on staff nurse recruitment and retention outcomes. Journal of Nursing Management; 17(3): 302-311.
27. Lloyd, J.H., Stew, G. and Morris, J. (2012).Under pressure: Role Transition: From Student to Practitioner. Synergy Magazine: 9-14. Available at: http://www.sor.org//learning/library-publications/synerg
28. Memoire, A. (2007). Communication during Patient Hand-Overs. Patient Safety Solutions Journal; 1 (3): 1-4.
29. O'Connor, T. and Kelly, B. (2005). Bridging the gap: a study of general nurses' perceptions of patient advocacy in Ireland. Journal of Nursing Ethics; 12 (5):453-67.
30. Ozdemir, A., Akansel, N. and Tunk, G.C. (2008). Gender and Career: Female and Male Nursing Students' Perceptions of Male Nursing Role in Turkey. HSJ – HEALTH SCIENCE JOURNAL: 2 (3); 153-161.
31. Peterson .J.Z. (2009). Job Stress, Job Satisfaction and Intention to Leave among New Nurses. Ph.D. in University of Toronto: 7-8, 35-37, 88-90.
32. The Hospital for Sick Children. (2014). available at:http://www.sickkids.ca/Nursing/Education-and-learning/Nursing-Student-Orientation/nursing-student-roles-and-responsibilities/index.html
33. Walsh, M. K. (2009). Socialization of The New Graduate Nurse: Do Internship Programs Affect The Process? Dissertation at Rutgers the State University of New Jersey -Brunswick; 3373685: 12-16.

- Provide a channel of communication and coordination between nurse educators at Faculty of Nursing and hospital administrators to support, empower and motivate nursing intern students in clinical area.
- Inform the hospital administrators with intended training objectives, regulation and intern students job description prior to start internship year.
- Improve the intern students self-confidence through working as a team with hospital staff nurses.
- Improve the nursing image through media and nursing association.

At educational level:

- Develop the intern students' knowledge and skills through attend training programs, workshops and conferences.
- Provide adequate training to intern students in modern skills laboratory for providing the most realistic and interactive clinical experiences as possible.
- Assess periodically the clinical learning needs of intern students and develop a training programs for them to face the challenges in clinical practice.
- Benefit from stockholders opinions in developing internship regulation.

At research level:

- Further research is needed to assess how to overcome factors leading to role transition shock among intern students.
- Further research is necessary to study the efficiency of accompaniment for faculty members, nursing supervisors and staff nurses to intern students for decreasing the liability to role transition shock among them.

References:

1. American Association of Colloge of nursing (2008): *The Essentials of Baccalaureate Education for Professional Nursing Practice*. In Eid, N.M., Abd Elwahab, E. A., and Mahmoud, O.A. (2012). *Baccalaureate Nursing Graduated Expected Job Description and Desired Future Role: Students Versus Interns Perspective.* The 4th International Scientific Nursing Conference, Faculty of Nursing, Helwan University in Collaboration with Kennesaw University (KSU, USA, Innovations in Nursing Research, education and practice). pp. 7-13.
2. Ball State University. (2010). Undergraduate Catalog. Available at: www.bsu.edu/academy.
3. Bushell, P.M. (2013). New Graduate Nurses' Structural Empowerment and Their Experience of Co-Worker Incivility and Burnout. MSc at The School of Graduate and Postdoctoral Studies, The University of Western Ontario, London, Ontario, Canada, pp. 15 - 21.
4. Carlson, H.M. (2010). Role Transition Courses In Nursing Education: Novice Nurse Perceptions. Master of Science in Nursing at Northern Kentucky University. p.p. 39-47.
5. Chang, E. and Daly . J. (2012). Transitions in Nursing: Preparing for Professional Practice. (3rd Ed). Sydney Edinburgh London New York Philadelphia St Louis Toronto, pp. 2-17.
6. Cherry, B. and Jacob, S. R. (2007). Contemporary Nursing Issues: Trends and Management. St.Louis: Mosby. In El Shall, S. (2013). Factors Influencing Decision Making and Its Effect on Intern Students' Clinical Performance. MSc in Faculty of Nursing Menofiya University, pp. 1-4.
7. Colorado University, (2011). Nursing Internships and Their Value Building A Nursing Career. Available at:http://www.ccu.edu/blogs/cags/2011/02/nursing-internships-and-their-value-building-a-nursing-career/
8. Davis. S.K. (2009). Being a Nurse: Perceptions of 1-Year Baccalaureate Nurses. Master Thesis. University of Wisconsin Oshkosh, Wisconsin 54901-8621, pp. 11-13, 45-51.
9. Dehnke, L. (2008). Analysis Of How Students Learn Patient Advocacy. MSc at University of Wisconsin Oshkosh. pp. 26-36.
10. Duchscher, J .E.B. (2009). Transition Shock: The Initial Stage of Role Adaptation for Newly Graduated Registered Nurses. Journal of Advanced Nursing; 65(5): 1103– 1113.
11. Eaton. (2013). Pre-Med and Gap Year Opportunities: Office of Academic Affairs. Saint Louis University. Available at:
12. http://www.slu.edu/post-baccalaureate-scholarships-and-fellowships-home/opportunities-by-field/pre-med-and-gap-year
13. Eid, N.M., Abd Elwahab, E. A., and Mahmoud, O.A. (2012). Baccalaureate Nursing Graduated Expected Job Description and Desired Future Role: Students Versus Interns Perspective. The 4th International Scientific Nursing Conference, Faculty of Nursing, Helwan University in Collaboration with Kennesaw University (KSU, USA, Innovations in Nursing Research, education and practice). pp. 2-4, 7-13.
14. Flinter, M. (2011). "From New Nurse Practitioner to Primary Care Provider: Bridging the Transition through FQHC-Based Residency Training" OJIN: The Online Journal of Issues in Nursing: 17(1). Available at:

Regarding to intern student's perception of their role as a *caregiver* the present study revealed that, the studied sample was perceived their role as a caregiver. This result is in agreement with Eid et al, (2012) who stated that nurse students and nurse interns were perceived their expected role as caregiver (providing direct patient care field). More while, American Association of Collage of Nursing (2008) stated that the fundamental aspects of nursing practice are: direct care of the sick person in and across all environments, health promotion and clinical prevention, and population based health care.

Moreover, current study has revealed that the study sample participants were not perceived their role as a *trainer and professional development*. This result was matched with Jantzen (2008) who described that professional development role not perceived for nurses and it is only a form of learning and of changing attitude and performance through experience. The result of this study is contradicted with Hassan, (2008) who reported that the intern students responded that they perceived their role as attending continuous training, attend orientation program as their own responsibilities.

Moreover, the researcher observe during the data collection period that the most perceived role for intern nursing students was their role as a patient advocate this because they didn't have the full responsibility to provide care to the patients during they internship year.

The present study showed that the most factors leading to role transition shock among the intern nursing students sample were *organizational factors*. In the same context, Gab Allah (2012) stated that high percentage of study participants agreed on organizational factors as contributing to nursing shortage. High percentage agreed that unsafe work environment, no support from nurse manager, increase night shifts, increase number of critical patients, job stressors, no encouragement to excellent nurses and bad distribution of nurses all over the hospital contribute to nursing shortage. Conversely, Heslop et al. (2001) indicated in her study that while at school, students have the expectation that they would achieve good relationships at their place of employment to help with the transition process.

Moreover, current study has revealed that also one of the most leading factors to role transition shock was *social factor*. This finding matched with Gab Allah (2012) who stated that high percentage of study participants agreed that society sees nursing as a career for profit only and views nursing as a not respected profession. This means that the image of nursing is still a barrier for improving the nursing workforce.

Also, Peterson (2009) supported the present study finding that there were significant main effects of social support and self-efficacy on job stress. Social support from both supervisors and coworkers and self-efficacy had negative effects on job stress.

In considering the effect of *educational factors* in relation to causing role transition shock among intern nursing students' sample, the findings showed that the educational factor was one of the leading factor to role transition shock among them. In agreement with the current study findings Whitehead and Holmes (2011) highlighted that there was still a significant gap between theory and practice which could affect the transition of newly qualified nurses and consequently leading to reality shock for them. These findings were consistent with the current study. In the same line with the current study results, Carlson (2010) stated that 71.4 percent of the subjects of his study did not believe that their nursing school was helpful in finding a nursing position after graduation. Moreover, this study contradicted with previous Health Service Executive (2010), which found that 93% of baccalaureate students nurses who graduated in 2008 reported that their program prepared them for their initial position as a nurse.

Concerning the *personal factor* as a factor leading to role transition shock among intern nursing students' sample, the findings showed that the personal factor may be a leading factor to role transition shock among them. Davis (2009) study supported the present study results and found that there were personal features that may affect new graduate transition such as fear, overwhelming, increase responsibility. Also, Lloyd et al, (2012) stated that the increased level of responsibility given to the nurse from day one is a concern that is acknowledged across professions as a factor affects her/ him during the transition period. Competence is a much debated and complex subject for nurse during the transition period.

Conclusion:

In the light of the present study results, it can be concluded that there was an effect of intern students' perception of their role on their liability to role transition shock. As the students who not perceived their role are more liable to have role transition shock during their transition period.

Recommendations:

At practice level:

- Disseminate the study results to the important key persons (hospital administrators and Faculty members) to consider them while dealing with intern students for decreasing the liability to role transition shock.

Table 8: The Studied Sample Agreement on Social Factors As Factors Leading to Role Transition Shock Among Them in Relation to University, Gender and Previous Clinical Experience: (n=294)

sum_ Social Factors		N	Men ± SD	rank	F	t	*p*-value
University	Cairo	71	11.57 ± 2.14	5	5.424		.000
	Tanta	80	12.66 ± 1.45	3			
	Menofiya	79	12.55 ± 2.66	4			
	Benha	30	13.23 ± 1.79	2			
	Beni Suef	34	**13.24** ± 2.20	1			
Gender	Female	240	**12.61** ± 2.16	1		2.000	.046
	Male	54	11.96 ± 2.18	2			
Previous Clinical Experience	Yes	126	12.25 ± 2.176	2		-1.657-	.099
	No	168	**12.67** ± 2.173	1			

Table 8. Illustrates that the most intern students agreed on social factors as factors leading to role transition shock among them were at Beni Suef University, followed by Benha, Tanta and Menofiya Universities. While the least intern students agreed on this factors were at Cairo University. This table also showed that females agreement is high than males. But in relation to previous clinical experience the intern students who didn't have experience agreed on this factors than who had experience. There was a highly statistical significant difference among their agreement regarding to University (*p*-value < 0.01), statistically significant difference only regarding to gender experience (*p*-value < 0.05) and no statistical significant difference regarding to experience (*p*-value > 0.05).

Discussion :

The nurse's internship is one of the most important phases of a nursing degree program, since it helps to establish the nursing career. Nursing students must take classroom theory to real-life practice. That happens during nursing internships. At some point in a nursing education, all the textbooks, lectures, labs, and clinical converge on an internship experience (Colorado University, 2011). Therefore the present study was conducted to assess the leading factors to role transition shock among intern nursing students.

According to the present study findings, as regarding to gender results of the current study revealed that, the highest percentage of intern nursing students were females. In agreement with the present study results, Ozdemir et al, (2008) who stated that the highest percentage of nursing students were females. This shows that nursing profession is more female dominant. While regarding to the duration of previous clinical experience among the studied sample, the study result shows that almost half of the study sample has no previous clinical experience.

In agreement with the present study results, Eid et al, (2012) showed that almost half of the study sample has no period of additional work. As regarding to the marital status, the majority of nursing students were single. In agreement with the present study results, Hanafi, (2006) who revealed that the majority of nursing students were single.

The present study findings, as regarding to the intern nursing student's perception of their different roles, the majority of them perceived their role as a *patient advocate*. This result is confirmed to Dehnke (2008) who stated that students listed first awareness of the patient advocacy role as being primarily in the classroom setting. This class introduces students to core nursing principles and values. The students stated that they perceived their role as a patient advocate. In accordance with the result of the present study The Hospital for Sick Children, (2014) stated that the nurse students must respect the safety and well-being of the clients in the learning experience. But the result of this study was contradicted with O'Connor and Kelly (2005) who stated that nurses had confusion about the precise nature of the concept of patient's advocacy and how it should be enacted in practice.

Also the present study revealed that, the studied sample was perceived their role as a *communicator* with patient, relatives, clinical instructor, supervisors, staff nurses, peers, physicians and workers. This finding is consistent with Memoire, (2007) who stated that communication is very important role for nurse. In the same line Davis (2009) reported that nurses are often referred to as being the eyes and ears for the doctors. Patients and family members count on nurses to do thorough assessments and inform the doctors of progress or regression. In contrast with this finding of the present study Fisher et al, (2012) stated that parents accompanying their child's hospitalization can experience stress associated with the child's illness, treatments, and major alterations in family life. Nursing students didn't perceive their role in dealing with parents and didn't take into consideration the importance of parent-nurse communication.

In the light of the present study results, it can be concluded that there was an effect of intern students' perception of their role on their liability to role transition shock. As the students who not perceived their role are more liable to have role transition shock during their transition period.

Gender	Female	240	**31.17** ± 6.42	1		4.047	.000
	Male	54	26.85 ± 9.54	2			
Previous Clinical Experience	Yes	126	29.30 ± 8.34	2		-2.218-	.027
	No	168	**31.19** ± 6.26	1			

Table 5. Shows that the most intern students agreed on personal factors as factors leading to role transition shock among them were at Menofiya University, followed by Beni Suef, Benha and Tanta Universities. While the least intern students agreed on personal factors as factors leading to role transition shock among them were at Cairo University. This table also showed that females agreed on personal factors as factors leading to role transition shock among them more than males. But in relation to previous clinical experience it showed that the intern students who didn't have experience agreed on personal factors as factors leading to role transition shock among them more than who had experience. There was a highly statistical significant difference among their agreement on personal factors as factors leading to role transition shock among them regarding to university and gender (p-value < 0.01) and statistical significant difference only regarding to experience (p-value < 0.05).

Table 6: The Studied Sample Agreement on Organizational Factors As Factors Leading to Role Transition Shock Among Them in Relation to University, Gender and Previous Clinical Experience: (n = 294).

sum_ organizational Factors		**N**	**Mean ± SD**	**rank**	**F**	**t**	***p*-value**
University	Benha	30	23.90 ± 5.28	5	9.097		.000
	Tanta	80	**27.68** ± 3.31	1			
	Menofiya	79	26.87 ± 3.27	3			
	Beni Suef	34	27.41 ± 2.89	2			
	Cairo	71	25.36 ± 3.27	4			
Gender	Female	240	**26.76** ± 3.66	1		2.742	.006
	Male	54	25.25 ± 3.56	2			
Previous Clinical Experience	Yes	126	26.47 ± 3.45	2		-.055-	.956
	No	168	**26.50** ± 3.86	1			

Table 6. Illustrates that the most intern students agreed on organizational factors as factors leading to role transition shock among them were at Tanta University, followed by Beni Suef, Menofiya and Cairo Universities. While the least intern students agreed on organizational factors as factors leading to role transition shock among them were at Benha University. This table also showed that females agreement was high than male regarding this factor. But in relation to previous clinical experience , the intern students who didn't have experience agreed on organizational factors as factors leading to role transition shock among than who had experience. There was a highly statistical significant difference among intern students regarding to university and gender (*p*-value< 0.01) and no statistical significant difference regarding to experience (*p*-value > 0.05).

Table 7: The Studied Sample Agreement on Educational Factors As Factors Leading to Role Transition Shock Among Them in Relation to University, Gender and Previous Clinical Experience: (n= 294)

sum_ educational Factors		**N**	**Mean ± SD**	**rank**	**F**	**t**	***p*-value**
University	Cairo	71	19.88 ± 4.01	5	15.28		.000
	Tanta	78	**24.55** ± 2.70	1			
	Menofiya	79	22.86 ± 4.33	3			
	Benha	30	21.76 ± 4.87	4			
	Beni Suef	34	23.41 ± 2.57	2			
Gender	Female	238	**23.04** ± 3.92	1		4.505	.000
	Male	54	20.33 ± 4.26	2			
Previous Clinical Experience	Yes	124	21.80 ± 4.35	2		-2.645-	.009
	No	168	**23.08** ± 3.86	1			

Table 17. Illustrates that the most intern students agreed on educational factors as factors leading to role transition shock among them were at Tanta University, followed by Beni Suef, Menofiya and Benha Universities. While the least intern students agreed on this factor were at Cairo University. This table also showed that females agreement was high than males. But the intern students who didn't have experience agreed on this factor more than who had experience. There was a highly statistical significant difference among their agreement on educational factors as factors **leading to role transition shock among them regarding to university, gender and experience (p-value < 01).**

was at Benha University. More than half of the sample has no previous clinical experience. Regarding marital status, the highest percentage of intern students was single and the lowest percent were divorced.

Table 2: Percentage Distribution of The Studied Sample According to Their Role Perception and Their Liability to Role Transition Shock: (n= 294)

Liability to role transition shock / Role perception	Liable to role transition shock		Not liable to role transition shock		Total	
	No	%	No	%	No	%
Perceived	62	34.1%	**120**	65.9%	182	100%
Not perceived	**103**	92%	9	8%	112	100%

Table 2. Shows that the majority of intern nursing students perceived their roles were not liable to have role transition shock as compared to the intern nursing students who not perceived their roles were more liable to have role transition shock.

Table 3: Comparison between Intern Students Sample Ranking of Different Roles According to Their Perceptions: (n= 294)

Perception of intern nursing students' role as	Perception		Mean ± SD	Rank	F	*p*-value
	No.	%				
Caregiver	235	79.9	2.42 ± 0.44	3	211.3	.000
Trainer and Professional Development	180	61.3	1.84 ± 0.65	4		
Communicator	246	83.8	2.56 ± 0.36	2		
Patient Advocate	270	91.8	**2.76** ± 0.32	1		

Table 3. Illustrates ranking of intern students sample different roles according to their perceptions. It showed that the most perceived role for them was as a patient advocate followed by their role as a communicator and caregiver.

The least perceived role for them was as a trainer and professional development. There was a highly statistical significant difference among intern students' perception of their different roles (*p*-value <0.01).

Table 4: Ranking of Factors Leading to Role Transition Shock Among Intern Nursing Students According to Their Means: (n=294)

Factors leading to role transition shock among intern nursing students	Total	Leading		Mean ± SD	Rank	F	*p*-value
		No	%				
Personal	294	220	74.9	2.02 ± 0.48	4	105.7	.0001 H.S
Organizational		259	**87.9**	2.64 ± 0.36	1		
Educational		245	83.3	2.48 ± 0.50	3		
Social		244	83.1	2.49 ± 0.43	2		

Table4. Shows that the most factors leading to role transition shock among intern students were organizational factors followed by social and educational factors. The least factors leading to role transition shock was personal factors. There was a highly statistical significant difference among factors leading to role transition shock among intern nursing students (*p*-value<0.01).

Table 5: The Studied Sample Agreement on Personal Factors As Factors Leading to Role Transition Shock Among Them in Relation to University, Gender and Previous Clinical Experience: (n = 294).

sum_Personal Factors		N	Mean ± SD	rank	F	t	*p*-value
University	Cairo	71	25.74 ± 7.62	5	14.506		.000
	Tanta	80	30.11 ± 4.71	4			
	Menofiya	79	**33.84** ± 6.92	1			
	Benha	30	30.96 ± 6.70	3			
	Beni Suef	34	32.11 ± 7.87	2			

- The appropriate time for data collection was determined according to the schedule of the intern students at each unit for each faculty. Data was collected in the morning, and afternoon shifts and subjects fill in the questionnaire in the presence of the researcher to ascertain all questions were answered.

Validity and reliability of the instrumentation:

A bilingual group of five experts was selected to test the content and face validity of the instruments. The panel included two experts from nursing administration department (Tanta University), two experts from Medical Surgical Nursing departments and one Community Health Nursing departments (Menofiya University). The panel examined the following criteria:

1. Relevant to the purpose of the study.
2. Clear and simple wording of research questions.
3. Tool is easy to be understood.
4. Comprehensive questions.
5. Appropriate length of the tool and of each question.
6. Appropriate ordering of questions.
7. Unbiased, and
8. No redundancy in questions.

Necessary modifications and deleting of some questions were done to reach the final valid version of the tool. The tool was considered valid from the experts' perspective.

Reliability of the instruments

The validity of instrument was calculated or what is known as internal consistency depends on the representation of items phrases well represented for the field to be measured is by calculating the correlation coefficients. Also the tool was tested to reliability by the internal consistency coefficient alpha that was (0.95).

Ethical Consideration:-

The study was conducted with careful attention to ethical standards of research and rights of the participants:-

Informed consent:

The respondents' rights was protected by ensuring voluntary participation; so that informed consent was obtained by explaining the purpose, nature, time of conducting the study, potential benefits of the study and how data will be collected.

Anonymity and Confidentiality:

The respondents were assured that the data will be treated as strictly confidential; furthermore, the respondents' anonymity was maintained as they weren't required to mention their names.

Scientific honesty

IV. Statistical design:

The data collected was tabulated and analyzed by SPSS (statistical package for social science) version 18 on IBM compatible computer. Sample T Test was used to measure the differences between (females and males intern nursing students sample - concerning the experience in nursing) for their responses to the questionnaire. One way ANOVA test also was used at this study for variable had more than two groups as universities (5 universities). High statistically significance only at (p-value<0.01), statistically significance was considered at (p- value <0.05) and no **statistical** significance at (p- value > 0.05).

Limitations of the study:

1. Difficulty of having some faculties acceptance to collect data from their intern students
2. Students may be afraid to say whatever they feel as they fear from their supervisors in their faculties.

Results:

Table 1: Distribution of The Study Sample Regarding Demographic Characteristics of Them: (n=294)

Demographic data		Universities										Total (294 Students)	
		Cairo (71 Students)		Tanta (80 Students)		Menofiya (79 Students)		Beni Suef (34 Students)		Benha (30 Students)			
		No	%	No	%	No	%	No	%	No	%	No	%
Gender	Female	30	42.3	80	100	79	100	21	61.8	30	100	**240**	81.6
	Male	41	57.7	0	0	0	0	13	38.2	0	0	54	18.4
Previous Clinical Experience	Yes	57	80.3	17	21.3	31	39.2	17	50	4	13.3	126	42.9
	No	14	19.7	63	78.7	48	60.8	17	50	26	86.7	**168**	57.1
Marital Status	Single	57	80.4	67	83.8	44	55.7	23	67.6	19	63.3	**210**	71.4
	Married	14	24.6	13	16.3	35	44.3	9	26.5	11	36.7	**82**	**27.9**
	Divorced	0	0	0	0	0	0	2	5.9	0	0	2	**0.7**

Table1. Presents demographic characteristics of the studied sample from the selected Universities. About the gender as presented in this table the highest percentage in the sample as a whole was the female percentage (81.6%), while the lowest was the male percentage (18.4%). Concerning their previous clinical experience, the highest percentage of intern students have previous clinical experience was in the Cairo University. As compared to other Universities, Beni Suef, Menofiya, and Tanta percentages were (50%, 39.2%,21.3%) from each University respectively and the lowest percentage

intern students at Beni Suef Faculty of Nursing) who were enrolled during the year 2012-2013.

The inclusion criteria of the subject were:

1. Intern nursing students who are enrolled during the year 2012-2013.
2. Intern nursing student at one of the five faculties mentioned before.

Sample size:

The sample size was calculated using the following formula):

$$S = \frac{X2 \quad N\,P \quad (1 - P)}{d2 \quad (N - 1) \quad + \; X2 \quad P \quad (1 - P)}$$

But the total sample size taken was (n=294) as when the sample size allocated proportionally according to the total number of students in each faculty, the minimum number sample of any sub-group doesn't less than 30 numbers .

Distribution of the study sample by universities is illustrated as the following:

University	Number	Percent of each faculty from total sample
Cairo	71	24.1
Tanta	80	27.2
Menofiya	79	26.9
Benha	30	10.2
Beni Suef	34	11.6
Total	294	100.0

Tool of data collection:

One tool was used for data collection, which was developed by the researcher based on review of literature and from other researches such as (**Carlson (2010), Halema (2012) and Gab Allah (2012**)). To assess the leading factors to the role transition shock among intern students. it consisted of three parts:

Part I: Socio-demographic data:

(Personal and professional characteristics such as University, age, gender, marital status, academic year of graduation, and years of experience).

Part II: To determine the intern students' perception of their role: It consisted of (23) items divided into four categories:

Perception of intern nursing students' role	**Items** (23 items)
1. Caregiver	Eight items (1- 8)
2. Trainer and Professional Development	Four items (9-12)
3. Communicator	Six items (13-18)
4. Patient Advocate	Five items (19-23)

Part III: To assess factors leading to role transition among intern students: It consisted of (28) items divided into four categories:

Factors leading to role transition shock among intern nursing students	**Items** (28 items)
1. Personal factors	Seven items (1- 7)
2. Organizational factors	Four items (8-14)
3. Educational factors	Nine items (15-23)
4. Social factors	Five items (24-28)

Scoring system of the tool:

The subjects response was rated on a three point Likert Scale (disagree uncertain and agree). Disagree item was assigned a score of "one", uncertain item was assigned a score of "two", and agree item was assigned a score of "three".

In relation to role perception:

Disagree and uncertain have the same meaning so we combined them as unperceived role, but agree considers perceived.

* (>77 %) ⟶ Perceived
* (≤ 77%) ⟶ Unperceived

In relation to factors leading to role transition shock:

Disagree considers not leading, uncertain considers may be leading and agree considers leading.

* (>77%) ⟶ Leading
* (>55% - 77%) ⟶ May be leading
* (≤ 55%) ⟶ Not leading

II. Administrative design:

- Written approval was obtained from the Deans of the Nursing Colleges in the five faculties (Cairo, Tanta, Menoufyia, Benha and Bani Souif Faculties of Nursing) to collect data from the study settings.
- The objectives and content of the questionnaire were explained to the selected sample of intern students and they were informed that they had the right to accept or refuse to participate in the study and that their information will be treated with confidentiality and for the purpose of research only.

III. Operational design:

Pilot study for the questionnaire tool:

A pilot study was conducted after the development of the tool and before starting the actual data collection. The aim of the pilot study was to test the clarity, relevance, applicability, sequence of questions, and to estimate the time required to fill the questionnaire tool. The questionnaire was done on 10 % of intern students of the sample administered to a sample of 29 intern students who were not included in the main study sample. The time required for each student to fill the questionnaire was estimated to be 10-15 minutes. Modification of some questions was done based on the results of the pilot study.

Field work:

Data collection

- Data was collected upon three month started from 19th of May 2013 to 19th of August 2013.
- After gaining the acceptance of the selected sample to participate in the study, the researcher explained the purpose and content of the knowledge questionnaire tool to intern students.

between self and others. Role deficiency may also change the definition of self (Flinter, 2011).

The stresses of work expectations contribute to a high attrition rate for the intern students during the internship year. Nurse internship programs provide a supportive environment for the new graduate to gain self-confidence, nursing (Peterson, 2009).

Finally, internship year could have weakness such as unrealistic expectation, poor support, bullying and lateral violence. Theses weaknesses may consider being challenges to the intern students and resulting in role transition shock (Lambert, 2010). So, the intention of the present work is to assess factors leading to role transition shock among intern students.

In broad terms, factors affecting role transition shock may include: firstly, personal qualities of each beginning nurse (age, previous work experiences, motivation, aspirations, and availability of personal supports). Secondly, the quality and extent of the educational preparation (nature and duration of structured clinical experiences during the pre-graduation courses, and the quality and rigor of assessments within the courses). Thirdly, the quality and duration of orientation programs for new graduates. Fourthly, the expectations, attitudes, reactions, and behaviors of more experienced clinical nurses, nurse managers and other staff toward new graduates. Fifthly, the exigencies of clinical situations, staffing levels, and other demands placed on the nurse (Chang and Daly, 2012).

Thus, the study of factors leading to role transition shock is important in order to consider them while dealing with intern students for decreasing the liability to role transition shock.

Significance of the study:

As internship year is an important training year in which students passed from theoretical studying in collage to practical and real work conditions in the hospital. Graduate nurse transition into the workplace continues to be a problematic and difficult experience for most newly nurses. Unrealistic job expectations, along with increased work demands, result in role transition shock. Such study will determine the essential factors that leading to role transition shock, consequently this can be avoided or corrected to aid in the smooth and safe transition from nursing student to professional nurse.

Aim of the study:

This study aims to assess the leading factors to the role transition shock among intern nursing students.

Research questions:

1. What are the leading factors to role transition shock among intern nursing students?
2. Is there a difference between the student's perception of their role and liability to have a role transition shock?

Theoretical Framework

The researcher in this study adopt the theory of Transition Shock built by Kramer (1974) which outlining how the new graduates engaging in a professional practice role for the first time is confronted with a broad range and scope of physical, intellectual, emotional, developmental and socio-cultural changes that are expressions of, and mitigating factors within the experience of transition.

The Transition Shock theory offered focuses on the aspects of the new graduate's roles, responsibilities, relationship and knowledge that both mediate the intensity and duration of the transition experience and qualify the early stage of professional role transition for the new nursing graduate. This study will assess factors leading to role transition shock among intern students.

Subjects and Methods

The present study was conducted to assess the factors leading to role transition shock among intern students.

I. Technical design

The technical design for the study includes the research design, setting of the study, subjects, and tools of data collection.

Research design:

Cross-section descriptive research design was used in conducting the study. It is a non-experimental research design which is designed to summarize the status of phenomena of interest, as they currently exist.

Setting:-

The study was conducted at randomly selected five faculties from 22 faculties all over the country, which include:

- - Cairo University: Cairo Faculty of Nursing
- Tanta University: Tanta Faculty of Nursing
- Menofiya University: Menofiya Faculty of Nursing
- Benha University: Benha Faculty of Nursing
- Beni Suef University: Beni Suef Faculty of Nursing.

Subjects:

A systematic random sample was used in the study from a before mentioned faculties. All the intern students who match the criteria of the study including 294 intern students, selected from the total numbers of five faculties 867 intern students (213 intern students at Cairo Faculty of Nursing -87 intern students at Benha Faculty of Nursing -240 intern students at Tanta Faculty of Nursing -230 intern students at Menofiya Faculty of Nursing -97

Assessing Factors Leading to Role Transition Shock among Nursing Intern Students

Dr. Nermin Mohamed Hussin Eid,[1] Dr. Zeinab Mohamed Rashad Amin[2], Dr. Gehan Mohamed Diab[3] and Hind Hassan Abd El Mageed[4].
[1]Assist Prof.[2.3], Lecturer in Nursing Administration dept.[4], Clinical instructor in Nursing Administration Dept.Menofiya University, Egypt

Abstract:

Role transition shock represents the initial reaction by new nurses to the experience of moving from the protected environment of academia to the unfamiliar and expectant context of professional practice. Many factors need to be considered when examining the transition period. ***The aim*** *of this study was to assess factors leading to role transition shock among nursing intern students.* ***Design:*** *Descriptive research design.* ***Setting:*** *conducted at randomly selected five faculties (Cairo Faculty of Nursing - Benha Faculty of Nursing - Tanta Faculty of Nursing - Menofiya Faculty of Nursing - Beni Suef Faculty of Nursing).* ***Subjects:*** *A systematic random sample was used to select 294 intern students from a before mentioned faculties.* ***Tools:*** *One tool was used for data collection, questionnaire to assess the leading factors to the role transition shock among intern students.* ***Results:*** *The intern nursing students sample agreed that the most perceived role for them was as a patient advocate, followed by their role as a communicator and caregiver respectively. The most intern nursing students sample agreed that the most factors leading to role transition shock among them were organizational factors, followed by social and educational factors respectively. There was an effect of intern students' perception of their role on their liability to role transition shock.* ***Recommendation:*** *It is recommended to disseminate the study results to the important key persons to consider them while dealing with intern students for decreasing the liability to role transition shock.*

Key words: *Role transition - Intern students - Leading factors - Role perception.*

Introduction:

Nursing interns are baccalaureate nursing graduates enrolled in the undergraduate clinical internship year. An internship year is an opportunity for graduate nurse, it is a clinical training year for baccalaureate nursing graduates to gain practice in a real world setting under the guidance of knowledgeable, experienced, and successful supervisor **(Cherry and Jacob, 2007)**. Internship year in nursing education provides unique and meaningful opportunities for career exploration **(Eaton, 2013)**. There are many issues and challenges that face the staff, the intern students, and the staff development department during the intern students' transition from theory into practice. Transitions are complex and multidimensional. These issues and challenges are a result of and result in changes in life, health, relationships, and environments **(Ball State University, 2010)**.

Transition of graduate nurses to the workforce may be hampered initially due to lack of skills for the new role. This transition period viewed as role conversion whereby the individual changes direction from one state to another and functions in a different manner. The move from the educational environment into the practice setting may contribute to a sense of disruption and a change of status that engender emotional turmoil and threaten existing values and identity **(Walsh, 2009)**.

The period of transition can be both challenging and exciting. Many factors need to be considered when examining the transition period, such as the stressful nature of the process, feelings of preparedness, confidence in clinical skills and decision making, and the need for support and socialization into the role. The transition from student to nurse can be stressful (Duchscher, 2009).

Creating a healthy work environment is critical for new graduate nurses during their transition. A healthy work environment for nurses is free from negativity, including emotional exhaustion and cynicism (Bushell, 2013). When new graduates work in environments that empower them to practice to professional standards and civility between co-workers is maintained, they are less likely to experience work stress or burnout (Laschinger et al., 2009). The incivility and burnout were significant indicators of nurses' job satisfaction and organizational commitment and role transition shock occurrence (Leiter et al., 2009).

The lack of skills for the new role is another important factor that has an impact on the new graduate transition. This lack of skills is conceptualized as role deficiency whereby "difficulty in the understanding and /or performance of a role or sentiments and goals associated with role behavior as perceived by the self or by significant others is deficient". Role deficiency may develop as the new nurse strives to incorporate new knowledge, alter behavior, and reduce any incongruence in the expectations

36. The Techniques of Vocational Training By Jessica Lietz, eHow Contributor http://www.ehow.com/info_7874052_techniques-vocational-training.html#ixzz2sqUrJY96
37. Thomas Guskey, How Classroom Assessments Improve Learning (Online) Available: http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/feb03/vol60/num05/How-Classroom-Assessments-Improve-Learning.aspx (17, January 2014)
38. Thomas R. Guskey
39. Vocational Education Teachers' Perceptions of Their Use of Assessment Methods by Howard R. D. Gordon Marshall University, http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JVTE/v15n1/JVTE4.html
40. Works Cited. Boston, Carol. "The Concept of Formative Assessment." Practical Research, Assessment and Evaluation. 8.9 (2002). 19 Dec 2004 http://pareonline.net/getvn.asp?v=8andn=9 (18, January 2014).
41. Cohen, A. M. (2005). Why practitioners and researchers ignore each other (even when they are the same person). Community College Review, 33(1), 52-62.
42. Defining and teaching learning outcomes. (2001). Retrieved May 14, 2005, from www.league.org/league/projects/lcp/lcp3/Learning_Outcomes.htm
43. MacClenny, K. M. (2004b). Learning from the learning colleges: Lessons from the journey. Retrieved July 9, 2004, from www.league.org/projrcts/lcp/lessons_learned.htm
44. Stiehl, R., & Lewchuk, L. (2002). The outcomes primer: Reconstructing the college curriculum (2nd ed.). Corvallis, OR: The Learning Organization.
45. Eaton, J. S. (2003). Is accreditation accountable? The continuing conversation between accreditation and the federal government. Washington, DC: Council for Higher Education Accreditation.

Further Reading

BF034941– Specification – Edexcel BTEC Level 1/Level 2 First Certificate and Extended Certificate in Business –Issue 2 – February 2013 © Pearson Education Limited 2013

Short Bio:

Dr. Adel Mohammed Sarea received his PhD from Islamic Science University of Malaysia in 2011. Dr Adel joined Ahlia University in January, 2012 as Assistant Professor, Accounting and Economics Department, College of Business and Finance. He Conducted research in the area of Accounting for Islamic Financial Institutions and published in the journals of repute. He is appointed as a recognized supervisor by Brunel University (UK) & Member of Master of Engineering Management Program Committee, George Washington University. He also serves as a member of the editorial boards in a number of international journals. Currently he is the Director of MBA program. He can be reached at asarea@ahlia.edu.bh / Adelsarea@hotmail.com,

Mrs. Maria Ghuloom Haji received her MBA from Ahlia University in 2014. Maria works as a lecturer in BTI Bahrain. She received her bachelor degree in Accounting in 2005 from Bahrain University. She can be reached at maria.ghuloom@bti.moe.bh

9. Center for Educational Research and Innovation Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms(Online) Available: http://www.oecd.org/edu/ceri/formativeassessmentimprovinglearninginsecondaryclassrooms.htm (20, January 2014)
10. Classroom Assessment Techniques (Online), Available:http://www.ehow.com/info_8440374_techniques-classroom-assessment.html#ixzz2rS0vS4Vq (25, January 2014)
11. Classroom Assessment: Enhancing the Quality of Adult Learning at the University of Phoenix Nevada Campus. (Online), Available: http://www.drkenhunt.com/pubs/4.html (2013, January 23).
12. Classroom Assessment: Enhancing The Quality Of Adult Learning At The University Of Phoenix Nevada Campus.(Online), Available: http://www.drkenhunt.com/pubs/4.html (23, January 2013,)
13. Corr S. Pondent, Limitations of informal Assessment Techniques (Online) Available: http://www.ehow.com/info_8371511_limitations-informal-assessment-techniques.html#ixzz2rWqq5ST5 (24, January 2014)
14. DanielleMihram(Online),Available:http://web.calstatela.edu/academic/aa/cetl/resources/class_assess_tech.pdf (25, January 2014)
15. February 2003(online) Available: Using Data to Improve Student Achievement (27,Janaury 2014)
16. Formative and summative assessment. Central Michigan University. Retrieved September 25, 2006, from http://www.provost.cmich.edu/assessment/toolkit/formativesummative.htm (18, January 2014)
17. Formative Assessment Kathy Dyer, July 12, 2013 http://www.nwea.org/blog/2013/22-easy-formative-assessment-techniques-for-measuring-student-learning/
18. From Wikipedia (View original Wikipedia Article) Last modified on 7 February 2014 at 21:49. http://www.ask.com/wiki/Vocational_education?o=2800andqsrc=999andad=doubleDownandan=apnandap=ask.com
19. Funderstanding (Online), Available: http://www.funderstanding.com/educators/classroom-assessment/#sthash.McOutfsD.dpuf (18, January 2014)
20. http://socyberty.com/education/what-is-the-purpose-and-benefits-of-classroom-assessment/(27, (January 2014)
21. http://socyberty.com/education/what-is-the-purpose-and-benefits-of-classroom-assessment/#ixzz2rb1mYlOY (21, January 2014)
22. http://socyberty.com/education/what-is-the-purpose-and-benefits-of-classroom-assessment/#ixzz2raz1G1kT (21, January 2014)
23. http://www.britishcouncil.org/learning-skills-for-employability-bahrain-country-tvet.htm
24. http://www.ehow.com/info_7874052_techniques-vocational-training.html#ixzz2sqVC8bQN
25. http://www.ets.org/Media/Tests/TOEFL_Institutional_Testing_Program/ELLM2002.pdf (27, January 2014)
26. https://teal.ed.gov/tealGuide/formative assessment
27. https://teal.ed.gov/tealGuide/formativeassessment
28. Kay Tang, Cons of Classroom Assessment (online) Available: http://www.ehow.com/list_7744364_cons-classroom-assessments.html#ixzz2rWj9qOmH (26, January 2014)
29. Lee Haugen (Online), Available: http://www.celt.iastate.edu/teaching/cat.html (20, January 2014)
30. Methods of Assessment http://www.eduplace.com/science/profdev/articles/badders.html (30)Instructional Assessment resources (online) Available: http://www.utexas.edu/academic/ctl/assessment/iar/teaching/plan/method/cats/(23,January 2014)
31. Mimi Steadman, Using Classroom Assessment to Change Both Teaching and Learning (Online), Available: www.laspositascollege.edu/.../documents/Steadman.pdf (12, January 2014)
32. Quality handbook "assessment at BTI June, 2013.
33. Randi McCreary (Online), Available: http://www.ehow.com/info_8456103_strengths-weaknesses-assessments-classroom.html#ixzz2rSbaedq5 (2, January 2014)
34. S. Gaulden (Online), Available: http://sloat.essex.edu/sloat/delete/contentforthewebsite/classroom_assessment_techniques.pdf
35. The Report: Bahrain 2010, Oxford Business Group (2010)

students and further make changes in their instruction.

4.2.5: Edexcel Requirements (accreditation body):

Level of effectiveness of BTI CATs in term of Edexcel Requirements

No.	Item	Grade	interpretation
1	BTI assessments are aiming at analyzing achievement of standards, progression of trainees, the quality of assessments and usefulness of feedback to trainees.	4	Effective
2	Assessment practices within BTI are based on the general principles of criteria-based assessments.	4	Effective
3	The Module Team members are exercising their professional judgment in using a variety of assessment methods that are valid, reliable, sufficient, fair and relevant to the GCs and LOs of the module.	5	Highly Effective
4	The quality department on behalf of BTEC requirements is expressing the power of the ways of assessing the trainees.	3	Fairly Effective
5	Quality department ought to encourages to use different classroom assessment techniques other than: (test, assignment and final exam)	5	Highly Effective
	Average Mean	4	Effective

The accreditation body (Edexcel) is a vital tool to conduct effective assessment in BTI as it will ensure the progress, the quality of assessment and usefulness of feedback for of accounting trainees. Eaton (2003); Stoops & Parsons (2003), realize that responding to external Accreditation requirements may have created resistance within an institution and limited the capacity of some community colleges to establish meaningful student learning outcomes and assessment processes. This pressure can serve to facilitate or thwart colleges' ability to implement a meaningful student learning outcomes and assessment process.

1. Conclusion & Recommendation

Measuring the current status of CATs of accounting programs in BTI, and establishing a study that combines all the factors that affect the CATs for accounting programs was the main purpose of this study.

The data collected from distributed survey among the selected sample accounting trainees and instructors in Bahrain Training Institute.

The study reveals that the dependent variable (effective classroom assessment techniques) was explained by the independent variables (Trainees Capabilities, Class Room Contexts, Instructor's Competency and Edexcel Requirements).

Based on the findings and conclusion of the study, the following recommendations were proposed:

1. Install and implement a feedback mechanism to improve the assessment techniques to meet trainee's satisfaction and award body requirements.
2. Class rooms should be equipped with the latest technological tools in order to ease the information delivery to the trainees.
3. Multi-lingual teachers must be hired.
4. Award body system should be explained very well to the teachers and the trainees in order get maximum outcome of it.

References

1. 25 Quick Formative Assessments for a Differentiated Classroom by Judith Dodge. What Are Formative Assessments and Why Should We Use Them?
2. A method of assessment during vocational training: report of a pilot study http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1960152/
3. A method of assessment during vocational training: report of a pilot study
4. Alison Williams, Effective Forms of Assessment in the Classroom http://www.ehow.com/info_8375642_effective-forms-assessment-classroom.html#ixzz2srLIJkRc
5. Assessment: Measure What Matters (Online) Available: http://www.ed.gov/technology/netp-2010/assessment-measure-what-matters(27, January 2013)
6. Bahrain. Ministry of Education, http://www.voced.edu.au/content/ngv25050
7. By Samuel J. Meisels, Ed.D. Performance Assessment http://teacher.scholastic.com/professional/assessment/perfassess.htm (27, January 2014)
8. CAT, Center for Teaching Excellence, University of South Carolina, www.sc.edu/cte/guide/CATs , January 18, 2014

in checking if the students have achieved the goals and objectives. According to the Center for Teaching Excellence of the University of South Carolina (2014) they have suggested some popular formative assessment tools for making teaching very effective.

4.2.2: Trainees Capabilities:

Level of effectiveness of BTI CATs in term of Trainees Capabilities

No.	Item	Grade	interpretation
1	Communication skills play an effective tool for effective assessment	5	Highly Effective
2	Interested Trainees have the ability to get more knowledge in their field and ask different questions in the class.	5	Highly Effective
3	Interested accounting trainees should only be accepted in the accounting program.	4	Effective
4	Participation is a compulsory requirement of all programs	3	Fairly Effective
5	Stating the trainee's limitations from the beginning can play an effective role in deciding which methods to use in assessment.	4	Effective
	Average Mean	4	Effective

The finding states that effective assessment need capable trainees whose able to communication effectively in class, able to ask different questions when needed and participate to enhance their understanding. Besides, the accounting trainees should be interested in accounting in order to seek more knowledge

Communication makes effective skills such as speaking, listening, writing, and reading. These are the skills that are most important and needed to succeed in classroom. MacClenny (2001) sees that the most effective way of teaching skills is by placing real learning objectives within real environments and is better than insisting that students first learn in the abstract that they will be expecting to supply.

4.2.3: Class Room Contexts:

No.	Item	Grade	interpretation
1	Labs and equipped classrooms will allow effective assessments methods to be used	4	Effective
2	The lager the number of trainees in the class the better the understanding of the subject.	1	Not Effective
3	Having a fixed class for each group influence positively in trainee understands.	2	Less Effective
4	Enough time duration in the class will allows the assessor to use different methods to measure the trainees understanding.	4	Effective
5	Positive classroom environment will improve the teaching methods used.	4	Effective
	Average Mean	3	Fairly Effective

Level of effectiveness of BTI CATs in term of Class Room Contexts

The classroom context play an important factor in having an effective assessment where labs, equipped classrooms, smaller the numbers of trainees in each class and the adequate time will build positive environment for effective teaching and assessment in the classroom.

A hallmark related to science is consists of laws and theories that must be trialed out with observations. Much of the evidence from these observations is collected during laboratory investigations. According to National Research Council (2006) while reading about science, using simulations via computer, and observing demonstrations can be valuable to teacher. They cannot be a substitute for laboratory investigations by students.

4.2.4: Instructor's Competency:

Level of effectiveness of BTI CATs in term of Instructor's Competency

No.	Item	Grade	Interpretation
1	Having non- Arabic instructors make the communication better in the class.	1	Not Effective
2	The higher the instructors experience the better assessment methods used in the class.	3	Fairly Effective
3	Instructors are familiars with different assessment techniques other than common assessment like: (test and final exam).	3	Fairly Effective
4	Instructors are free to adopt different assessments techniques in class based on trainees and subject requirements	4	Effective
5	The instructors are competence in dealing with numerical skills.	5	Highly Effective

As the instructors are possess the communication ability and longer their experience the better is the assessment methods in accounting classes. Moreover, as the instructors have the powers to decide which assessment to use in the class it will be effective in implementing the suitable assessment methods based on the trainee understands level. It also gives us indication that different assessment techniques shall be adopted by the instructors and this is based on trainees and subject requirement as the instructors are competence in dealing with numbers.

According to Kathy Dyer (2013) for which she combined Terry Heick's simple assessment factors that are much simpler to manage with her own and later from the feedback the teacher has to know the limitation of the

3. What are the factors that affecting having effective (CATs) in BTI accounting program?
   Several numbers of studies in different countries attempted to discover different classroom assessment techniques however, all those studies discuss and examine the advantages of applying CATs and the recommended CATs, conversely there is a lack from the previous studies that provide a more comprehensive study and
   Moreover, he recommended that potential teacher must possess the field experience, familiar with the different methods of assessment and know the language acquisition, in order to get clear picture of student level of understanding and knowledge level.

3. Research Methodology

The study aims to identify the current status of CATs conducted in accounting classes in BTI, what are the different formative assessments that are apply to accounting trainees. It will answer the question about if the CATs are implemented or not and what the reason behind that. For that objective four factors will be tested in order to determine which factors has the influence in the current assessment implemented in BTI.

The population of the study can be categorized into two types: BTI accounting faculty members who includes the instructors and trainers. And the other group is BTI accounting students (Trainees). Using the Slovin's formula (Calmorin 2002) in determining the number of respondents:

$$n = \frac{N}{1+(N\,e2)} \qquad n = \frac{226}{1+(226\,(0.05)^2)} = 150 \text{ samples}$$

Where;
n= sample size
N= population
e= is error margin (.052)

The data shall be primary data that are disclosed training structure and data collected from the distributed survey to the faculty members and students. The secondary data are collected from various online resources; accounting and training articles that are written by different authors, business books and magazines and literature reviews that include different opinions.

The questinnaire aims to identify the current status of CATs conducted in accounting classes in BTI, what are the different formative assessments that are apply to accounting trainees. It will answer the question about if the CATs are implemented or not and what the reason behind that. For that objective four factors will be tested in order to determine which factors has the influence in the current assessment implemented in BTI.

4. Classroom Assessment Techniques (CATs) in BTI

4.1: Status of the class room assessment techniques (CATs) in BTI

Status of BTI CATs in term of CATs Implementation

No.	Item	Grade	interpretation
1	BTI identify the weaknesses of the Trainees to decide which CATs to be used in accordance to diverse trainee's requirements.	2	Dis-Agree
2	BTI always plans for the implementation of new CATs in future.	2	Dis-Agree
3	BTI ensures CATs quality, trainee's satisfaction, and high learning outcomes value.	4	Agree
4	BTI customize the well-known effective CATs in order to meet trainee's requirements.	1	Strongly Dis-Agree
5	BTI seeks feedback from and process it to improve their currently used CATs.	2	Dis-Agree
	Average Mean	2	Dis-Agree

The respondents are disagreed that CATs are currently implemented by BTI, but the study positively indicates that the company devoted sufficient attention to planning, development and implementation of some CATs. Nowadays success of any training CATs is not based on multiple implementations, but its suitability with the trainees. According to Rudner, L. and W. Schafer (2002), there is a need to understand the entire range of assessment techniques and methods, with the realization that each has limitations. It is important to use multiple CATs but in excitement of usage trainees voice should not be lost.

4.2: level of effectiveness of the class room assessment techniques (CATs) in BTI

4.2.1: (CATs) implementation:

Level of effectiveness of BTI CATs in term of CATs Implementation

No.	Item	Grade	interpretation
1	Controlled assessments such as (test and final exam) are best methods to evaluate the trainees understanding.	1	Not Effective
2	Allowing the trainees to write down their opinions of the teaching is very effective techniques.	5	Highly Effective
3	Identifying Trainees weaknesses can help in deciding which CATs to be used in accordance to diverse trainee's requirements.	5	Highly Effective
4	Instructors are using different effective techniques to assess the trainees.	3	Fairly Effective
5	BTI seeks for feedback from the Trainees and process it to improve their CATs.	4	Effective
	Average Mean	4	Effective

The respondents in BTI agree that implementing the CATs for accounting trainees in BTI is an effective assessment tool.

A controlled assessment helps in finding the feedbacks and working on these feedbacks and getting ready for the sessions. Further it helps

classroom in order to ensure providing the effective learning in accounting which will support the students for their future career in accounting.

Classroom assessment is a method faculty can use to collect feedback about their effectiveness as instructors and gives students a measure of their progress as learners (Cooper, 2005). According to Danielle Mihram (2014), "classroom assessment'' rather than summative is a formative approach to evaluation. It helps to increase the performance of student development and the non-availability of fact for determining or grouping students. It helps in providing input for teachers and helps to measure the student development. The main goal of class room evaluation is providing information's for the board about the students and their learning. These evaluations are formed, administrated and brought to conclusions by the instructors. This process is not new; it has been going on for some time now.

In June of (2001), in a workshop convened by the League, Kay MacClenny Participants have identified several suggestions for maintaining momentum for the implementation of students learning outcomes and assessment process. The five suggestions identified were as follows: including students in the process

- publishing the benefits of outcomes
- linking the process to the college's strategic planning
- providing educational opportunities for college staff
- Recruiting curriculum designs specialist because they are effective change agents.

Potential barriers to the implementation of the assessment process include completion among external and internal priorities, lack of resources, impact on faculty workload, issues of pedagogy, concerns about vocationalization of postsecondary education, fears by faculty that assessment would be linked to faculty evaluations, and weakness of students' knowledge.

MacClenny ("Defining and teaching learning out comes,"2001) made the observation that one of the major barriers to assessing the student learning outcomes was lack of Students understanding.

K.Patricia Cross (2004), an initial member of Light's assessment group at Havard established prominence for the work on community colleges, adult education, and life-long learning. She discovered a disconnect between research on learning and teaching practices in the classroom. She also observed that the researchers were having minimal impact on class room teaching practices because they were talking at rather than with faculty and were failing to consider teacher experiences at the classroom level.

More recently, Cohen (2005) echoed Cross' observation of this disconnect in the publication why practitioners and researchers ignore each other (even when they are the same person). Cross concluded that assessment of student learning and feedback to students about the results of that assessment could be used to improve both teaching and learning.

Considering the accreditation element which is a part of what has been referred by "triad" (Eaton, 2003; Stoops & Parsons, 2003), as a partnership that is formed as the result of the Higher Education Act of 1956.

Responding to external Accreditation requirements may have created resistance within an institution and limited the capacity of some community colleges to establish meaningful student learning outcomes and assessment processes. This pressure can serve to facilitate or thwart colleges' ability to implement a meaningful student learning outcomes and assessment process

2. Research Problem

The main purpose of the project is to fill the gap and examine empirically the variables affecting Classroom assessment techniques for accounting programs of Bahrain Training Institute (BTI). Covering the following points:

- Identify the current Classroom Assessment Techniques (CATs) used in accounting programs of Bahrain Training Institute (BTI) in the Kingdom of Bahrain.
- Measure the difference between the accounting programs Classroom Assessment Techniques (CATs) in BTI by comparing it with the previous researches and articles reviewed.
- Analyze the level of effectiveness of the Classroom Assessment Techniques (CATs) for accounting programs of Bahrain Training Institute (BTI) in the Kingdom of Bahrain by conducting questionnaires and analyze its results based on the effective recommended techniques reviewed on the research literature review.
- What are the expectation gap encountered by respondents on Classroom Assessment Techniques (CATs) for accounting programs of BTI in the Kingdom of Bahrain based on the collected data by the questionnaires and surveys?

  So, the study will answer the following questions:

1. What are the CATs used in BTI for the accounting program?
2. Is BTI implementing effective (CATs) in accounting program based on literature reviewed? If no;

EVALUATE THE CLASSROOM ASSESSMENT TECHNIQUES (CATs) FOR ACCOUNTING PROGRAM OF BAHRAIN TRAINING INSTITUTE (BTI) * IN THE KINGDOM OF BAHRAIN

Dr. Adel Mohammed Sarea
Director of MBA, College of Graduate Studies and Research,
Ahlia University, Kingdom of Bahrain

Mrs. Maria Ghuloom Haji

Abstract

This study aims to evaluate and assess the status and effectiveness of the Class room Assessment Techniques (CATs) of Bahrain Training Institute (BTI) in the Kingdom of Bahrain based on four variable factors: (Trainees Capability, Class room context, Instructors competency and Award Body Requirements). Moreover, it identifies and tackles the major problems encountered on (CATs) of Bahrain Training Institute (BTI). The data were collected by using the questionnaire as primary data and the literature review as secondary data. In the paper a total enumeration was used with a sample size of 150 (accounting trainees and instructors). The main findings conclude that, the majority of respondents agree that the current status of (CATs) in (BTI) in term of the given factors is quite weak and must be given ample attention and full support. However, based on the findings, this paper contributes towards a better understanding of accounting education and acceptability of CATs

Key Words: *Bahrain Training Institute (BTI), Class Room Assessment Techniques (CAT), Edexcel.*

1. Research Overview and Literature Review

Deep researches were conducted, and the recommended outcomes were to invest in Bahraini human resources capital as the only updated resources which can help in maintaining the economy level. Accordingly, the education became the foundation to build a knowledge based economy which the knowledge drives the economy growth and productivity. *"Since education is considered the **key** to effective development strategies, technical and vocational education and training (TVET) must be the **master key** that can alleviate poverty, promote peace, conserve the environment, improve the quality of life for all and help achieve sustainable development"*[1]

The pervious statement of UNESCO meeting 2004 has clearly described the education as a master key for any nation development. Moreover, (Hosseiny and Moradpour, 2008) highlighted the need for education due to the dynamic changes that affected the developed countries during the past decades and facing the developing countries in recent years. Furthermore, *quality education* is a useful and effective tool that will encounter the potential problems such as unemployment, recession and poverty that facing all the countries around the world. Many researchers have proved that improving the managerial skills and knowledge of entrepreneur will open the door for the countries to improve their economy and increasing the growth rate, as an opportunity for enhancing the investments and establishment of Bahrain Small and Medium Enterprises (SMEs).

According to Bennett (2002) and Kagaari (2007), the employers are looking for workforce that possess the transferable skills which will allow them to be ready for the continuing changes that happens in business market. Bahrain Training Institute "BTI" as a vocational training center in kingdom of Bahrain has a clear goal to make its trainees capable to fill the vacancies in business market, the qualifications that are designed in BTI are specialized work-related qualifications which allow the trainers to get all the knowledge and obtain all the skills that they need to get themselves ready for employment. BTI has three business programs under the business department umbrella (Human Resources, Marketing, and Accounting program) which are designed to make the trainees ready for business world.

Moreover, BTI certificates are accredited by "Edexcel" which is UK's largest awarding body operating over 80 countries worldwide2. changing in accounting issues have challenged the accounting learning center in Bahrain Training Institute "BTI" to intensely find different techniques to assess the trainees knowledge in the

[1] Extract from the declaration of the participants in the UNESCO meeting of TVET experts on Learning for Work, Citizenship and Sustainability, Bonn, 2004

[2] Pearson education limited website (www.edexcel.com) Accessed 2/12/2013

22. Otaala, L.A. and Plattner, I.E. (2013). Implicit Beliefs about English Language Competencies in the Context of Teaching and Learning in Higher Education: A Comparison of University Students and Lecturers in Namibia. **International Journal of Higher Education,** 2(3): 123-131. www.sciedu.ca/ijhe.
23. Sahin, M. (2014). The Relationship between Instructors' Professional Competencies and University Students' School Engagement. **Educational Sciences: Theory & Practice,** 14(2): 581-584. Educational Consultancy and Research Center. www.edam.com.tr/estp.
24. Savga, L. (2013). Quality Assurance of Higher Education in Terms of the National Education Performance and Competitiveness Growth. **Economy Transdisciplinarity Cognition,** 16(2): 43-48. www.ugb.ro/etc.
25. Teja, D.D. (2014). Quality of Higher Education: Challenges and Recommendations. **Global Journal of Multidisciplinary Studies,** 3(7): 73-77. Available online at www.gjms.co.in.
26. Valiente, C.L.G., Rodriguez, Y.S., and Perez, Y.L. (2012). Explanatory Study about Information Competencies of Students from University of Havana. **Ciencias de la Informacion,** 43(2): 61–68.
27. Wiki: **Competence (human resources).** http://en.wikipedia.org/wiki/Competence_(human_resources).
28. Wikipedia (2013). **The Free Encyclopedia.** http://en.wikipedia.org/wiki/Competence. modified on 24 May 2013 at 15:39.
29. Zimnyaya, I.A. (2003). Key competencies – A New Paradigm of Education Result. **Higher Education Today,** 5: 34-42.
30.

2. Alabama Department of Forensic Sciences. Competency test (2014). **Glossary of Forensic Terms.** www.adfs.alabama.gov. http://www.expertglossary.com/definition/competency-test (accessed: August 17, 2014).
3. Al-Malki, M.A.S. (2014). Testing the Predictive Validity of the IELTS Test on Omani English Candidates' Professional Competencies. **International Journal of Applied Linguistics & English Literature,** 3(5); 166-173.
4. Bagheri, A., and Lope Pihie, Z.A. (2011). Competencies Enabling University Students to Successfully Lead Entrepreneurial Projects and Activities. **International Conference on Social Science and Humanity (IPEDR),** 5: 454-458.
5. Chinomona, E., Chinomona, R. and Moloi, K.C. (2013). Elements of Quality Assurance at Institutions of Higher Education: Vaal University of Technology in South Africa. **Mediterranean Journal of Social Sciences,** 4(14): 643-656.
6. de Barros, L.G.X. and Rogalski, M. (2013). Contribution to the Diagnostics of University Students' Knowledge and Competencies in Linear Algebra. **Science Journal of Education,** 1(5): 77-89. Published online November 30, 2013 (http://www.sciencepublishinggroup.com/j/sjedu).
7. Ding, R., and Ma, F. (2011). Assessment of University Student Web Searching Competency by a Task-based Online Test A Case Study at Wuhan University, China. **The Electronic Library,** 31(3): 359-375. www.emeraldinsight.com/0264-0473.htm.
8. Fahrutdinova R.A., Fahrutdinov R.R., Konopatskaya E.A. (2014). Formation of General Cultural Competencies of Students in the Educational Space of the University. **Life Science Journal,** 11(6):525-529. http://www.lifesciencesite.com.
9. Gaikwad, A.H. (2014). Quality and Quantity in Higher Education. **Global Online Electronic International Interdisciplinary Research Journal (GOEIIRJ),** II(II): 25-32.
10. Gilbert, T.F. (1978) **Human Competence. Engineering Worthy Performance.** New York: McGraw-Hill.
11. Hernandez, J.A.G. (2010). University Libraries and the Development of Lecturers' and Students' Information Competencies. **Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, Rusc,** 7(2): 37-47.
12. Illes, B. and Illes, Ba. (2012). The Need for Business Competencies and Knowledge for Engineering Students - an Example of the University of Miskolc. **World Institute for Engineering and Technology Education (WIETE) 3rd WIETE Annual Conference on Engineering and Technology Education,** 50-54.
13. Jordanian Higher Education Accreditation Commission (National Testing Center) Data of 2012/2013 and 2013/2014.
14. Kauertz, A., Fischer, H.E., Labudde, P., Hartig, H., Ropohl, M., Walpuski, M., and Sumfleth, E. (2010). Measurement of Content Related Aspects of Science Competence. Contemporary Science Education Research: Learning and Assessment. A Collection of Papers Presented at **ESERA 2009 Conference,** 377-378.
15. Labrague, L.J. (2012). Caring Competencies of Baccalaureate Nursing Students of Samar State University. **Journal of Nursing Education and Practice,** 2(4): 105-113. www.sciedu.ca/jnep.
16. Lavega, P., Araujo, P., Jaqueira, A.R. (2013). Teaching Motor and Emotional Competencies in University Students. **Cultura - CCD 22,** 8: 5-15.
17. Lesley University (2005). **Glossary of Assessment Terms.** Cambridge, USA. http://www.ldldproject.net/glossary.html. http://www.ncela.gwu.edu/expert/glossary.html .
18. Nhon, N.V. (2008). **Quality Assurance in Vietnamese Higher Education in the Context of the Global Educational Integration.** Vietnam Quality Association of Ho Chi Minh City, VQAH (Vietnam). ANQ Congress 2008, New Delhi, India.
19. Oden, S. N., and Boadu, K. (2013). Perception of Curriculum Innovation Needs For Pedagogical and Act Competencies among Education Students in University of Cape Coast, Ghana. **International Journal of Humanities and Social Science,** 3(8): 245-255.
20. Okoro, J. (2013). Assessment of Accounting Competencies Possessed by Postgraduate University Business Education Students to Handle Entrepreneurship Business Challenges in Nigeria. **World Journal of Education,** 4(1): 1-10. www.sciedu.ca/wje.
21. Okoro, J. (2013). Assessment of Information and Communication Technology Competencies Possessed by University Postgraduate Business Education Students to Handle Entrepreneurship Business Challenges in Nigeria. **Global Journal of Management and Business Research Administration and Management,** 13(8)1.0: 42-52.

will help mitigate the issue of generalizing conclusions on other countries.

Recommendations:

In the light of the mentioned-above results we may recommend the following:

The aim of Jordanian universities is to upgrade their academic programs to shift from local and regional standards to international standards and to prepare students to be suitable for market needs and requirements at these three standards, as well as, to prepare students to be active contributor with his society. This can be done by improving courses plans, courses contents and developing the academic teaching staff. Also we may suggest the following recommendations:

1. Developing students' skills at different courses such as searching and analyzing, analytical reasoning, creative and critical thinking, algorithms, arithmetic (mathematics), verbal and logical processing skills, problem solving skills, and communication skills. These topics should be well addressed within teaching subjects.
2. Developing students' general knowledge by developing students' skills on how to search, capture and digest the information from different resources e.g. read and summarize literatures.
3. Training programs: Practical application for any teaching topic such as computer application on how to get and collect data.
4. Presentation skills: Students should learn how to present any topic. Each course should include presentation to learn presentation skills.
5. Communication skills: Developing verbal, non verbal and written communication skills for all students. This can be done by involving students with non academic activities such as social events.
6. Talented students: Talent is GOD gifted but it needs to be developed to be skill (man made). There should be a special programs for talented students to encourage them to uncover or discover his/her talent and develop it.
7. Team building: Little of team building can be learnt in the class. Social events are more fruitful for learning team building.
8. Social and ethical responsibility is a social construction, so to learn it to students we need to activate self-awareness regarding the fruitful of to be a good citizen (activate internal not external factors for citizenship).
9. Learn students to think and dream on how they can see the future of businesses or industries and how they can be developed, and how to make a summary about his dreams and wishes (to create creative analysis and thinking).
10. Business and organizational skills and business management skills can be learnt by case studies, inviting external speakers and training.

Contributions/Practical Implications:

There were very limited studies that considered the competency test at universities level. So, this study extends the prior research's viewpoint about the relationship between students' competencies and universities programs. The research makes significant theoretical and empirical contributions to literature regarding influence of students' competencies on universities programs and market requirements. The research results might help both academicians and practitioners to be more ready to understand the relationship between the students' competencies and universities programs and market requirements. In addition, the results may be important to teaching institutions, other organizations, decision makers and governments, as it may help them to design and build strategies to face and counteract challenges related to universities programs in the future.

Research Added Value:

Very few previous researches investigated the relationships between the students' competencies and universities programs. Therefore this study may be considered as an initiative study which considered the effect of students' competencies and universities programs and market requirements.

The Learnt Lessons and Future Outlook:

The students' competencies are silently saying the level of country development. The world is becoming global, and anything happened in one country (especially in competencies development) will affect the whole world. People everywhere will be affected by any developed talents and/or skills (competencies) anywhere, all people all over the world get the benefit of skills and competencies development specially, technology development. Jordan was one of prominent leading countries in middle east in the field of higher education. It was a competitive advantage for Jordan, therefore Jordan should maintain its leading position and try to improve all universities programs to match with not only local market but also with regional and international markets. Jordan should decide what is next? How we can maintain the competitive advantage in this field? Finally, we should be ready for the next!!!!.

References:

1. Abdul Razak, N., and Zaini, N. (2014). Multiple Intelligence Scores of Science Stream Students and Their Relation with Reading Competency in Malaysian University English Test (MUET). **English Language Teaching;** 7(2): 63-72. www.ccsenet.org/elt.

results indicated that the MEU students rated 7.77% above the average mean of Jordanian universities, while Zarka University rated 15.91% below the average mean of Jordanian universities. However, MEU rated 21.98% more than Zarka University.

Table (4): Comparison between the Jordanian Universities Average Mean and MEU Mean

No	Main Competency	Mean for All	MEU	Diff MEU & All	Zarka	Diff Zarka & All	Diff. MEU & Zarka
1	The context and Process of Management	35	36	2.86%	31	-11.43%	13.89%
2	Managerial Roles and Skills	33	36	9.09%	25	-24.24%	30.56%
3	Contemporary Managerial Concepts	32	35	9.38%	23	-28.13%	34.29%
4	Marketing Concepts	32	38	18.75%	28	-12.50%	26.32%
5	Strategic Marketing	32	33	3.13%	29	-9.38%	12.12%
6	Buyer Behavior	29	28	-3.45%	26	-10.34%	7.14%
7	Marketing Decisions	28	31	10.71%	26	-7.14%	16.13%
8	Understanding the Role of Accounting in Society	29	28	-3.45%	29	0.00%	-3.57%
9	Understanding Fundamental Business Concepts	31	29	-6.45%	29	-6.45%	0.00%
10	Recognizing Fundamental Accounting Concepts Underlying Financial Statements	34	49	44.12%	29	-14.71%	40.82%
11	Knowing the Uses and Limitations of Financial Statements	32	32	0.00%	31	-3.13%	3.13%
12	Identifying Components of Internal Control Systems	25	29	16.00%	18	-28.00%	37.93%
13	Knowing Managerial Accounting Concepts	26	23	-11.54%	20	-23.08%	13.04%
14	Using Accounting Information To Make Decisions	26	28	7.69%	14	-46.15%	50.00%
15	Using Accounting Information To Analyze and Improve Operational Efficiency	29	31	6.90%	25	-13.79%	19.35%
16	The Context of Microeconomics	31	35	12.90%	21	-32.26%	40.00%
17	The Context of Macroeconomics	31	34	9.68%	29	-6.45%	14.71%
	Total	**515**	**555**	**7.77%**	**433**	**-15.92%**	**-21.98%**
	Mean	**30.29**	**32.65**	**7.77%**	**25.47**	**-15.91%**	**-21.99%**

Conclusion:

The results of the study show that the average mean of general level competencies test of Jordanian students rating in the second and summer semesters 2012/2013 was 39.75%, while in the first semester 2013/2014 was 44%. This result reveal that there is about 10% improvement, which clearly indicate that the competency test can improve graduates performance and help universities to develop their programs to match with academic standards, as well as, market and society requirements.

At the medium level competencies test, results show that the average mean of Jordanian universities students for the second and summer semester of an academic year 2013/2014 was 37% in all tested programs. The results of the medium level competencies test also show that the average means of the main competencies of the Jordanian universities business colleges students were ranging between 28% and 35% with an average of 30.29%.

At Jordanian universities business colleges' level, the results show that both public and private universities are having very similar results with few discrepancies. While public universities are excelling the private universities in 3 field (competencies), the private universities were excelling private universities in 6 fields (competencies). In general, the private universities were excelling public universities with around 2%.

Finally, MEU business college students results were ranging between 23% and 49% with average mean of 32.65%, and for Zarka University business college students results were ranging between 14% and 31% with an average of 25.47%. The results indicate that the MEU students rated 7.77% above the average mean of Jordanian universities, while Zarka University rated 15.91% below the average mean of Jordanian universities. However, MEU rated 21.98% more than Zarka University.

At the end, it seems that the competencies test will help the decision makers at Jordanian universities to evaluate their universities programs and identify the strength and weaknesses of each program. This will enable them to develop these programs to match with international academic standards, as well as, market and society needs.

Limitations:

The data about the competencies test results for each university is personalized to each university. So, it is very hard run comparative studies between and among Jordanian universities. The selected variables (competencies) may not represent the full picture of the Jordanian students' competencies, therefore the students' competencies may be revisited to improve them to better match with market requirements. Also, generalizing Jordanian results to other countries may be questionable. Therefore, this study recommends extending the analysis to other Arab countries. Further testing of the effect of the students' competencies on universities' programs and market requirements

medium level test for Jordanian Universities Students who are going to be graduated during the second and summer semesters of academic year 2013/2014. About 29338 students were expected to be graduated during the second and summer semesters. The center used a stratified random method to select a sample of 40% which was 8728 students. Out of 8728 only 6542 set for the test i.e. 75% of the sample. The tested sample included 38% males and 62% females. It included 59% from public universities and 41% from private universities. Regarding to the academic achievement it consisted from 30% who were having excellent and very good record, 42% good and 28% accepted record.

Table (2) shows the results of students test at medium level of universities competencies test for the second and summer semester of an academic year 2013/2014. The mean of students rating in the second and summer semesters was 37%.

Table (2): Results of medium level competencies test.

No	College	2014
1	Business College	0.30
2	Computer & IT College	0.36
3	Law College	0.53
4	Art College	0.59
5	Media College	0.46
6	Optic and Hearing Arts College	0.35
	Mean	**0.37**

The Competencies Test of Business Colleges Comparison between Public and Private Universities:

The business competencies test was including 17 fields divided into 49 competencies and 272 questions. Regarding business colleges 1853 students who expected to be graduated in second and summer semester 2013/2014 set for the test. 49% were males and 51% females, and 26% of students' academic achievement were excellent and very good, 47% good and 27% accepted. It included 62% from public universities and 38% from private universities.

Table (3) shows that the results of both public and private universities are very similar with few discrepancies. While public universities are excelling the private universities in 3 field (competencies), the private universities were excelling private universities in 6 fields (competencies). In general, the private universities were excelling public universities with around 2%.

Table (3): Comparison between Government (Public) and Private Universities

No	Main Competency	Public	Private	Diff	%
1	The context and Process of Management	35	36	1	2.86%
2	Managerial Roles and Skills	33	33	0	0.00%
3	Contemporary Managerial Concepts	32	32	0	0.00%
4	Marketing Concepts	23	31	8	34.78%
5	Strategic Marketing	32	32	0	0.00%
6	Buyer Behavior	28	28	0	0.00%
7	Marketing Decisions	27	26	-1	-3.70%
8	Understanding the Role of Accounting in Society	31	31	0	0.00%
9	Understanding Fundamental Business Concepts	33	36	3	9.09%
10	Recognizing Fundamental Accounting Concepts Underlying Financial Statements	32	32	0	0.00%
11	Knowing the Uses and Limitations of Financial Statements	36	32	-4	-11.11%
12	Identifying Components of Internal Control Systems	26	26	0	0.00%
13	Knowing Managerial Accounting Concepts	19	17	-2	-10.53%
14	Using Accounting Information To Make Decisions	19	21	2	10.53%
15	Using Accounting Information To Analyze and Improve Operational Efficiency	29	29	0	0.00%
16	The Context of Microeconomics	22	24	2	9.09%
17	The Context of Macroeconomics	29	30	1	3.45%
	Total	**486**	**496**	**10**	**2.06%**
	Mean	**28.59**	**29.18**	**0.59**	**2.06%**

Comparison between Middle East University and Zarka University:

About 40 students from Middle East University (MEU) set for the test, and about 55 students were from Zarka University. Table (4) shows that the means of the main competencies of the Jordanian universities business college's students were ranging between 28% and 35% with average mean of 30.29%. While MEU Business College students were ranging between 23% and 49% with average mean 32.65%, and for Zarka University business college students the means were ranging between 14% and 31% with an average of 25.47%. The

competencies are collected. The results reveal a moderate significant relationship between IELTS and CGPA but a weak relationship between IELTS and teaching competencies.

Sahin (2014) study was conducted to explore the relationship between university students' school engagement and instructors' professional competencies. The study group consisted of 314 students from the Faculty of Art at Çankırı Karatekin University. Findings showed that both the instructors' professional competencies and the students' school engagement were at moderate levels.

Abdul Razak and Zaini (2014) research attempts to discover the relationship between Science Stream students' reading competency on linear and non-linear texts in Malaysian University English Test (MUET) with Multiple Intelligence Theory. The participants were 60 diploma students joining in UiTM Alor Gajah Melaka and they were chosen to represent the Science Stream group. The result of the correlation testing showed a positive correlation of the total score in MUET reading component as well as in linear text section with Music-Rhythmic, Bodily-Kinaesthetic and Interpersonal Intelligence.

Methodology:

The aim of this study is to evaluate the Jordanian universities programs through conducting competencies level tests for these universities which were carried by The Jordanian Higher Education Accreditation Commission (National Testing Center) and to compare the competencies test results of both private and government (public) universities programs, as well as, to compare results of two private universities (Middle East University and Zarka University). So, this study is a comparative study based on the Jordanian Higher Education Accreditation Commission (National Testing Center) data and used the means and percentages for comparison.

The Jordanian Higher Education Accreditation Commission (National Testing Center) conducted general competencies test for Jordanian Universities Students who are going to be graduated during the academic year 2012/2013. The first part of analysis is including a comparison between general exam test conducted for graduates of second semester and summer 2012/2013 with graduates of first semester 2013/2014. The second part of analysis is including a snapshot of medium level test results of second and summer semesters 2013/2014 for some programs at country level, and comparing the medium level test results of Jordanian universities with Middle East university results for business school students.

Analysis and Results:

General Competencies Test:

About 30515 students were expected to be graduated after second and summer semesters 2012/2013. The center used a stratified random method to select a sample which was 8288 students i.e. 27.16% of students who were expected to be graduated within these two semesters. The tested sample included 41% males and 59% females. It included 59% from public universities and 41% from private universities. Regarding to the academic achievement it consisted from 25.5% who were having excellent and very good record, 50.7% good and 23.8% accepted record. While, about 18426 students were expected to be graduated during the first semester 2013/2014. The center used a stratified random method to select a sample of 40% which was 6181 students. Out of 6181 only 4232 set for the test i.e. 69% of the sample. The tested sample included 42% males and 58% females. It included 62% from public universities and 38% from private universities. Regarding to the academic achievement it consisted from 26% who were having excellent and very good record, 49% good and 26% accepted record.

Table (1) shows the students rating in the university competencies - general level test for second and summer semesters 2012/2013, and the first semester of 2013/2014. The mean of students rating in the second and summer semesters 2012/2013 was 39.75%, while in the first semester 2013/2014 was 44%. Results shows that there is about 10% improvement, which clearly indicates that the competency test can improve graduates performance and help universities to develop their programs to match with academic standards as well as market and society requirements.

Table (1): Comparison between First and Second Semesters Test Results of General Level Competencies Test.

No	Skills	2nd	1st	Diff.
1	Critical and Creative Thinking Skills	40	42	5.00%
2	IT Culture	34	44	29.41%
3	Knowledge about Ethics Skills	38	45	18.42%
4	Knowledge of Civil Rights and Engage the Local Community	43	58	34.88%
5	Research and Analysis Skills	48	46	-4.17%
6	Mathematical Processing Skills	37	42	13.51%
7	Oral and Written Communication Skills	26	22	-15.38%
8	Problem Solving Skills	31	49	58.06%
9	Verbal Processing Skills	44	45	2.27%
10	Logical Processing Skills	28	22	-21.43%
	Mean	**40**	**44**	**10.00%**

University Competencies Test – Medium Level:

The Jordanian Higher Education Accreditation Commission (National Testing Center) conducted a

release and self-evaluation elements. Results showed that along with economic growth, Vietnam has achieved a significant progress in general education and higher education as well. To enhance the quality of higher education administration, it is necessary to work out both immediate and long-term measures based on the combination ISO 9001 Model, and Quality Assurance Model.

Bagheri and Lope Pihie (2011) study attempted to explore the capabilities of university students, as the prospective entrepreneurial leaders, to successfully lead university entrepreneurial projects and activities. Fourteen undergraduate student entrepreneurial leaders as defined being highly involved in leading university entrepreneurship clubs and activities were purposefully selected to be interviewed. Analysis of the data revealed three main entrepreneurial leadership competencies of the students including creating a close relationship with and among group members, employing a learning and developmental approach toward delegating the tasks to group members, and building self-efficacy of group members.

Ding and Ma (2011) paper aimed to determine varying levels of university student competency in web searches and to investigate and compare their competency levels of searching academic and daily-life tasks. The study adopted a quantitative research method and included 141 undergraduate and graduate students from Wuhan University, China. Their searching competency level was assessed by testing their searching effectiveness and searching efficiency. Results showed that student average web searching competency level was found to be comparatively low overall, within preliminary stages of development. A lot of students are unable to search the web with efficiency. Competency levels for searching academic tasks were higher than those of daily-life tasks, especially when the degree of difficulty increased. These two levels, however, have a significant positive relationship.

Labrague (2012) study was conducted to investigate and determine student nurses' caring competencies as perceived by patients. This investigation primarily employed a descriptive research design to determine the caring competencies of level IV students of Samar State University as perceived by the patients. A purposive sampling was used with a total of 174 patients who were admitted in hospital. The results generated the caring intervention guide that would assist nurse educators to improve students' caring practices.

de Barros and Rogalski (2013) studied knowledge and competencies of Brazilian university students after one year course in linear algebra, concerning various aspects: the global landscape of linear algebra as seen by students, their ability in calculations for solving linear equations and their understanding of the symbolic algebra used in linear algebra. The population under study was formed by third year students of a private university in Sao Paulo, taking their first course in linear algebra. They were from 20 to 35 old. There were a total of 56 students and 36 took the test, which would last 100 minutes only. The results showed that: First, the mean students' results in calculations seem a little bit worrying. Secondly, results showed that students have no access to the symbolic and algebraic aspect of linear algebra.

Okoro (2013) study assessed the information and communication technology (ICT) competencies possessed by the university postgraduate business education students to handle entrepreneurship business challenges in Nigeria. Descriptive survey method was used and the data were collected from 388 business education graduates who are currently running their postgraduate program in universities. The results revealed that the respondents have relevant competent in ability to send e-mail, ability to receive e-mail, skills in producing documents with word processors among others.

Oden and Boadu (2013) paper analyzed the pedagogical aspects that perceived as a curriculum innovation needed for information and communication technology (ICT) competencies among undergraduate students of Education in Ghana. The data for the study was gathered from 300 Education students of University of Cape Coast, Ghana. Findings revealed that all the eight identified pedagogical aspects tested were perceived as highly required by the respondents.

Otaala and Plattner (2013) study aimed at investigating the relevance of English language competencies for teaching and learning from the perspective of students and lecturers. The study was carried out in Namibia and guided by the conceptual framework of implicit theories. Data were collected from a sample of 286 undergraduate students and 34 lecturers. Students and lecturers differed statistically significantly in all their views on the topic under investigation. While most of the lecturers (85.3%) believed that their students would not have good English language competencies, the majority of students (87.8%) rated their English between good and excellent.

Al-Malki (2014) study has investigated the relationship between IELTS testing and Omani English teacher trainees' professional competencies by adopting a quantitative method. A total number of 94 graduate freshmen Omani English teachers' IELTS, CGPA and their teaching professional

activities. Savga (2013) pronounced that development of modern society demands from education to provide a quality education that meets both the needs of the individual and society. Chinomona, et. al. (2013) mentioned that there has been a shift from quality control to quality assurance in higher education worldwide. Gaikwad (2014) announced that higher education is the key issue in the development of all countries' economy. No socio-economic development is possible without introducing a high quality educational inputs required for social reforms. Teja (2014) stated that higher education occupies an important place at the apex of the educational pyramid and helps developing the cream of the society. Individuals should cultivate through higher education competencies required to take up leadership roles in various fields in the society.

Actually, there are many definitions for competency, however competency can be related to knowledge, skill, ability, attitude, aptitude, behavior and performance. It seems that, the definition depend on the specific task to be performed by people under different situations. Gilbert (1978) used the concept in relationship to performance improvement, and stated the concept is used widely, which leads to considerable misunderstanding. Zimnyaya (2003) defined competence as a knowledge-based intellectual and personal experience due to social and professional life of a person, and competence in turn, is considered as not having come to use reserve hidden potential. Lesley University (2005) defined assessment as the process of testing and measuring skills and abilities. Assessments include aptitude tests, ability test, achievement tests. Aptitude tests measure an individual's collective knowledge; often used to predict learning potential. Ability tests are using of standardized tests to evaluate an individual's performance in a specific area (cognitive, psychomotor, or physical functioning). Achievement tests are used to measure knowledge and skills in academic subject areas (math, spelling, and reading). Competency tests measure proficiency in subject areas like math and English. Intelligence tests measure aptitude or intellectual capacities. According to Wikipedia (2013) the term competency test refers to testing a person for required skills, while Wiki (2014) defined competency as an attribute, knowledge, skill, ability or other characteristic that contributes to successful job performance. Competence is the ability of an individual to do a job properly. A competency is a set of defined behaviors that provide a structured guide enabling the identification, evaluation and development of the behaviors in individual employees. Alabama Department of Forensic Sciences (2014) described competency test as the evaluation of a person's ability to perform work in any functional area prior to the performance of independent casework.

In America some states require that students pass competency tests before graduating (Lesley University 2005). Kauertz, et. al. (2010) stated that German and Swiss are measuring science competence at large scale. Measuring science competence in large-scale-assessments requires a choice of content for the tasks used in the paper-and-pencil assessments. While content is used as one dimension of the Swiss competence model, in Germany content is instead considered implicitly in the different areas of competence. Competence models often use several dimensions. Therefore, competence describes more than just having knowledge in a domain. Illes and Illes (2012) identified the need for several competencies of the employees as follows: logical thinking; sense of reality; profoundness; reliability; professional skills; ability for understanding the others; self-development capabilities; co-operational skills; honesty; ability to learn from mistakes; decision-making skills; oral communication skills. Fahrutdinova et. al. (2014) said the key educational competencies formed the basis of the main goals of higher education and student core activities that enable him to master the social experience, and get life skills and practice in modern society. The key competencies in educational system include: professional, general professional and general culture. Integration into the world community involves taking account of national traditions in education and training of students, creating conditions for the formation of their cultural identity, and the creation of diverse and complex cultural environment for the development of the individual student. Finally, Teja (2014) stated that universities are expected to develop the right attitude and independent and creative thinking to enable them to seek and cultivate new knowledge and pave the way for social progress i.e. acquire knowledge and understanding various disciplines, develop higher cognitive abilities, such as critical thinking, analytical and synthetic ability to develop certain affective attributes like democratic outlook, scientific bent of mind, healthy attitudes, social sensitivity and human virtues.

Literature Review:

Nhon (2008) article aimed at identifying the informational abilities of Havana University students in Vietnam. Several methods such as the survey, expert's interviews and content and document analysis were used. The questionnaire has been structured base on three basic variables: information search, information analysis and

The Jordanian Universities Competencies Tests – Comparative Study

Dr. Abdel-Aziz Ahmad Sharabati[1], Prof. Mahmoud Al-Wadi[2], Prof. Abdel-Naser Ibrahim Noor[3] and Dr. Ahmad M. Zamil[4]
[1,4] Business College Middle East University, Amman - Jordan
[2,3] Business College, Zarka University, Zarka – Jordan

Abstract:
The purpose of this study was to analyze and evaluate the benefits of Jordanian universities competencies test carried by Jordanian Higher Education Accreditation Commission (National Testing Center) which conducted for general competencies and medium level competencies. The general competencies test was conducted for students who are going to be graduated in second semester and summer 2012/2013 and those for who are expected to be graduated in first semester 2013/2014. While for the medium level test students included who are to be graduated in second and summer semesters 2013/2014 for some programs. The results of the study show that the average mean of general level competencies test of Jordanian students in the second and summer semesters 2012/2013 was 39.75%, while in the first semester 2013/2014 was 44%. This results reveal that there is about 10% improvement. At the medium level competencies test, results show that the average mean of Jordanian universities students for the second and summer semester of an academic year 2013/2014 was 37% in all tested programs. The results of the medium level competencies test also show that the average means of the main competencies of the Jordanian universities business college's students were ranging between 28% and 35% with an average of 30.29%. The results also show that both public and private universities are having very similar results with few discrepancies, but in general, the private universities were excelling public universities with around 2%. Finally, the results indicate that the MEU students rated 7.77% above the average mean of Jordanian universities, while Zarka University rated 15.91% below the average mean of Jordanian universities. However, MEU rated 21.98% more than Zarka University

Key Words: *Competencies Test, Jordanian Universities, Middle East University (MEU), Zarka University, Jordanian Higher Education Accreditation Commission (National Testing Center).*

Introduction:
Now a day's higher education is considered as the backbone of any society. In the current fast changing environment the global outlook for higher education is changing fast. Higher education plays a very important role in building of any nation. The primary goals of universities teaching are to: provide students with an understanding of the processes involved in his specialty area and to prepare students for professional careers in the areas where he/she

Specialized. Graduate students are educated with practice-based coursework focusing on general information (knowledge), area of specialty, communication skills, other skills and behavior. In many fields, universities seek to prepare highly-qualified professionals and practitioners at national and international levels by equipping future practitioners and professional leaders with broad knowledge and skills for promoting their academic outcomes. Universities are seeking to provide the market and society with highly qualified practitioners, professionals and academicians. At the same time, institutions and organizations are seeking to recruit the well-educated and best trained people who fit the suitable positions. To match between universities outcomes with market and society needs or requirements there should be common language between both parties. Graduates should be suitable for market and society sustainable development, and universities have to ensure that their graduates are so. Many universities are carrying out competency test to measure the suitability and fitness (matching) of their outcomes and programs with the market and society requirements. Also, sometimes governments are trying to help their local universities to match their outcomes with the local and international needs. For example, Jordanian government started conducting competency test to assess and help the Jordanian universities to develop their programs according to international academic standards and to meet local, regional and international requirements. Also, in Jordan some universities are adopting quality programs to improve and develop their academic programs.

Nhon (2008) said that education is becoming increasingly international. Not only are the materials becoming more influenced by the rich international environment, but applying the quality assurance at all levels are also playing an increasingly important role. Bagheri and Lope Pihie (2011) stated that the critical importance of leadership in entrepreneurial venturing success raised many questions on the specific competencies that enable individuals to lead entrepreneurial

3. Jane Knight, *Internationalization Remodeled: Definition, Approaches and Rational,* Journal of Studies in International Education, 2004, 8;5
4. http://units.handbooks.uwa.edu.au/units/ensc/ensc1001 Engineering Challenges in a Global World, University of Western Australia
5. 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>
6. 'Engineering for Change' https://www.engineeringforchange.org/learnMore?learnSubject=design
7. H. Scott Fogler, Steven E. LeBlanc, "Strategies for Creative Problem Solving", 2nd Ed. Prentice Hall, NJ, 2009
8. Karl T. Ulrich, Steven D. Eppinger, "Product Design and Development", 4th Ed. McGraw-Hill International edition
9. Smerdon, E. T., (1998) *President's letter: Global Engineering*, *PRISM*. vol. 8, no. 4, The American Society for Engineering Education, Washington, DC, p 37.
10. Muhammad A. Malik, Mohammed T. Simsim, Abdel Monem A. Abbas, Waheed A. Yunus, OutcomesAassessment and Quality Assurance Project at Electrical Engineering Department of Umm Al-Qura University, Second International Arab Conference on Quality Assurance in Higher Education, April-4-5, 2012, Al-Bahrain
11. Roisin Donnelly and Marian Fitzmaurice, *Collaborative Project-Based Learning and Problem-Based Learning in Higher Education: A Consideration of Tutor and Student Roles in Learner-Focused Strategies*, retrieved from www.aishe.org on January 20, 2012.
12. 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
13. 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
14. 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.
15. Muhammad A. Malik's personal web-page, **http://sites.google.com/site/muhammadmaliknow/**

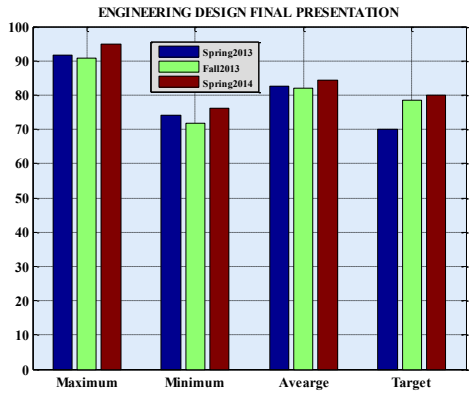


Figure 4: Final Presentation Results

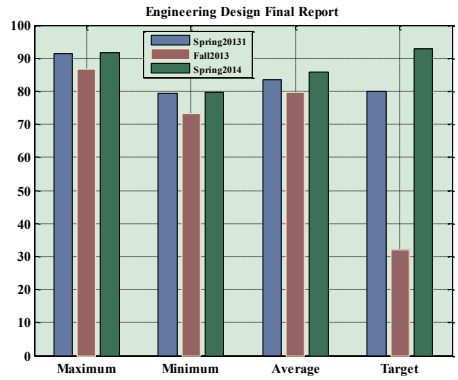


Figure 5: Final Report Results

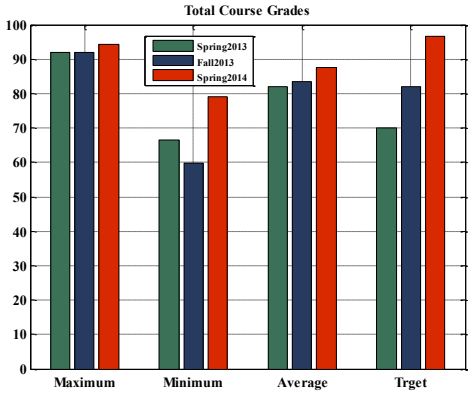


Figure 6: Total Course Grades Results

Conclusion and Recommendations

We have presented the internationalization process at the programmatic level to meet the globalization challenges. 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 three courses sequence instructional model is used to inculcate the learning and applying of Engineering Design Concepts and prepare engineering graduates to be globally acceptable. The students learn the engineering design process from start to finish and apply the concepts learn to work on a problem statement provided by EE faculty. The students write a formal Engineering Design Project proposal and acquire critical competencies required by global job market. There are a few challenges in the proposed model. Firstly, the faculty needs to be trained to understand the dynamic internationalization process. Secondly, there needs to be a close coordination among the faculty teaching the three courses of the proposed and developed instructional model. Finally, two (2) credit hours of the Engineering Design course are not enough to learn and apply Engineering Design Concepts to write a Design Project Proposal. Therefore, it is recommended that the instructional model may be modified into a new three courses sequence as follows:

1. ***Engineering Design I*** course of two credit hours to include Engineering Standards and Professional Ethics to be offered at a junior level. The students are also introduced to the Engineering Design Process in this course in a collaborative environment,
2. ***Engineering Design II*** course of three credit hours to include learning and applying of Engineering Design Concepts to develop a formal Engineer Design Project Proposal, and
3. ***Design Project (Capstone project)*** course of three credit hours to physically implement the solution proposed in the Engineering Design II course, test, evaluate, and optimize the solution.

This modification requires to renew the curriculum to meet the timing requirements of theses three course.

ACKNOWLEDGEMENT:

We would like to acknowledge the support of Ministry of Higher Education, Kingdom of Saudi Arabia and Umm Al-Qura University (UQU) for support toward the development of the proposed Instructional model to internationalize the Electrical Engineering Program curriculum at UQU.

REFERENCES

1. Muhammad A. Malik, Mohammed T. Simsim, Abdel Monem A. Abbas, Abdulrahman Alahdal, *Enhancement of Professional Skills through Engineering Design Education and Assessment*, Amman, Jordan, April 2014
2. Harvey, L., 2004–14, *Analytic Quality Glossary*, Quality Research International, http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/

	of Outcomes of the project is in place (Outcomes Achievement).	
10	The Time-Line Chart is documented and explained (Project Management).	0.5
11	The Project Scope of Work (SOW) statement is defined and explained (Project Scope of Work).	0.4
12	The external deliverables are described (Project Management).	0.4
13	Plan for communication with the sponsor/supervisor is in place and the internal deliverables are indicated (Project Management).	0.4
14	Team roles are defined and tasks are divided among members based on interest and expertise (Team Skills).	0.4
15	The written proposal is concluded professionally with the understanding of Design Process from start-to-finish (Professional Communication).	0.6
16	References are provided and the resources are identified from where the material (Content) is extracted (Professional Ethics).	0.4
17	Understands the five important steps involved in the design process (Knowledge).	0.4
18	Appendices are placed professionally (Professional Presentation)	0.3
19	Figures and tables are numbere3d and captioned (Professional Conduct).	0.2
20	English Language Proficiency (Communication Skills).	0.3

Table 1: Rubric for Written Project Proposal

The rubric for the PPP of the project proposal is postulated in Table 2. The grades for the written proposal are awarded as a team effort but the grades for the PPP are team's effort as well the individual contribution of team members. Therefore, the grades of PPP are different for each team member.

We will discuss the results of the assessment in the next section.

S. #	Performance Indicator (PIs)	Weight
1	Team is introduced professionally as demonstrated by the title slide.(professional Presentation)	0.2
2	Literature review is performed to establish the need of solving the problem. (Life-Long Learning)and the problem statement is stated in a comprehensive and concise manner.(Critical Thinking)	0.5
3	The objectives of the proposed project are presented in a comprehensive manner, (Critical Thinking and Communication) and the explanation of the mission statement is consistent with the objectives.	1
4	Understands the methodologies of Concept Selection, selection criteria based on realistic constraints and is able to make a Decision Matrix. (Knowledge & Skills)	1
5	Concept Generation methodology is understood and alternative concepts are displayed. (Knowledge & Skills)	0.5
6	Well aware of engineering standards, able to transform customer needs into technical specifications, and able to identify target specifications (Engineering Standards)	0.5
7	Understands the methodologies of Concept Selection, selection criteria based on realistic constraints and is able to make a Decision Matrix. (Knowledge & Skills)	1
8	The presentation is concluded professionally with the understanding of Design Process from start-to-finish (Professional Communication).	0.5
9	References are provided and the resources are identified from where the material (content) is extracted (Professional Ethics).	0.5
10	Plan for Demonstration of Outcomes is in place.	0.3
11	Time-Line Chart is in place and explained.	0.5
12	Deliverables are clearly mentioned.	0.2
13	Communication with the advisor is explained	0.3
14	Team roles are described and understood.	0.2
15	Understands the five important steps involved in the design process. (Knowledge)	1
16	Fully organized. Effective transitions between slides.(Professional Presentation)	1
17	Professional appearance (Professional Conduct).	0.3
18	Responds to questions correctly and in a professional manner (Communication Skills).	0.5

Table 2: Rubric for Project Proposal PPP

Discussion and Results of Assessment:

We will share a few assessment results in this section.

Analysis and Evaluation Results:

The grades of Spring 2013, Fall 3013, and Spring 2014 semesters are depicted in the following Table.

DES	Sp 2013 FP	F ALL 2013 FP	Sp 2014 FP	Sp 2013 FR	F ALL 2013 FR	Sp 2014 FR	Sp 2013 TC G	FALL 2013 T C G	Sp 2014 T C G
Max	91.8	90.9	95	91.4	86.7	91.7	92	91.9	94.19
Min	74	71.8	76.3	79.43	73.1	79.8	66.6	59.68	79
Av	82.69	82.02	84.5	83.57	79.66	85.9	82.05	83.51	87.5
TGT	70	78.57	80	80	32.14	92.9	70	82.14	96.7

Des.: Description, Max : Maximum,
Min: Minimum, Sp: Spring,
FP: Final Presentation, FR: Final Report
TCG: Total Course Grade,
TGT: Target➔ Percentage of students getting 80% or above

Table 3: Grades for three consecutive Semesters

The results in Table 3 are consistent for the three consecutive semesters except the grades of Final Witten Project Proposal (FR: Final report) for the Fall 2013. This was due to the group of students taking Engineering Design Course were the ones who were struggling to complete their undergrad degree and have spent more than required years. The aforementioned results are depicted in Figures 4, 5, and 6 in the form of bar graphs.

aspects of the problem and gather information to formulate the real problem and critically and creatively think about the alternative solutions.

1. Crowd management is a very important issue in every place where many people come and gather from different places around the year. This matter takes immense importance in the City of Makkah Al Mukarramah. Many a times it happens, people, especially old age people, lose the contacts with their colleagues due to heavy crowd and they face very much difficulty and frustration in establishing contacts with their fellows. Sometime this situation leads to very unfortunate consequences. It is highly desirable to implement an Electrical Engineering Design solution using prevalent IT infrastructure to solve this problem. The solution should be easily adoptable, robust and reliable.
2. The management of Masjid-al-Haraam contacted the Electrical Engineering Department of the Um Al-Qura University and requested to propose a solution for the following problem:
   There are several clocks all over the building of the Haram. It is important that all of these clocks are synchronized and display the same time reading. Currently all of these clocks are independent of each other and the management tries to synchronize them manually by adjusting the time every week for each clock. The management seeks proposal to synchronize all the clocks on the premises of the Al-Haram Shareef. One major constraint is that no hard-wired connections between the clocks is allowed (as the building is huge and very crowded).

In the next section, we present the contents of the project proposal to illustrate the application of engineering design concepts toward writing an engineering design proposal.

Engineering Design Project Proposal ContentsA template of project proposal derived from the template of the pen-state university is available on one of the author's personal web-page [15]. The main contents of the project proposal are as follows:

1. Title of the Proposal
2. Executive Summary
3. Problem Statement and Problem Definition
4. Objectives
5. Project Design and Action Plan
   a. Gathering Information and Identifying Needs of Customers
   b. Identifying Associated Standards and Target Specifications
   c. Generating Design Concepts (Solutions)
   d. Selecting Design Concept (Solution) based on Realistic Constraints
   e. Plan for Outcomes Achievement
6. Project Management Plan
   a. Scope of Work
   b. Deliverables
   c. Budget
   d. Communication and Coordination with Supervisor / Sponsor
   e. Team Expertise and Qualifications
7. Conclusion
8. References
9. Appendix A: Survey regarding the need for solving the Problem
10. Appendix B: Results of Survey
11. Appendix C: Résumés of Team Members

The students write and submit a team project at the end of semester for grading. 30% of the grades of the *Engineering Design* course are allocated for the written Engineering Design Project Proposal. The teams are also assessed for power point presentations (PPP) that they present in front of other faculty members and students. The 20% of the total grades are allocated for PPP.

In the next section, we show the rubrics of these assessments.

Assessment and Evaluation

The rubrics for the project proposal written assignment is shown in Table 1.

S. #	Performance Indicator (PIs)	Weight
1	Team is introduced professionally as demonstrated by the title Page. (Professional Presentation).	0.2
2	Content Page includes all the topics of the proposal and page numbers. (Professional Presentation)	0.1
3	Literature review is performed to establish the need of solving the problem (Life-Long Learning) and the problem statement is stated in a comprehensive and concise manner (Critical Thinking).	1
4	The objectives of the proposed project are presented in a comprehensive manner, (Critical Thinking and Communication) and the explanation of the mission statement is consistent with the objectives.	1
5	Customer needs are identified to show sensitivity toward professional and ethical responsibility (Professional and Ethical Conduct).	0.8
6	Concept Generation methodology is understood and alternative concepts are displayed (Knowledge & Skills).	0.8
7	Well aware of engineering standards, able to transform customer needs into technical specifications, and able to identify target specifications (Engineering Standards) & (Knowledge and Skills).	0.6
8	Understands the methodologies of Concept Selection, selection criteria is based on realistic constraints and is able to make a Decision Matrix (Knowledge & Skills)	0.8

Learning and applying these engineering concepts ill enhance the critical professional skills of students. Katz Business School, points out that communication skills, including written and oral presentations, as well as an ability to work with others, are the main factors contributing to job success [9]. The students can only be well versed in a skill if they practice it and a group learning environment provides opportunity to students to learn how to work on teams, exchange ideas, listen and communicate with others, convince and negotiate based on logical reasoning in order to resolve conflicts [10a]. These are important skills for students to develop. as research indicates that employers worldwide want graduates who have well developed communication,. teamwork, and problem solving skills [11].

The students learn each step of this process and apply it toward preparing the Engineering Design Project Proposal. Mission Statement is written by the student teams to define the problem in a matrix format. The students gather information by interacting with faculty (considering them as their customers) to answer the following questions:

1. Where is the problem?
2. Is the problem real or perceived?
3. Is there a distinct and real need to solve the problem?
4. What are the needs/specifications to solve the problem?
5. What are the realistic constraints toward solving the problem?

The student teams present their work after completing each step of the process in the form of a part of the written project proposal as well as in a formal presentation of the work.

By performing these engineering design process steps, the students acquire and develop the following critical competencies required for global job market as well as for international joint ventures locally.

- communication skills including accurate, active listening, sketching, visual presentation, reading and comprehension skills, oral and written presentation skills, the ability to distinctly and precisely communicate the results of a project to customers and stakeholders, and learn how to learn from others and teach others;
- team skills including the cooperation with peers and experts and understanding /recognizing the contribution of others toward achieving the objectives, develop the ability to work well in multidisciplinary and multicultural teams, understanding the role as team leader, and managing effectively the teams that are not united and are not functioning properly and resolve conflicts;
- project management skills and apply those skills be able to plan projects efficiently and effectively, as well as time management;
- 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.
- The ability to choose 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 [12] 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."* [13]. 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 [14].

In the next section, we present some Problem Statements provided by electrical engineering (EE) faculty members.

Problem Statement Examples

The problem statement provided by EE faculty members are given to the student teams. The teams interact with the faculty to gather more information to identify the real problem from the ill-defined problem by the problem statement. It is very clear from the following examples of the problem statements that student teams need to enquire many

their work in front of diverse audience. Assessment & Evaluation is performed at the end of the semester to ensure that the students have achieved the competencies described in the next section.

In their senior year the students take the second course, *Engineering Standards & Professional Ethics,* they learn then importance of engineering standards and effects of the standards on the product or project they implement. They also learn the importance of professional engineering ethics, IEEE code of ethics, and identify ethical issues through case studies. They also write a term paper on a case study of a product and its associated standards.

In their last semester, the students take the third course, *Design Project*. In this course, the students take their project proposal written in the *Engineering Design* course and physically design and implement the best solution. A comprehensive assessment of student outcomes (SOs) is performed and evaluation is done to identify the achievement levels of SOs in the form of a summative assessment.

The focus of this paper is the education of engineering design concepts and its outcome in the form of competencies acquired by the students to be globally recognized. In the next section, we describe the engineering design concepts experienced by students in the *Engineering Design* course.

Engineering Design Concepts

The globalization has brought mobility to the engineering job market. The jobs are being created in the under developed countries by joints in the technology industries to achieve their business goals. The joint ventures with the transfer of knowledge are being brought to the newly developing nations having strong economies. Therefore, the engineering design concepts are interrelated to business concepts.

The students in the *Engineering Design* course developed are introduced with the relationship of business objectives with the engineering design process as follows:

The goal of business firms is to be successful economically. The economic success of business organizations depends on:

1. The ability to identify the customers' needs
2. Quickly create products that meet those needs.
3. The products can be produced at a low cost.

These factors may be described in an engineering design perspective as:

1. Problem Identification: Customers' \
2. Project Planning (Product Development Planning): Time-Line
3. Realistic Constraints: Economics

Engineering design concepts and experience are also stressed for the academic accreditation of engineering programs.

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 students learn these and other concepts in the form of an engineering design process to develop a project or product. The Product Development Process consists of intellectual and organization but not physical activates as shown in Figure 2

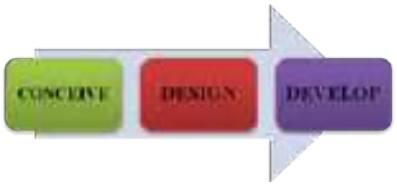


Figure 2: Product Development Process

The engineering design process is succinctly displayed in the form of five (5) main steps as described by McMaster [7] and [8] Figure 3 as follows:

1. **Define the Problem**

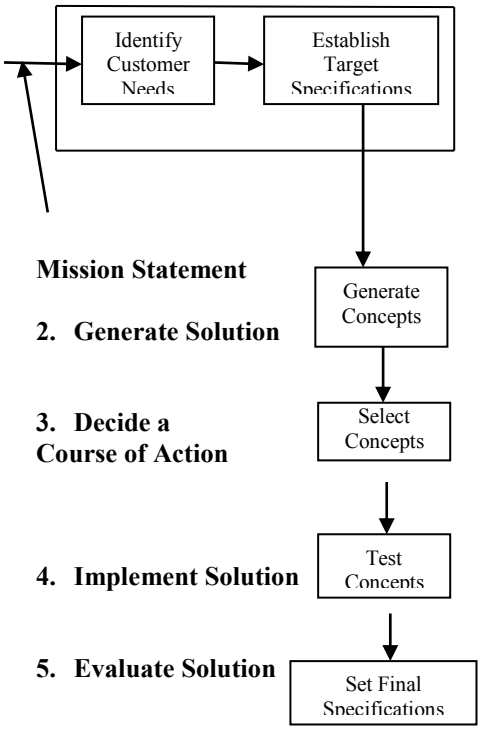


Figure 3: Engineering Design Process / Product

and lifelong learning skills that are essential for professional practice.

The programs also add internationalization into curriculum and teaching learning by complying with the international academic accreditation standards in preparing the graduates. The graduates of accredited programs are accepted internationally by the job market as well as by the institutions of graduate studies.

International Accreditation of Engineering Programs and required Competencies

The internationalization of Engineering Programs also imply that their curriculum comply with the international academic accreditation standards and meets its requirements. Almost all the international accreditation agencies including ABET (Accreditation Board of Engineering and Technology) require the engineering program curriculum to culminate in an Engineering Design Project and consider the assessment of Engineering Design Project as a summative assessment of the program. Therefore, acquiring the knowledge and application of engineering design concepts by the engineering students prepare them to meet the globalization challenges as well as enable them to work as professional engineers or pursue graduates studies anywhere in the world. The industry gives a great importance to the education of engineering design concepts 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 [1c].

Therefore, the process of internationalization of an engineering program may be implemented through engineering design concepts education. The engineering design concepts education along with an instructional model with embedded competencies of better interpersonal communication, team skills, creative problem solving skills, lifelong learning skills, understanding the realistic economic, environmental, societal, safety requirements, and awareness of associated engineering standards with projects or products. The assessment & evaluation of these competencies in an engineering design course ensures the achievements of the competencies related to engineering design and professional practice.

This also 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" [5]. In order to culminate the engineering curriculum in a major design it is essential for students to know the 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 [6]". '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 [6]'.

The engineering design concepts along with personal and professional skills are inculcated through an instructional mode.

Instructional Model for Engineering Design Concepts Education and Application

The following diagram describes the instructional model developed by authors.

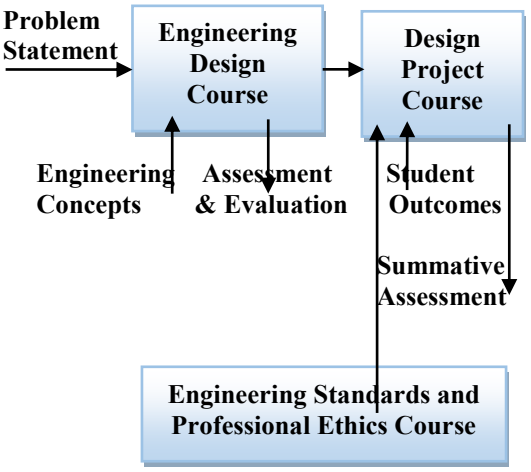


Figure 1: Instructional Model

This instructional model to prepare and produce graduates who will take a leading role in their professional practice in a global context consists of a three courses sequence as depicted by Figure 1. The first course, *Engineering Design*, is offered to the junior students in their 8th semester of a 10 semester program. The students learn engineering concepts in this course. They work in small teams to work on a problem. The faculty members provide problem statement. The students interact with the faculty to gather information about the problem. They go through a systematic engineering design process. They identify and define problem based on customers' needs, creatively and critically thinking together generate solutions, identify target specifications based on information gathered from customers, develop selection criteria to select the best solution, identify the associated standards with the chosen solution (project), and write a professional Design Project Proposal and present

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 [1c]. We are presenting in this paper an instructional model to inculcate the engineering design concepts in students with global perspective. The outcome of this model is to prepare students to learn engineering design concepts in an Engineering Design Course and apply these concepts to work on a problem and prepare a Design Project Proposal to solve the problem. The students acquire critical skills of communication, working in multidisciplinary / multicultural teams, solving problems creatively through critical thinking, with realistic economic, environmental, societal, and safety constraints, and applying engineering design process concepts. We will show in this paper that how a general Problem statement is transformed into application of Engineering Design concepts and finally into an Engineering Design Project Proposal. Based on the Project Proposal the students may design and implement the best solution in their Design Project course. The authors also present examples of the Problem Statements, Design Project Proposal contents, assessment & evaluation results, and recommendations. The assessment & evaluation results indicate that we are preparing students through the proposed instructional model to meet the globalization challenges and to be successful in the global market.

Keywords: *Globalization, Internationalization, Engineering Design, Problem Statement, Project Proposal.*

Introduction:

The globalization has influenced all aspects of our lives including higher education. 'The term globalization has been used since the latter half of the 1960s. The drastic rise of globalization in the fields of economy, politics and culture, following the dismantling of the Berlin Wall in 1989 and the development of information technology in the 1990s, has come to exercise a considerable impact on higher education' [2f]. Both the terms of globalization and internationalization are meant the same in the context of higher education. 'The globalization of higher education concurrently means the internationalization of higher education and that both can be used interchangeably. In Japan, many scholars seem to support this argument' [2f].

Internationalization is bringing changes into higher education in the form of international collaboration of institutions in both teaching and research. The institutions across the world are developing student and faculty interchange programs, become partners with international industry to develop curriculum to meet the globalization challenges. Thus, higher education is going through a dynamic process of internationalization due to globalization. Jane Knight describes it precisely, 'Internationalization is changing the world of higher education, and globalization is changing the world of internationalization.' [3g].

The internationalization of higher education is done at two levels; (1) national/sector level, and (2) institutional level. Nations make policies, provide funding, develop programs, and provide frameworks to regulate these programs. The institutions implement the process of internationalization by adding international, intercultural, and global perspective into the curriculum and teaching / learning. 'Internationalization is changing the world of higher education, and globalization is changing the world of internationalization ' [3g]. The definition of internationalization is an integrating process as postulated in [3g]. 'Internationalization is a process of integrating international, intercultural, or global dimension into the purpose, functions or delivery of higher education' [Jane Knight] [3g].

Yet at another lower level the globalization challenges pertaining to a particular discipline are met by internationalization of higher education at a program level. A certain program may add international, intercultural, and global aspect to its curriculum and teaching learning by producing graduates with competencies that enable them to meet the globalization challenges locally and prepare them compete in the world job market.

Various engineering programs develop courses to inculcate such competencies into their graduates to be internationally accepted. Engineers based on their acquired knowledge design solutions under realistic constraints and following internationally accepted associated engineering standards to solve the problems of community and humanity. 'There are many personal and professional skills and knowledge, which need to be gained in order to make use of the technical knowledge that students acquire in other units, and to apply these to real projects' [4e]. These personal and professional skills are the competencies of learning how the setting influence the objectives, the process and the outcomes. The course may be developed for the students to work in small engineering teams with various expertise and attitude. This prepares them to understand and acknowledge the contribution of other team members to reach the objectives and develop social interaction and other communication

ENGINEERING DESIGN CONCEPTS EDUCATION, ASSESSMENT, AND EVALUATION TO PREPARE GRADUATES TO MEET GOLBALISATION CHALLENGES

DR. MUHAMMAD ARSHAD MALIK
Professor, Electrical Engineering Department,
Accreditation Consultant, College of Engineering and Islamic Architecture,
Umm Al-Qura University, Saudi Arabia
ibnehsanh1@gmail.com, mamalik@uqu.edu.sa

DR. MOHAMMED TALAL SIMSIM
Ex-Dean, College of Engineering, AlLith Campus,
Associate professor Electrical Engineering Department,
College of Engineering and Islamic Architecture,
Umm Al-Qura University, Saudi Arabia
msimsim@yahoo.com, mtsimsim@uqu.edu.sa

DR. AHMED NAIF AL-AHMADI
Chair Electrical Engineering Department
College of Engineering and Islamic Architecture,
Umm Al-Qura University, Saudi Arabia
aa2010@gmail.com, anahmadi@uqu.edu.sa

DR. ABDEL MONEM ABDEL RAHMAN ABBAS
Program Coordinator, Electrical Engineering Department,
College of Engineering and Islamic Architecture,
Umm Al-Qura University, Saudi Arabia
a_r_abbas@yahoo.com , aamahmoud@uqu.edu.sa

DR. WAHEED A. YOUNIS
Assistant Professor, Electrical Engineering Department
College of Engineering and Islamic Architecture,
Umm Al-Qura University, Saudi Arabia
waheed_younis@hotmail.com

DR. MISBAHUDDIN SYED
Professor, Electrical Engineering Department
College of Engineering and Islamic Architecture,
Umm Al-Qura University, Saudi Arabia
doctorsyedmisbah@yahoo.com

ABSTRACT

ABSTRACT Due to the fast pace of changes in technology and the globalization of economies it is imperative for higher educational institutions to prepare graduates to meet the globalization challenges. This requires that higher education institutions bring their curriculum at par with internationally accepted standards. This internationalization in higher education will not only prepare students to meet globalization challenges but also enhance their opportunity to work in a global job market. In order to compete in a global market the graduates from higher education institutions must acquire some particular skills along with knowledge in their discipline. The engineering graduates in particular need to be aware of the impact of engineering solutions to the problem on the society and humanity and they must be sensitive to the economic, environmental, safety, regulatory, and standardization constraints during the design of an engineering project or product. The internationalization of Engineering Programs also imply that their curriculum comply with the international academic accreditation standards. Almost all the international accreditation agencies including ABET (Accreditation Board of Engineering and Technology) require the engineering program curriculum to culminate in an Engineering Design Project and consider the assessment of Engineering Design Project as a summative assessment of the program. Therefore, acquiring the knowledge and application of engineering design concepts by the engineering students prepare them to meet the globalization challenges as well as enable them to work or pursue graduates studies anywhere in the world. The industry also gives a great importance to the education of engineering design concepts in preparing graduates to be

17. Berghout, Abdelziz, [2011] *educational excellence in the Islamic world: enhancing global quality and strategy planning*, Arab Journal for Quality assurance in higher education, volume 4 – No. 8, p: 145-164.
18. Tery J. Foriskq, [1998], *restructuring around standards. A practitioner's guide to design and implementation*, California Crown press inc. a sage publication comp. www.ed.govL/ offices/OESE/ standards Assessment.
19. Nassar, Mohamed& Abdelgader, Ramadan, [2012], *requirements for academic accreditation at Al – Azhar faculties of education*, Association of Arab universities Journal for education and psychology volume 10 – No,1 p 202-231.

develop the Sudanese community in the locality for example, or the state or the relevant ministry or all areas of Sudan that it is possible, for example, participation of various ministries for training and information programs, lectures and others.

14 - in the field of quality management the institution must have a department for self-evaluation and quality have money available to operate on the dissemination of a culture of quality and perfectness, evaluation, training.

15- an annual award for quality in the name of as a historical figure like Bankhy or El Mahdi or a Sudanese scientists such as Professor Abdullah El Tayeb or others, granted by the Sudanese Ministry of Higher Education Foundation, which seeks to apply the standards Sudanese national quality assurance in the institutional framework and a culture of quality.

References:

1. Supreme Commission for Accreditation and Assessment, (2012), *Manual of national standards to ensure the quality of higher education in Sudan*, the Sudanese Ministry of Higher Education, Khartoum.

2. Abudqah, Sana Ibrahim, (April 2013), *to ensure that higher education institutions Arab future look - Palestine case study*, a public lecture on the sidelines of Third conference to ensure the quality of Arab university education, Arab Universities Union in collaboration with the University of Zitona, Amman, Jordan.

3. Khatib, Ahmad (1999), *university education and democratization, and a working paper submitted for the new Jordan Center for Policy Studies,* , Amman, Jordan.

4.El Tartory, Mohamed Awad and Jwehan, Agadir Arafat, (2009) *Comprehensive Quality Management in Higher Education Institutions, libraries and information*, Dar Macerah, Amman.

5.Tamya, Rushdie Ahmed and others, (2008) comprehensive quality of learning, *the second edition*, Dar Macerah, Jordan, Amman.

6. Olimat, Saleh Nasser, (2004), *comprehensive quality management in educational institutions and application development proposals*, Dar El Shorouk for Publishing and distribution, Amman.

7. El Melhem, Muhamad Abdullah bin Abdul Aziz, (2002), *recent trends and future in educational assessment and psychometrics the annual meeting of the tenth of the Saudi Society for Educational and Psychological Sciences (Justin)* under the title: Measurement and evaluation of educational and psychological King Saud University, Riyadh, pp. 209-225.

8. Awadallah, Isameldin, Elbrair, (2010) *the quality of education and the goals of the third Millennium Development, University Book House*, United Arab Emirates, UAE.

9. Ahmed, Ahmed Ibrahim, [2003] *comprehensive quality in educational and school administration*, Dar El Wafa Printing world for publishing, Alexandria.

10. El Haj, Faisal Abdallah and Colleagues, [2011], *a proposal to develop the performance of teaching faculty member at university of Khartoum in accordance with international standards*, *[ISO9002],* first Arabic conference for quality assurance of high education. Union of Arabic universities in coordination with El Zarga university, Jordon, Oman.

12. Abd El Wahab, Faisal Mohamed and Ismail, Sedig, [2013] *developing the educational research at Sudanese faculties of education in accordance with standards of quality assurance of Arabic faculties of education*, Third international Arabic conference for quality assurance of high education. Union of Arabic universities in coordination with El Zetonah university, Jordon, Oman.

13. Abd El Wahab, Faisal Mohamed, [June 2010] *effectiveness of comprehensive quality in professional and academic performance of faculty member at university of Khartoum*, journal of educational sciences, issued from faculty of education Omdurman Islamic university. Issue No. 9 p: 133 -155.

14. Edward Demieng and Robert Hagstrom [interpreted by Hind Rushdie], [2009] *,comprehensive quality basis principles and application*, Dar Knooz for publishing and distribution, Cairo.

15. Elserhan, Atta Allah bin Fahad, [2013], *effect of application of comprehensive quality and academic accreditation on marketing of Saudi universities outputs*, Arab Journal for Quality assurance in higher education, volume 6 – No. 13, p: 4 – 15.

16. Elshawa, Halla and Bader Khan Susan. [2013], *obstruction against application of quality standards and quality assurance in Jordanian universities*, Arab Journal for Quality assurance in higher education, volume 6 – No. 13, p: 65-79.

2- Conference under the auspices of the Ministry of Higher Education in how to apply quality assurance and accreditation in higher Sudanese education institutions with the participation of experts and specialists from inside and outside the Sudan. The establishment of workshops to work for the same purpose to each individual institution.

3- Establishment of an independent body for quality assurance and accreditation in public education and higher education to be a subsidiary of the Presidency of the Republic for conducting quality assurance and accreditation, calendar, institutional and programmatic framework for the Sudanese education institutions (El Haj: 201 3).

4- Financial support for the development of the Supreme Commission for Accreditation and Assessment at the Sudanese Higher Ministry of Education and Scientific Research, to carry out its activities with the establishment of a council of experts and specialists to monitor the implementation of these national standards for evaluating institutional, as well as the establishment of departments for the self evaluation and quality within each institution alone follow an administrative institution and technicians of the Supreme Commission for accreditation and assessment in the ministry, and this administration should be in a degree of Dean of the Faculty of and has sections of the faculties of the institution, to disseminate the culture of quality and accreditation and assessment and help the training institution .

5 - composition of the self-evaluation at all faculties headed by a professor or associate professor at least his degree head of a department, and be a member of all Academic committees and the Faculty Council and the Council of Professors ...etc , With the assistance of sections in the quality processes and evaluation and dissemination of culture.

6- To apply the standards of the first area of institutional to Sudanese institutions of higher education, work on the training of managers of universities and deans to convince them of the application of quality assurance standards and the administrative development of strategic planning for the development of the institution.

7- in the field of arbitration and administration need to design rules and regulations and laws within the organization, and should have scientific councils and committees, including: the Department of Council and the Faculty Council and the Council of Professors and Deans Council, as well as committees for the appointment of teaching assistants and faculty members Foundation and the Commission for promoting faculty members.

8- In the field of infrastructure, building must be equipped and appropriate for the number of students and should have mosques, halls, laboratories, library, restrooms and other facilities, with the need of proper finance for it.

9- Human resources adequate number be available of qualified faculty and teaching assistants, technicians and staff and workers at the institution, with the expansion of the training and rehabilitation and the development of private enterprise faculty members who represent the basis of the development of the institution.

10- in the field of students and graduates: policy of admitting students commensurate with the institution and its specialties and its potential taking into account the geographical location of the institution and students, and available academic services and counseling academic and extracurricular activity for students institution such as trips and political activities, sports, cultural and other fields, in addition to the presence of management graduates institution for their care and creating a communication between them and the Foundation for its support and development.

11- in the field of teaching and learning: institution programs and curricula should be sophisticated and keep up with globalization and the knowledge explosion cognitive and be subject to constantly to continuous revisions and development, with the need to provide traditional libraries and virtual laboratories and workshops and educational technologies to serve the educational process organization.

12-in the field of scientific research and graduate studies, there

Should be a graduate school in the institution have its programs as the possibilities of the university and its specialties and its plans for future development and to be research students stemming from the problems of the Sudanese community help to solve it and developed in all fields, and there should be management of scientific research works to develop, support and encourage teachers to production and marketing of its out come.[Elserhan- 2013]

13- in the field of community service: for the institution clear programs and plans to support,

studies and benefit from the improvement of teaching and learning processes and community development.

This domain includes six of the axis are as follows:

(1) Axis of scientific management research:

Standard: management of the institution for scientific research put and implement and evaluate strategies, plans and programs and activities for scientific research and is working to periodically upgraded and developed.

(2) Axis of scientific research funding:

Standard: Management Research has sufficient financial resources of its general budget of the institution to implement its programs and activities and is seeking to attract external support.

(3)Axis of Research Marketing:

Standard: for the management of scientific research and methods of effective mechanisms for the commercialization of scientific research.

() Axis of Graduate Management:

Standard: The institution has a management of higher studies with complete sides of t human being art it achieved the planning organizing and evaluating for the higher studies with high quality and specific ways.

(5) Axis of acceptance and registration:

Standard: The higher studies management have its own requirement and systems, explain the acceptation and registration and the scientific supervising procedure every one has to be committed.

(6) Axis of higher studies program:

Standard: It has various programs come out from the institutions message and suit with it and recognize with the country national strategy in development of human skills and abilities.

Eighth field: serving community.

Justification: The one of the most essential rules of the higher education institution is serving the community it relate institution with community that make it successful so that it should put scientific strategies and plans, aims, programs, activities to serve the community and it should be real and it should be taken from it's message purposes, aims, and not far away from it's strategies and direct it to the local society.

Standard: The institution has various programs and activities to serve the community and making relationship with it and this field include two axis:

(1) Axis of the serving community management:

Standard: An institution has it's own serving community management with complete sides intended by the programs, serves, which achieve community needs planning, working, evaluation with high quality.

(2) Axis of serving the community programs:

Standard: An institution has various and different activities and programs to serve the community taken from it's message and offer a great help to people who regard it useful to them or the beneficiary.

Ninth fields: quality management.

Quality is considered an evaluating process uses group of processes in order to make sure to meet the education institution standards to achieve the aims and messages to have the highest level as possible as of quality and improve it to be distinguish.

Standard: An institution has a complete quality system it committed by the head masters and this system improve working and develop it through different and various ways leads to institution program.

(1) Axis of quality management:

Standard: The institution of quality management has the proper and enough financial possibilities and the skills full human being to lead watching quality processes for the institutional activities in order to improve and increase developing.

(2) Axis of quality management program:

Standard: The quality management have specific activities and programs to improve and increase the quality of institution work.

Finally, this conclusion include briefly the standards of keep in institutional evaluation quality for Sudanese higher education and there are signs mentioned with each standard in form of question and there are evidence for each pivotal or standard all that to make it easy for the evaluation groups from ministry to the institutional evaluation processes.

Third: paper recommendations to mechanism of application:

To apply these standards in Sudanese educational institution the two researchers recommend:

1- Spread in the comprehensive quality culture and how to apply evaluation programs in the Sudanese institution of higher educational were evaluation helps to increase qualification and achieve the institution goals [Almalihem 2002].

(5) Axis of graduates:
Standard: To management institution unit complete and aspects and services and special activities with graduate's have relation's together with work market and community: what the institution provide from teaching programs and educational sources aiming to graduate students with high quality and proficiency in the different fields of knowledge. So it is a must for it to work on developing all the components of this field to be, on a high level of quality, in response to variations and renewed society needs.
Standard: the Institution fount chances for teaching and studying student's though from different program studies known by modernity and flexibility, it also gives various source to teaching and studying appropriate to programs of studies and they found necessary academic guidance and evaluate their scientific performance with justice and dedication and with various stylistic objectives.
This field Include nine axis it's:
(1)Axis of programs studies:
Standard: the institution introduces arranged program studies coordinates with its message to carry out its aims. And know the job which market needs and coop with internal and international changes, and periodically evaluated.
(2) Axis of curriculum:
Standard : for the institution designed studying curriculums in a scientific way featured with modernity , flexibility, integration and involvement, these curriculum work through its goals, contents activities to provide students with knowledge , skills and forms the morals and orientations that gain enough to perform well at their professional jobs when they graduate.
(3) Axis of Academic Guidance:
Standard: the institution has an academic guiding system clear and available to solve academic problems of the students to get the utmost of the academic program.
(4) Axis of the student's academic evaluation:
Standard: the institution has clear rules and regulations available to evaluate the academic performance.
(5) Axis of libraries:
Standard: the institution has central library - or sub-libraries reference books and methodology of modern courses and aids to work available , sufficient and appropriate commensurate with the number and needs of beneficiaries, libraries are administered effectively and efficiently.
(6) Axis virtual library:
Axis of workshops Standard: Virtual Library Foundation with technical equipment available to suit the needs and numbers of beneficiaries.
(7) Axis of laboratories:
Standard: Foundation educational and research laboratories are designed in ways that are scientific material suitable of equipment and renewable materials available to fit the number of beneficiaries and managed efficiently and effectively.
(8) Standard: the institution has workshops (engineering, workshops, and art galleries) designed in a ways that scientific potential of suitable material and equipment, renewable materials and specialized human frameworks are available and managed efficiently and effectively, and fit the number of beneficiaries.
(9) Axis of educational technologies:
Standard: institution has centers for educational techniques and the material and technical equipment of appropriate sources of teaching and learning available, and administered eligible frameworks and provide technical support to the beneficiaries and meet their needs.
Seventh field: Scientific research and higher education:
Justification: the scientific research is considered one the main important function to the educational institution, where it work interlay with the teaching activities to develop the knowledge, has the role in identifying and analyzing society issues and development. Programs of higher education considered the important elements in the higher education institution where its importance comes from its efforts to develop the three functions of the institution of teaching, scientific research, serving the society beside developing the researches and students work, service and development in addition to upgrade and develop the capabilities of students and researchers.
Standard: institution strategies, plans and programs of scientific research and graduate studies in consistent with the mission and 'Linked to the national strategy of state in the areas of training and scientific research also available to that potential physical, technical, and management of high-efficiency and effectiveness, The Foundation is working to promote scientific research and graduate

designed scientific specifications, and equipment and aids suitable and safe working.

(3) Axis of university services and management:

Standard: Foundation provides appropriate services and service programs and activities for its employees, and managed efficiently and effectively.

(4) Axis of the Infrastructure of information technology and communications:

Standard: enterprise information technology architecture and modern communications and available to the beneficiaries to enable them to perform various functions efficiently and effectively in the presence of qualified management with adequate more available for operation and maintenance and modernization.

The fourth area: Human Resources:

Justification: Human resources are a key element in the development and implementation of policies, plans and programs of the institution to achieve its mission.

Standard: Foundation human resources sufficiently qualified available in various fields, and working on human resources management (planning, training and achieve job satisfaction) to enable the institution to perform various functions and achieve its mission.

3 – 4 Axis:

This area includes three axes which are as follows:

(I) Axis of Human Resource Management:

Standard: the institute has management, Human Resources Unit complete aspects and equipment by means of human resources planning, implementation and assessment efficiently and effectively.

(2) Axis of teaching members:

Standard: Foundation has sufficient number of qualified faculty members in various disciplines of science and is working to evaluate their performance and build their capacity to perform their jobs efficiently and effectively.

(3) Axis of frameworks assistance:

Standard: Founded sufficient number of assistance frameworks (teaching assistants, teachers, technician assistants, technicians and trainers, administrators, staff and the rest of the staff) in various scientific disciplines and administrative components. Foundation is working to evaluate their performance and qualify them to perform their jobs efficiently and effectively.

Fifth field: student's and graduates:

Justification: Students considered basic element to educational program. They for that reason build institution execute its educational program their important input and output on it's educational process on that management affairs and services to be important field from evaluation institutionally fields, and when for graduates from important role in get up institution and link with work market to be from importance all their affairs.

2–5 Standard: Institution gives services and program to students and graduates inspire for her message and run with effectiveness and efficacy.

The field includes three axis as:

(1) Axis of acceptance and Enrolling:

Standard: To institution politics and clear systematize and simpler measures for enrolling student's and it is commitment with her and have management and to be found it's adjutant and work and fit and get up with execution work's with efficacy.

(2) Axis of management unit of students:

Standard: for the institution management complete unit aspects and furnishings concerned with program and services and special activities with students planning execution and evaluation with effective and efficacy. with good agreeable and decompresses work market requisites development and agree local and world and stand periodically and beneficiary street in their evaluation.

(2) Axis of curriculum:

Standard: for institution curriculums studies determined and ready by way practicable with modernity and flexibility and comprises and completely work this curriculum through her aims an contains her manual and activities on expansion student's with knowledge and to acquire skills and to be evaluate and aspect which are to acquire necessary adequacy's to be him from stand for their work's and functional and on this graduation.

(3) Axis of academic guidance:

Standard: For institution clear, available academics system to treatment academic problems to student this to high in from program studies.

(4) Axis of academic evaluation to students:

Standard: For institution statistics bulletins clear and limited and effective and delicate and equilibrate and available to evaluation of academic performance.

Sixth field: Teaching and studying and their source:

Justification

Standard: for the goals and objectives of the Corporation declared in its mission and vision and derived of the study and analysis of the realities, is featured with its clarity, realism and flexibility.
(3) The axis of the operational plans:
Standard: the institution has specific operational plans, realistic and flexible includes all activities, programs and mechanisms for implementation and the material and human needs that meet the organization1s mission and are periodically evaluated.
The second area: arbitration and management:
2-1 justification: for the arbitration the main role in determining the regulatory mechanisms governing the work of the institution in the performance of its main functions and entrusted with administering planning and processes and evaluation of all programs and activities of the Foundation which lead to the achievement of the institutional framework.
2-2 criterion: the foundation has a law : ordered the establishment of systems ,regulations , mechanisms and arbitration for the administration and committees with specific responsibilities and appropriate to the nature of the work to ensure the achievement of its mission.
(1) Axis of the rules and regulations:
The standard: the foundation has a law: ordered the establishment of rules and regulations to define the function of committees and all academic administrative and finance units.
(2)The axis of organizational structures and functional:
The standard: for the institution functional organizational structures appropriate to the nature of their work in order to achieve the performance of all functions in efficiency and effectiveness and is committed to enterprise application.
(3) The axis of councils:
Standard: for the foundation councils formed according to the law or order of the establishment of the organization, its specific roles, tasks and functions of diverse efficiency and effectiveness at various levels.

(4) The axis of the committees:
Standard: the institution has committees constituted in accordance with the law orders of the establishment of the institution. The institution relationships and partnerships and relationships with academic institutions and others inside and outside country, the institution keens to develop.
(5) The axis of the command:
Standard: Selecting the academic and administrative leadership of institutions is in accordance with the standards and clear academic and leadership abilities and sensitive idolatress employees in the selection of this institution leaders and leaders working to develop the institutional framework and systems of work and embody the culture of excellence.
(6) The axis of the Foreign Relations:
Standard: enterprise has a strong relationships and partnerships with academic institutions and others inside and outside the country and the institution is keen to develop.
(7) Axis of management of financial resources
Standard: infrastructure and services:
Rationale: for the institution enough financial resources that allow it to do its mission and goals, it is managed by a qualified financial management working proficiently to utilize and develop it with efforts to get new resources and the management follow the known accounting procedures and uses modern techniques in its operations.
The third area: infrastructure and services:
Justification: The infrastructure and services are the most important elements of university organizations success in the performance of its various functions and achieve its mission, so the institution must have the infrastructure and university services and strive for their development and updated.
Standard: enterprise infrastructure and services undergraduate adequate and appropriate and effective to be able to implement the various programs and activities efficiently and effectively to achieve its mission.
The Axis: This area includes the four themes as follows:
(1) Axis of sites and spaces:
Standard: Foundations has sites: sites of various sizes, adequate and appropriate taken into account in the selection, planning, engineering design suitability for high programs and activities and future needs.
(2) - Axis of installations and its equipment:
Standard: the institution has sufficient and appropriate facilities for academic purposes, administrative and other services and activities

and here are some examples: Making student & academic excellence a condition for the acceptance in high education institutions, a biding by certain rules in choosing promoting teaching staff and teaching assistants, supporting students and making services available to them, designing programs, courses and educational systems and updating them continuously, conside external evaluation to programs and curriculums with participation from UK. USA. And others. Making assists available for education resources to go with the number of the students and satisfy their needs. [high commission for accreditation and certification 2012].

Until the eighties of the last century the total number of high education institution wasn't more than seventeen only four of it were governmental universities and eleven college, high institutions, one non governmental university and institution beside Cairo university Khartoum branch, then the ministry of education and scientific research and the national council for high education and scientific research was founded and strategies about quality were put. .After the nineties came the revolution of high education with a big jump added many universities and colleges and the number of universities reached (40) and reached (65) for colleges and technical universities. Many studying aspects have appeared reached (1500) program with expansion of enrolling students passed half million, then the emergence of new patterns for education like open education and distance education. Despite the wide spread there is issues like updating old universities where they do not up-to-date with the globalization and explosion of knowledge and requirements of job market. For all that we need strategic planning related to high education institutions improvement, using international quality standards that made them develop and advance, using that in designing standards to guarantee high education quality.

From what preceded the importance of this paper on how to apply quality in our universities institutions as constructive process aims to improve the final product which is the students (Ahmed 2003).

The importance of evaluation of institutional standards for quality assurance arise between theory and practical application, a special guide published by the high evaluating and accrediting committee of the ministry of higher education, on their website.

Institutional standards for high education quality assurance:

The high corporation for evaluation which belongs to the ministry of high education and scientific research founded in 2003 has designed a guide for national standards to guarantee the quality of high education in Sudan. It was prepared by a committee of experts, as a guide for the institutional self evaluation, then evaluation from outside the institution.

The guide includes nine aspects:

The institutional frame, resources management and its services, human resources, students and graduates, learning and its sources scientific research, high studies, community service and quality management. Many work shops have been done on the specialized scientific committees to discuss the guide and how to apply it on Sudanese high education institutions like medicine, engineering, agriculture and education faculties.. .etc.

Here are the nine aspects [standards guide for high committee 2012]

1- Institutional aspect:

Reason: It determine its identify the programs and its different
activities and its role in the society which distinguishes it from
other institutions, so, any evaluation process for any educational
institution should begin from its institutional frame and its
quality features and its commitment to develop it.

Standard: The institution adopts the strategic planning based on
analyzing and forming its vision and message and defining the
goals with the means and the mechanism of achieving it.

(1) The axis of strategic planning:

Standard: the institution of a strategic plan and a realistic and flexible abide by Enterprise Manager include the goals of the main objectives with the mechanisms and means to achieve those goals ,objectives and in line with its resources and position and developing the strategic plan after the studying and analysis of the current situation of the institution and the external environment and by the governing council of the Foundation.

(2) The axis of the goals and objectives:

student , university professor quality , the quality of the curriculum , the quality of scientific research , the quality of university activities , the quality of spending and funding and the quality of the university administration.

(D) Accreditation: Identified by [Hugnoon] [is the level, trait, characteristic, status obtained by the educational institution, or Evaluation educational program against meeting quality standards and quality of educational evaluating institutions. Assessment, which refers to the practices carried out by an external organization and it is an accrediting institution], there are two types institutional credit as a whole for the institution in accordance with specific standards and accreditation program which, sometimes called Specialist credit and is intended to provide evaluation to the programs to make sure of the quality level of the certificate granted. Academic Accreditation considered newly evolutionarily trend represents a frame of reference in most countries of the world to assess the evaluation of performance of educational institutions (Nassar and his colleague: 2012).

(E) Quality Indicators: are data that can be measured positive and can be reliable measure of quality or achievement, like the percentage of faculty members who hold a doctorates degree in the organization is another example of the proportion of graduates from the institution who are working in the labor market, etc..

(F) Quality control: (QC) is a procedure or set of procedures intended to ensure that a manufactured product or performed service adheres to a defined set of quality criteria or meets the requirements of the client or customer. QC is similar to, but not identical with, quality assurance (QA),

are intended system to achieve desirable levels in product by examining samples of the product, identified by other dictionaries as supervision of production processes to produce quality products at the lowest cost required in accordance with the objective criteria of the quality of production (Tamya and others : 2008)

Is the process through which the emphasis is that the processes and outputs match what was planned from the preparation, or is the process in which to collecting and analyzing data to make decisions, it covers the assessment of quality and that means the judgment on the quality of Calibrator and programmatic institutional) (Abdel Wahab 2010)

.Evaluation has many types , institutional evaluation and programmatic, divided by (Abu Daga 2013) to three sections :

- Self-evaluation:[a review of all the resources necessary to examine the conditions of the institution or program to identify strengths to be strengthened and weaknesses to be overcome], are usually the owners themselves individuals of institution or working in the academic program.

- Internal evaluation:[a review of all the resources necessary to examine the conditions of establishment (such as software) to identify the strengths and how to strengthen and weaknesses and how to overcome them) is usually done within the institution by a department, it's mission is to follow the performance, so the difference between self-assessment and internal evaluation of the self is done by the designer of the program.
- External evaluation: done by a third-party independent of the institution, of the preparation of a comprehensive report to ascertain the extent of the commitment of the institution or the program with the standards that are required.

And associated with standards of quality assurance, at the stage of evaluation all information, evidence and indicators on each of the calibrator included in the list of accreditation standards and quality assurance programs of Sudanese education institutions and universities. This stage is looked at as an educational experiment to the institution to know availability of standards of credit , quality assurance within the institution frame or program then, taking self decisions connected with redesigning the educational environment, programs and methods of educating and amending it to go along with the standards of quality control and accreditation.

Second: Sudanese National Standards for **quality assurance:**

High education experience in quality **assurance:**

Sudan has a distinguished historical experience can not be missed in high education quality assurance, from its early beginnings education was distinguished with quality in its all institutions since beginning of the last century when Gordon memorial college was founded in 1904 which became Khartoum University.

be reliable in the field implicitly of quality, (El Tartory and others , 2009).

The quality control process aims to apply advanced techniques to ensure quality and continuous improvement and development , to achieve helps organizations to establish an appropriate management system by some of the processes through which the corporation starts to improve their performance (Khatib, 1999). The aim of quality assurance standards and indicators, to enhance the competitiveness of the educational institutions, Also to highlight the most important achievements in the development of systems, outputs educational and stimulating the local and international competition and achieve excellence in all fields in an objective manner measurable through the process of organizational evaluation, (El Haj – 2012) by field visits to residence locally and abroad. Also aims to exchange experiences in all spaces of knowledge between educational institutions. This process passes through series of stages, which aims to continuous improvement in the educational product.

From here comes the importance of this paper that dealt with Sudanese national standards of quality assurance to insure quality of higher education in the framework of institutional evaluation, and which has been designed recently by showing guide which was prepared by the High Commission for the evaluation and accreditation affiliated to the Sudanese higher ministry of Education. There are nine areas in it under each area axes, and each axis has specific criteria and indicators under the axes in the form of questions and then evidence and proves to operations of evaluations for each calibrated, and paper dealt with national calibrates and proposed how it can be applied to national institutions of higher education in Sudan.

2: The goals of the paper:

The paper seeks to achieve the following goals:

(1) Identify the national standards to ensure the quality of higher education in Sudan in the framework of institutional evaluation and that through explanation of each area and view it's justifications then consider each axis standards.
(2) A proposal for the application of these Calibrator mechanisms in Sudan's institutions of higher education through the recommendations of the paper.
(3) Paper terminology:

There are important terms associated with paper topic, as:

(A) Total Quality: A business approach and philosophy in which all elements of the process are integrated in order to meet the needs and expectations of customers; also called total quality management. British Standards Authority sees that the total quality is: [Groups of specifications and features and characteristics of the product or service that will satisfy the needs and necessities of the customer. (Edward Deming, 2009 interpreter). The second definition of a total quality (effectiveness, excellence or improvement) this definition develops the style to participate in the organization where everyone contributes to proceed through the work of the team or in diagnosing problems and making decisions. (Olimat 2004)

(B)Quality Assurance: In developing products and services, quality assurance is any systematic process of checking to see whether a product or service being developed is meeting specified requirements. The assessment of the higher education institution is done as whole (Institutional Escrow) or evaluate one of its programs [specialized security], based on a list of criteria or [experiences or standards] agreed upon and practical in its content focus on the following procedures in higher education, (self-assessment , internal evaluation, external evaluation), (Abu Daga 2013).

Second definition: Quality insurance is an internal evaluation , or a set of activities or actions taken by the institution or an organization to ensure that the standards already developed for a product or service is applied) (Abdel Wahab 2010).

(C) Criteria's: Standards are a new social contract about the requirements for university education and confirmation of expectations agreed to perform all its aspects and to show students' ability to achieve the outputs prior and it is basis for evaluating the institutional and programmatic, [1998: Tery J] has been associated with the criteria of total quality, which began in the field of industry , business administration , commerce and then moved to education. From the pioneers, three mathematicians in the United State,s they are [Edaward Deming , Walter Steward and Joseph Juran] [Tamia 2008] there are 7 criteria for total quality in higher education identified by [Awadallah 2010] in each of the quality of the

Standards of Quality Assurance for Institutional Evaluation in Sudanese Higher Education: Between Theory and Practice

Dr. Tahiya Alshaikh Alhameem: Assistance prof. Alzaiem Alazhari University-Faculty of Education - Sudan
t.hameem2009@hotmail.com

Dr. Faisal Mohammed Abdelwahab: Associate prof. University of Jazan –Faculty of Education KSA
faisalabdo2009@hotmail

Abstract:

*This paper aims to explain the concept of total quality , quality assurance and evaluation of education and how to apply Sudanese agency standards of quality assurance in Sudanese higher ministry of education where the paper dealt with the efforts of the High Authority for Assessment and Accreditation of the Ministry of Higher Education and Scientific Research in Sudan, which has prepared a calender for evaluating institutional criteria in July 2012, and dealt with The nine paper areas of the guide , each area separately has reviewed justification for each area and standards, the paper discussed all of these in three axes: first axis dealt with general framework of the paper ,its importance , purpose and terminology, the second axis reviewed the standards of the nine areas that have prepared by the higher agency of the evaluation and accreditation , the third axis suggested mechanis*ms of application and it's challenges in Sudanese higher education institutions *through the recommendations of the fifteenth paper. The most important are: the need to establish an independent body to ensure the quality of education directly linked to presidency and support of the higher agency for Accreditation, evaluation and Assessment to conduct institutional framework for these national standards , establish comprehensive Conference and workshops to discuss how to apply these national standards in Sudanese higher education institutions and then spread the culture of quality assurance in the Sudanese universities, training for Sudanese university presidents, deans and faculty staff members and all employees of the Higher Education in how to apply quality assurance.*

Key words: Quality Assurance, Criteria's, Evaluation

First: the general framework of the paper:

1: Introduction:

The quality of higher education had great interest in most countries which made experts call this era, the era of quality. As one of the main pillars of successful management model, therefore the determination of the cornerstones basic quality occupies the importance of a large part of its practicality in various institutions, including institutions involved in higher education as these pillars will indicate to the basic facts which should

14. French, W. L, and Cecil, H. B. (1999), Organization Development: Behaviour Science Interventions for Organization Improvement (Sixth edition), Prentice Hall, India.
15. Greenberg, J. and Baron R. A. (2003), Behaviour in Organizations: Understanding and Managing the Human Side of Work, Prentice-Hall India, New Delhi.
16. Hay, D. and et all. (2008), "Making Learning Visible: The Role of Concept Mapping in Higher Education", Studies in Higher Education, 33(3), pp 295-311.
17. HERO (2007), the website of Higher Education and Research Opportunities in the UK. http://www.hero.ac.uk/uk/inside_he/higher_education_statistics6763.cfm retrieved 14 February 2007
18. Holt, M. (2000), "The Concept of Quality in Education", in C.Hoy,C. Byane-Jardine, and M.Wood (eds), Improving Quality in Education, Falmer Press, London.
19. Juran, J.M. and F.M. Gryna, Jr.(eds) (1988), Juran's Quality Control Handbook(Fourth Edition), McGraw Hill, New York.
20. Kariya, Takehiko (2011), "Japanese solutions to the equity and efficiency dilemma? Secondary schools, inequity and the arrival of 'universal' higher education", Oxford Review of Education, 37 (2), 241–266.
21. Munro, C. R. (2006), "Transitioning from Traditional Classroom Training to Laptop-Facilitated Learning: Responding to the orientations and Preferences of the Net Generation", College Quarterly, Winter 9(1) retrieved from http:// www.senecac.on.ca/quarterly/2006-vol09-num01-winter/munro.htmlon 15 July 2008.
22. National Commission on Teaching on America's Future. (1996), What Matters Most: Teaching for America's Future. Author, New York.
23. Navaratnam, K. K. (1997), "Quality Management in Education Must be a Never-ending Journey", in K. Watson, C.Modgil and S. Modgil (eds), Educational Dilemmas: Debate and Diversity, Vol VI: Quality in Education, Cassell, London.
24. Nemser, S. F. (2001), "From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching", Teachers College Record. 103(6), 1013-1055.
25. Oghenekohwo, J.E and Abo, P. B. (2011), "Public-Private Partnership in Higher Education Research: The Nexus of Mandate, Challenges, and Opportunities for Sustainable Development in Africa", European Journal of Social Sciences, 24 (1), 116-120.
26. Oliva, P. F. (1997), Developing the Curriculum (Fourth Edition), Addison Wesley Longman, New York.
27. Oliver, A. I. (1977), Curriculum Improvement (Second Edition), Harper and Row, New York.
28. Peters, T.J. and R.H. Waterman, Jr. (1982), In Search of Excellence, Harper and Row, New York.
29. Reeves, D. B. (2000), Accountability in Action: A Blue Print for Learning Organizations. Advanced Learning Press, Denver.
30. Rzaee, Rita and Shokrpour, Nasrin (2011), " Performance Assessment of Academic Departments: CIPP Model", European Journal of Social Sciences, 23 (2), 227-236.
31. Senge, P.M. (1990), the Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organizations, Doubleday, New York.
32. Seymour, D. (1992), On Q: Causing quality in Higher Education, Macmillan, New York.
33. Singh, N. (2003), Organizational Behaviour: Concepts, Theory, and Practices, Deep and Deep Publications, New Delhi.
34. Taba, H. (1962), Curriculum Development: Theory and Practice, Harcourt Brace Jovanovich, New York.
35. UNESCO (1996), Learning: The Treasure Within, Report to UNESCO of the International Commission on Education in the 21st Century, UNESCO, Paris.
36. Yukl, G. (2007), Leadership in Organizations, (6th ed.), Pearson Education, India.
37. Zaho, Qiang (2011), "Methodological Research on Effective Improvement of Physical Quality of Intellectuals in Institutions of Higher Learning", Asian Social Science, 7(3), 204-209.
38. Zaki, S. (2006), "Rethinking Quality through Components of Teaching Process in Teacher Education." Paper presented at "International Conference on Quality in Education", AKU-IED, Karachi, proceedings pp 746-755.

environment conducive to teaching and learning with open thinking.

Open-System Thinking and Change

Quality is primarily a concern of a conscientious organization that is determined to continuous growth and development. Such organizations reflect a culture of experimentation and adaptation, and are seen revisiting their systems and processes in order to avoid stagnation. Today, an academia must exhibit the norms of a learning organization which will replace the existing culture of stagnation due to conventional pedagogical approach and long established systems and procedures.

Open system thinking is required for creating learning organizations (Senge, 1990). Learning organizations can cope effectively with rapidly changing environmental demands (French and Bell, 1999). Senge (1990…) believes that five disciplines must be mastered to create a learning organization: personal mastery, mental models, building shared vision, team learning, and system thinking (Lujan, 2002).

Hence, higher education institution must have open system thinking that will enable them to cope with emergent challenges and changes in educational leadership and management, specific subject domain, and teaching and learning models, educational technologies. This will also bridge the gap among industrial demand, academic policies, social and environmental needs, and students' choice towards a specific career.

Universities and higher learning seats require a cohesive vision that must be shared with all stake holders, and must be agreed upon to accomplish the specific goals like high standard research, quality education, and building moral and ethical values among the students. Also, the teams that are working to achieve these goals must possess the attitude and the skills to accommodate the changes affecting the streams of activities within the higher education including teaching, learning, research, and other support activities (Singh, 2003).

Conclusion

Quality in Higher Education is an established notion which is described vividly in terms of desirable characteristics of the activities undertaken, individuals involved, and infrastructure needed.

For the higher education scenario in the local context, quality is achievable if the factors influencing quality are identified and then consciously manipulating these will allow quality to be induced in the education system in a local country.

The given framework is an attempt to consciously identify factors that are instrumental in the effective functioning of academia and their success in achieving the main objectives of the educational activity.

References

1. AKU- IED (2006), Quality in Education: Teaching and Leadership in Challenging Times, International Conference on Quality in Education, AKU-IED, Karachi.
2. Bali, A. S. (2011), " Problems of Turkish Higher Education System: The Matriculation Project as a Kind of Social Schizophrenia", European Journal of Social Sciences 22 (2), 202-211.
3. Abraham, J, Lujan, S, Lopez, E Walker, M Graduating Students, (2002),Perception of Outcomes of College Experiences at a predominantly Hispanic University Journal of Hispanic Higher Education, Vol. 1, No.3,267-276.
4. Pike,G., Kuh, G. and Gonyea, R. (2003), The Relationship Between In-stitutional Mission and Student, Involvement and Educational Outcomes. Research in Higher Education. Volume 44, Number 2, 241-261.
5. Zhao, C. & K uh G, (2004), Adding Value: Learning Communities and Student Engagement. Research in Higher Education, Volume 45, Number 2, 115-138
6. Bonser, C.F. (1992), "Total Quality Education", Public Administration Review, 52(5).
7. Crawford, L.E.D. and P. Shutler (1999), "Total quality management in Education: Problems and Issues for Classroom Teachers", The International Journal of Educational management, 13 (2)
8. Corbett, Anne (2011), Ping Pong: competing leadership for reform in EU higher education 1998–2006, European Journal of Education, 46(1), 36-53.
9. Crosby, P.B. (1979), Quality is Free: Art of Making Quality Certain, McGraw Hill, New York.
10. Daft, R. L. (2001), Organization Theory and Design (Seventh Edition), South Western Thomson Learning Inc., USA.
11. Darling – Hammond, L. (2000), "Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence", Education Policy Analysis Archives, 8(1), Retrieved September 2003 from http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/
12. Dube, Luyanda (2011), "Quality assurance practices in university libraries in South Africa", South African Journal of Library & Information Science, 77 (1), 26-36.
13. Feigenbaum, A.V. (1983), Total quality Control, McGraw Hill, New York.

achieve the desired impact on quality faculty should be equipped with latest knowledge in their respective disciplines. With the changes in the market demand and also with the changes taking place in the environment, it is expected that the teachers are constantly updating themselves with the current knowledge and skills.

The knowledge and skills that were required to become a teacher at higher education have considerably changed largely due to knowledge explosion in different disciplines owing to extensive research and technological advancements and with the advent of ICT, consequently teachers are required to continually upgrade their sets of knowledge and skills to effectively execute their responsibilities and to strengthen the quality factor (Zhao, 2004). Faculty should be encouraged to engage in their growth and development activities alongside providing training and development opportunities as part of their work assignments. Besides opportunities for further education and research engagements, both pre-service and in-service trainings could be arranged to work on faculty KSA. Training and development should be planned in three areas viz. subject domain, education psychology, modern teaching methods.

One extremely desirable trait, which is simply missing in our academic settings generally, is the professional attitude of the faculty which renders all attempts towards quality completely ineffective. There is dire need to work on the attitudes of faculty and to improve their professional outlook.

Institutional Design and Strategy

An education institution provides the underpinning to implement the policies and strategies designed to achieve quality education. This institution can have several dimensions and designs of structure; however, two broad dimensions viz. structural dimension and contextual dimension are considered significant (Daft, 2001).

The structural dimensions provide labels to describe internal characteristics and create the basis of measuring and comparing the institutions; while the contextual dimensions characterise whole organization, including its size, technology, environment, and goals, these dimensions describe the settings that influences and shape the structural dimension. Structural dimensions include formalization, specialization, hierarchy of authority, centralization, and professionalism, whereas contextual dimensions include size, organizational technology, environment, goals and strategy and culture (Greenberg and Baron, 2003).

The organizational design interacts with various other factors like faculty KSA, curriculum, and transferring of knowledge. An effective design enhances the quality and helps in achieving the desired results. It also provides the basis of setting up various quality metrics to quantify and measure the 'quality on continuous basis. An effective and efficient lean structure of administrative hierarchy helps to execute the policies swiftly to get desired results, while a bureaucratic structure hampers the efficiency.

The higher educational policies and institutional structure are interdependent, for example introducing the research culture at higher education level requires a good technological blend and infrastructure that can provide the ease in managing resources. Policy alone cannot work in a vacuum where all other essential elements are missing.

Institutional Leadership

Leadership is a distinct trait exhibited through special characteristics of the individuals, and the kinds of activities they envisage and carry out for leading their organization and the people who are to follow them. House et al. (1999) defined leadership as "the ability of an individual to influence, motivate, and enable others to contribute toward the effectiveness and success of the organization…." (as described Yukl, 2006). The concept of leadership also includes the ability to "envision strategic contingencies" (Corbett, 2011; Daft, 2001, p. 453), to implement dynamic decision making, to counter uncertainty, and to organize inter dependencies and networks (Daft, 2001).

Drawing on the theory and practices of leadership, the leadership of an academic institution will provide guidance and direction to implement the set policies, to achieve the identified objectives, and to set forth 'quality'.

The prevailing influence of the leader helps to optimize the organizational resources, and motivate the faculty to produce the best within them. A proactive leader may perceive the upcoming challenges and opportunities; hence prepare its institution to confront these challenges and opportunities effectively and efficiently.

The challenges and opportunities can be, either changing workplace requirements, upgrading of curriculum, faculty hiring, training, and retaining, or setting the performance benchmarks in every aspect and measuring them effectively (Kuh,2003).

A successful leader not just provides the clear vision and competitive strategies to achieve ambitious goals, but also enhances the institutional image and credibility among faculty and students in particular and society in general. A leader also works to prepare its successor for the survival of the institution and promote others to work in

as part of its core activity of preparing young people to contribute to their professions and to take active part in the growth of their nation. Hence, the educational curriculum needs to be devised so as to involve the affective, spiritual, societal, psychological and cognitive personality traits of the learners and practicable in diverse pedagogical settings inside the class and the workplace, through appropriate pedagogical actions.

The academic programmes which learners take up at Higher Education level should introduce admission profiles, and an adequate system of consultation and orientation based on true and fair treatment of learners' abilities and dispositions; and more importantly the needs of the employment world are incorporated. As regards access to higher education, the learners should be trained to gain the admission profile required by its various institutions, and acquainted by their programmes and horizons in their relation to the training of middle and upper positions and careers in the social, economic, cultural and artistic fields, on the one hand, and scientific research development, on the other.

Curriculum

Curriculum is the road map which identifies the direction in which the journey has to be made and also ensures the manner in which it has to be completed. Quality in education heavily rests with the quality of the curriculum in terms of the objectives and outcomes, contents and credits, materials and methods and assessment and audio-visual aids. Curriculum development process and the final product is influenced by the facts that curriculum change is the normal expected consequence of changes in the environment; curriculum development is perceived as a multilevel, multi-sector process and as a collaborative effort; curriculum workers have the responsibility to seek ways of making continuous improvement in the curriculum; curriculum possesses an organized set of principles, a body of knowledge and skills for which training is needed and its theoreticians and practitioners; curriculum planning begins with empirical study of the needs of students, society and the disciplines and curriculum planners should conduct systematic needs assessment to identify the discrepancies between desired and actual student performance (Rzaee and Shokrpour, 2011; Oliva, 1997; Oliver, 1977; Taba, 1962).

Incorporating the theory and practice of career development, the curriculum at higher education should be developed using the standard curriculum development models and approaches, and the curriculum in each discipline should accomplish the national objectives while addressing the local and global needs, this desired attribute is validated by P.F. Oliva in these words "A holistic approach to curriculum development begins with an examination of the aims of education in society. Aims are perceived as the broad purposes of education that are national and, on occasion, international scope" (p 195). The international standards and the changing trends within the subject domain should remain major influences affecting the curriculum; also the focus on knowledge and skill building through theory and applications should be decided on realistic needs of the actual world settings for which the students are groomed using the curriculum.

However, contemporary curriculum development practices reflect that the curriculum process is carried out ignoring the technical steps of the activity; furthermore, the curriculum development is undertaken by individuals who do not possess this specialized expertise. This, then, results in the production of a document with a list of topics to be taught without mentioning the instructional objectives or learning outcomes, standards or benchmarks, instructional and assessment plans and procedures, and materials essential and supplemental. This vague document then takes the teaching learning in altogether different directions, ultimately the quality issues creep in and the basic purpose of the education is lost.

Faculty KSA

Educational institutions are also called human systems since the process is carried out by faculty, the primary input, and is enacted on students, the products or the output of the entire effort. Faculty knowledge, skills and abilities (KSA) are vital to bring quality in higher education. In fact, they are seen as the principal agents of inducing quality in education (Zaki, 2006). Policies, curriculum, socioeconomic factors can improve academia only if the teachers are armed with the knowledge, skills and supports, quality is directly proportional to the quality of teachers, what students learn is directly related to what and how teachers teach; and what and how teachers teach depend on the knowledge, skills and commitments they bring to their teaching (Nemser, 2001; National Commission on Teaching and America's Future, 1996; Darling-Hammond, 2000; Reeves 2000). Faculty is no longer the mere transporters of information and knowledge from curriculum to learners; but they translate and give forms and meanings to the curriculum so that it becomes meaningful and beneficial to the learners and through them to all other stake holders. With the onset of knowledge based economy, the faculty KSA attains even greater significance and to

Higher Education policies and practices

Quality in education has to be the fundamental concern of all those involved with this activity and whatever happens within this domain as the act of academia. This is only possible if this characteristic is not left at the discretion of the individuals but it has to be targeted religiously as a matter of principle by the local concerned authority (Zaho, 2011). At higher education level, it is then the responsibility of Higher Education Commission to focus on quality as the ultimate objective and to ensure policies and practices that are governed by quality standards.

The policies and practices of Higher Education should be in accordance with the global standards and must be considered as the framework and benchmark to all institutions and individuals working within the higher education. Instead of merely acting as a policy making and regulatory body , Higher Education through its policies must provide an umbrella to nurture all other quality factors and the policies should be such as to push forward the existing baseline of current quality standards and not to merely dictate a futuristic intimidating goal. Rather, policies which create a thirst amongst higher education community and a climate within academia to assess available resources, of all shapes and forms, in different areas. The present perspective of being outward looking has to be replaced with more inward looking attitude which will ensue in finding solutions to our problems, in harnessing the indigenous talent and resources, and in becoming self-reliant.

The HE policies and practices should be undertaken simultaneously in three areas viz. Physical, policies focusing on the infrastructure; Human Capital, policies towards faculty, administration and staff development; and Intellectual policies for improving research, curriculum etc.

Also while developing policies the academic institutions should be viewed as a dynamic body and distinctively unique with various interconnected and interdependent components including infrastructure, personnel, instructional resources, programmes, activities etc. Hence, holistic thinking also called systems thinking is needed to really expect quality as an outcome of the framed policies which are to be implemented successfully.

Resources

Another important and often neglected aspect of the quality is the availability of resources to an institution. These resources can be physical, i.e. infrastructure, building, labs, furniture, equipments, books, research journals etc, (Dube, 2011); human resource, i.e. faculty, administrative and other support staff; financial, i.e. funds available to carry on different projects and managing events or petty cash to run day to day affairs. Adequate, continuous and timely availability and utilization of these resources assures the proper implementation of various policies that are essential to achieve quality objectively.

The bleak scenario of resources, as evident from various statistics (percentage of GDP spend on higher education) in comparison with top 500 universities of the world, poses a challenge to the policy makers and creates a threat to those who implement these policies. In fact, resources within an academic setting combine all other components like: policies, curriculum, and faculty input; together to mark the presence of a system. Availability of physical and virtual resources today is a key factor in proper functioning, future growth and development and quality assurance of an academic unit, and is also catalytic in greater motivation and satisfaction of the key stakeholders: staff, faculty and students.

A comprehensive planning to acquire new resources, a policy to protect and audit existing resources, and the study of cost benefit analysis of major resource planning, are essentially important for an institution of higher education to strategically utilize their resources for the competitive edge and play a pivot role in bringing quality.

Learners' Profile

The numbers of students taking part in university has increased globally especially in the last two decades this increase has been quite significant (HERO, 2007). This increase in the participants' numbers has also increased the variety of students that join higher education. The learners' profile today indicates diverse entry level qualifications, experiences, cultures, expectations, motivations (Kariya, 2011; Hay et al., 2008). Today, the learners represent "NET Generation characterized as digitally literate and connected; experiential; entrepreneurial and independent; rejecting micromanagement; and valuing empowerment, collaboration, and immediacy (Munro, 2006). The learners' profile then interacts with all the components and factors of the education process, and influences the overall effectiveness and quality of education.

The educational system organizes methods, modalities and means for the acquisition of adequate competencies, the provision of equal opportunities, and fair encouragement of excellence,

In the local contexts quality is becoming the focal point of all academic policies and practices, a fact evident from the establishment of Quality Assurance office in the Higher Education Commission, Quality Enhancement Cells in general and professional universities, ISO Certified academic institutions. Also, academia are holding conferences on this theme to create awareness and to work out modalities how to achieve quality at collective and individual levels within academia in its entire domains viz. curriculum, pedagogy, and testing. (AKU-IED, 2006).

It is encouraging to see the local scenario changing with an increase in the concern exhibited for quality. However, attaining quality as an outcome of the academic activity, factors that are crucial for inducing quality in education and the needed procedures and policies that ensure quality are the issues which still need to be settled before one can appreciate the present scenario portraying a general concern for quality in education.

Quality in education is seen as a positive and dynamic idea achievable by design with meaningful investment (Crawford and Shuttler,1999) and the quest for quality should reflect customer oriented approach with continuous improvement of the products and services, and of the processes brought about by the planning, implementing, evaluating, and decision making methods (Navaratnam, 1997). Quality principles in higher education are meeting customer needs, continuous improvement, leadership, human resource development motivation, appreciation and reward, coordinated teamwork, evaluation and decision making (Seymour, 1992).

Quality in education is achieved when education output conforms with the planned goals, specifications and requirements (Crosby, 1979). Hence, quality is not a vague concept which can be made visible by the presence of one or more beneficial feature which were either made possible because of preference or convenience; rather, quality in education is a very conscious and planned effort of all those who are involved and about every stage and component in this activity. Quality in education may assume myriad forms owing to the numbers of institutions and their nature, stakeholders and their concerns, regulatory bodies and their authority; also because of the significance and seriousness that are attached to education by the state and its citizens; therefore, it is imperative to identify a framework which would provide baseline for initiating efforts towards quality assurance and would also provide a criteria for its evaluation.

Octet of Quality in Higher Education: Framework for Quality

The need for addressing the issue of Quality in higher education is confronted time and again when teaching and testing, while admitting and passing out students, in carrying out academic and administrative activities whether general or professional university in the public or private sector. The need to enhance the quality of higher education is strongly felt when the students are seen struggling in the global workforce market, professions and technical fields operating with compromised professionalism and excellence resulting in creating obstacles to national growth and prosperity.

This paper attempts to present a framework for identifying quality assurance in higher education. Analysis of the research and education in quality assurance as well as the best practices of the West regarding quality in education has provided the basis for identifying important parameters which constitute the notion of quality.

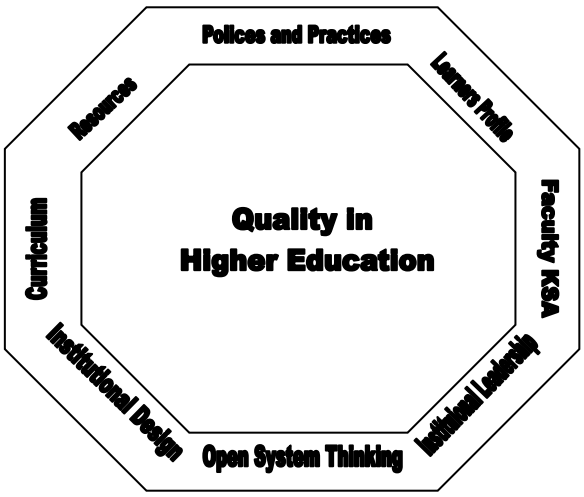


Figure 1: Octet of Quality in Higher Education: Framework for Quality

Toward Improving service differentiation, quality and productivity framework The Question of Quality in Academic Trainings arise

Dr. Issa Yousef Qadadeh
Tourism and hotel management
King Saud University – Saudi Arabia
issaiq@gmail.com
iqadadeh@ksu.edu.sa

Abstract:

Training programs for the education administrators are the regular feature of our system. However, there have always been questions regarding the quality and productivity and effectiveness of such programs for improving service differentiation. Their achieved goals have always been under criticism. These type of trainings are a set of various items ranging from the pedagogical skills of contents to the methodology of delivery. The infield workers require motivation derived from the extreme level of esteem needs which are soundly based upon real capacity and achievement. Incentives and self actualization also plays a vital role in showing the tendency to actualize in what one is potentially.

The current study was conducted at a training centre to evaluate the quality of training through various tools. The training was organized for education administrators developing their managerial communication skills. It is a descriptive study in which training manual; class observation tally sheets and interviews were used as tools. The lack of motivation and absenteeism was measured and evaluated. This paper presents a theoretical framework the concept of Quality in Higher Education by identifying the parameters which are central contributors towards quality of an academic institute of higher learning.

This descriptive study identifies and explains these parameters, including Higher Education policies and practices, curriculum, faculty KSA (Knowledge, Skills, and Attitudes), institutional design and strategy, institutional leadership, learners' profile, resources, open-system thinking and change, and the sub factors in each parameter of this "octet of quality in education" which represents an ambitious perspective for Higher Education with relation to global practices for quality assurance.

It is expected to provide integrated baseline for a uniform approach toward quality of higher education.

The findings of the study are remarkable as the contents of the training were well organized. The methodology used turned out to be least effective resulting into demotivation of the participants. Factors playing the roles in the failure of the program are studied to rectify such problems in the future training sessions. The class observation reflected that it was not training but a read aloud sessions from the manual.

It is recommended that a harmony must be established among contents of training; training methodology and participants' expectations. Once it is established, it would certainly turn such trainings into a meaningful whole and that academic training must be initiated on a need assessment followed by a pilot study and finally improving the contents and methodology to suit the needs of the stake holders.

Keywords: *quality and productivity, Training, service differentiation*.

Background

Quality is a key concern of academia across the globe and several efforts in multiple directions are made by the administrators and academicians to induce this component into the teaching learning situation. In developed countries, following massive research and scholarly output (Oghenekohwo and Abo, 2011; Bonser, 1992; Juran and Gryna, 1988; Feigenbaum 1983; Peters and Waterman, 1982; Crosby, 1979;), quality assurance remains the basic component in the policies and practices of the institutions that are training individuals for assuming various roles in the society.

They are fully conscious of the fact that if quality in education is ignored, then, profound adverse affects are created on the society which reduce the concept of viewing "education as means to harmonize and develop societies" to a mere fantasy (Bali, 2011; Holt, 2000; UNESCO, 1996). In the developing countries also, presently, there is a shift in the value system pertaining education and those involved in education have begun discussions regarding the missing quality factor in their respective education system which has rendered all efforts surrounding the training and grooming of masses completely ineffective.

JORDAN NATIONAL SHIPPING LINES	0.234	0.609	0.6593	0.2046
JORDAN NATIONAL SHIPPING LINES	0.23	0.61	0.6389	0.2185
JORDAN NATIONAL SHIPPING LINES	0.233	0.6172	0.6156	0.24
JORDAN NATIONAL SHIPPING LINES	0.1982	0.748	0.6742	0.1401
SALAM INTERNATIONL TRANSPORT &	0.25	0.55	0.3203	0.6534
SALAM INTERNATIONL TRANSPORT &	0.25	0.55	0.2737	0.6981
SALAM INTERNATIONL TRANSPORT &	0.27	0.65	0.2343	0.7422
SALAM INTERNATIONL TRANSPORT &	0.27	0.65	0.2349	0.7436
SALAM INTERNATIONL TRANSPORT &	0.395	0.808	0.168	0.832
UNIFIED TRANSPORT & LOGISTICS	0.328	0.6252	0.6178	0.2414
UNIFIED TRANSPORT & LOGISTICS	0.328	0.6252	0.6178	0.2414
UNIFIED TRANSPORT & LOGISTICS	0.14	0.48	0.5047	0.3607
UNIFIED TRANSPORT & LOGISTICS	0.148	0.498	0.3665	0.3387
UNIFIED TRANSPORT & LOGISTICS	0.148	0.498	0.3821	0.3271

10 - عباس ، سهيلة محمد ، ***ادارة الموارد البشرية ، مدخل استراتيجي*** ، 2006 ، دار وائل للنشر ، عمان .

UNION ADVANCED INDUSTRIES	0.199	0.58	0.6239	0.3514
UNION ADVANCED INDUSTRIES	0.199	0.58	0.6239	0.3514
UNION ADVANCED INDUSTRIES	0.199	0.556	0.6287	0.3507
UNION ADVANCED INDUSTRIES	0.199	0.556	0.6287	0.3507
UNION TOBACCO & CIGARETTE INDU	0.329	0.619	0.3781	0.4324
UNION TOBACCO & CIGARETTE INDU	0.22	0.57	0.5571	0.4124
UNION TOBACCO & CIGARETTE INDU	0.22	0.57	0.3729	0.4247
UNION TOBACCO & CIGARETTE INDU	0.1999	0.5371	0.3896	0.4115
UNION TOBACCO & CIGARETTE INDU	0.1999	0.5371	0.5325	0.355
JORDAN INTERNATIONAL TRADING C	0.2838	0.7771	0.5903	0.3846
JORDAN INTERNATIONAL TRADING C	0.2838	0.7771	0.8232	0.1767
JORDAN INTERNATIONAL TRADING C	0.41	0.6675	0.7876	0.1722
JORDAN INTERNATIONAL TRADING C	0.4494	0.8994	0.8275	0.1722
JORDAN INTERNATIONAL TRADING C	0.4494	0.8994	0.7342	0.2511
AL AHLIA ENTERPRISES	0.26	0.59	0.1467	0.8526
AL AHLIA ENTERPRISES	0.26	0.59	0.7036	0.28
AL AHLIA ENTERPRISES	0.26	0.59	0.7036	0.28
AL AHLIA ENTERPRISES	0.3361	0.6455	0.721	0.279
AL AHLIA ENTERPRISES	0.3361	0.6455	0.721	0.279
SPECIALIZED TRADING & INVESTME	0.0727	0.4073	0.2375	0.7619
SPECIALIZED TRADING & INVESTME	0.1	0.54	0.3757	0.6243
SPECIALIZED TRADING & INVESTME	0.12	0.57	0.3757	0.6243
SPECIALIZED TRADING & INVESTME	0.114	0.48	0.3238	0.6762
SPECIALIZED TRADING & INVESTME	0.096	0.4044	0.3963	0.6037
ARAB INTERNATIONAL HOTELS	0.2128	0.5841	0.4182	0.5626
ARAB INTERNATIONAL HOTELS	0.213	0.59	0.4187	0.5532
ARAB INTERNATIONAL HOTELS	0.193	0.5691	0.4207	0.5445
ARAB INTERNATIONAL HOTELS	0.302	0.626	0.6441	0.2558
ARAB INTERNATIONAL HOTELS	0.2979	0.6057	0.6837	0.2494
MEDITERRANEAN TOURISM INVESTME	0.2356	0.6066	0.2866	0.7134
MEDITERRANEAN TOURISM INVESTME	0.2356	0.6066	0.2864	0.7136
MEDITERRANEAN TOURISM INVESTME	0.2356	0.6066	0.2885	0.7115
MEDITERRANEAN TOURISM INVESTME	0.2502	0.5802	0.3528	0.6472
MEDITERRANEAN TOURISM INVESTME	0.2502	0.5802	0.3528	0.6472
ZARA INVESTEMENT HOLDING	0.148	0.5406	0.4647	0.3872
ZARA INVESTEMENT HOLDING	0.148	0.5406	0.4657	0.3863
ZARA INVESTEMENT HOLDING	0.1481	0.5406	0.4665	0.3854
ZARA INVESTEMENT HOLDING	0.1481	0.5406	0.4645	0.3873
ZARA INVESTEMENT HOLDING	0.148	0.5406	0.4637	0.3875
AL-DAWLIYAH FOR HOTELS & MALLS	0.2215	0.6833	0.5346	0.3411
AL-DAWLIYAH FOR HOTELS & MALLS	0.22	0.6052	0.5382	0.3222
AL-DAWLIYAH FOR HOTELS & MALLS	0.22	0.6052	0.5714	0.2525
AL-DAWLIYAH FOR HOTELS & MALLS	0.2262	0.6062	0.4394	0.4055
AL-DAWLIYAH FOR HOTELS & MALLS	0.2262	0.6062	0.4394	0.4055
JORDAN PROJECTS FOR TOURISM DE	0.2	0.62	0.6875	0.1846
JORDAN PROJECTS FOR TOURISM DE	0.2	0.62	0.6875	0.1846
JORDAN PROJECTS FOR TOURISM DE	0.2	0.62	0.6875	0.1846
JORDAN PROJECTS FOR TOURISM DE	0.19	0.7	0.6062	0.2438
JORDAN PROJECTS FOR TOURISM DE	0.19	0.7	0.6067	0.2433
JORDAN NATIONAL SHIPPING LINES	0.2438	0.605	0.6831	0.1818

RUM ALADDIN INDUSTRIES	0.25	0.735	0.5122	0.4878
RUM ALADDIN INDUSTRIES	0.23	0.6	0.3437	0.6478
RUM ALADDIN INDUSTRIES	0.22	0.674	0.0358	0.9607
RUM ALADDIN INDUSTRIES	0.22	0.674	0.0358	0.9607
GENERAL MINING CPMPANY PLC	0.1205	0.4901	0.1329	0.8203
GENERAL MINING CPMPANY PLC	0.11	0.48	0.1329	0.8203
GENERAL MINING CPMPANY PLC	0.11	0.48	0.1516	0.8395
GENERAL MINING CPMPANY PLC	0.113	0.483	0.1686	0.8241
GENERAL MINING CPMPANY PLC	0.155	0.525	0.2481	0.7316
ARAB ALUMINIUM INDUSTRY /ARAL	0.15	0.44	0.2662	0.5242
ARAB ALUMINIUM INDUSTRY /ARAL	0.15	0.44	0.2662	0.5242
ARAB ALUMINIUM INDUSTRY /ARAL	0.15	0.44	0.2662	0.5242
ARAB ALUMINIUM INDUSTRY /ARAL	0.149	0.419	0.0425	0.5799
ARAB ALUMINIUM INDUSTRY /ARAL	0.149	0.419	0.0425	0.5799
NATIONAL STEEL INDUSTRY	0.13	0.48	0.3599	0.5974
NATIONAL STEEL INDUSTRY	0.13	0.48	0.3599	0.5974
NATIONAL STEEL INDUSTRY	0.13	0.48	0.3455	0.4973
NATIONAL STEEL INDUSTRY	0.1056	0.4406	0.2291	0.5791
NATIONAL STEEL INDUSTRY	0.1	0.415	0.2291	0.5791
JORDAN ROCK WOOL INDUSTRIES	0.24	0.67	0.625	0.2792
JORDAN ROCK WOOL INDUSTRIES	0.24	0.67	0.625	0.2792
JORDAN ROCK WOOL INDUSTRIES	0.24	0.67	0.625	0.2792
JORDAN ROCK WOOL INDUSTRIES	0.2393	0.61	0.5931	0.3188
JORDAN ROCK WOOL INDUSTRIES	0.3913	0.84	0.7397	0.1642
INTERNATIONAL SILICA INDUSTRIA	0.3068	0.7782	0.6551	0.213
INTERNATIONAL SILICA INDUSTRIA	0.3068	0.7782	0.6551	0.213
INTERNATIONAL SILICA INDUSTRIA	0.3068	0.7782	0.6551	0.213
INTERNATIONAL SILICA INDUSTRIA	0.3068	0.7782	0.6551	0.213
INTERNATIONAL SILICA INDUSTRIA	0.3068	0.7782	0.6551	0.213
TRAVERTINE COMPANY LTD	0.173	0.5887	0.3661	0.4732
TRAVERTINE COMPANY LTD	0.173	0.5887	0.3661	0.4732
TRAVERTINE COMPANY LTD	0.173	0.5887	0.3661	0.4732
TRAVERTINE COMPANY LTD	0.161	0.564	0.3897	0.4496
TRAVERTINE COMPANY LTD	0.16	0.57	0.394	0.4453
JORDAN PAPER & CARDBOARD FACTO	0.328	0.812	0.704	0.1101
JORDAN PAPER & CARDBOARD FACTO	0.267	0.782	0.704	0.1101
JORDAN PAPER & CARDBOARD FACTO	0.267	0.782	0.704	0.1101
JORDAN PAPER & CARDBOARD FACTO	0.267	0.782	0.704	0.1101
JORDAN PAPER & CARDBOARD FACTO	0.267	0.782	0.6379	0.1012
HAYAT PHARMACEUTICAL INDUSTRIE	0.16	0.54	0.1143	0.8857
HAYAT PHARMACEUTICAL INDUSTRIE	0.16	0.54	0.078	0.922
HAYAT PHARMACEUTICAL INDUSTRIE	0.16	0.54	0.0776	0.9224
HAYAT PHARMACEUTICAL INDUSTRIE	0.296	0.656	0.0653	0.9347
HAYAT PHARMACEUTICAL INDUSTRIE	0.296	0.656	0.0653	0.9347
AL-EKBAL PRINTING AND PACKAGIN	0.2949	0.6643	0.7122	0.2875
AL-EKBAL PRINTING AND PACKAGIN	0.2949	0.6643	0.5443	0.4557
AL-EKBAL PRINTING AND PACKAGIN	0.5244	0.8944	0.6576	0.3421
AL-EKBAL PRINTING AND PACKAGIN	0.4245	0.7945	0.5803	0.4197
AL-EKBAL PRINTING AND PACKAGIN	0.4245	0.7945	0.5751	0.4249
UNION ADVANCED INDUSTRIES	0.2701	0.8001	0.6058	0.3695

ARAB JORDANIAN INSUR	0.3186	0.7341	0.4274	0.542
ARAB JORDANIAN INSUR	0.3	0.72	0.4274	0.542
ARAB JORDANIAN INSUR	0.2798	0.7092	0.4367	0.5333
ARAB JORDANIAN INSUR	0.2798	0.7092	0.4367	0.5333
THE ARAB ASSURERS	0.1249	0.3444	0.1474	0.4217
THE ARAB ASSURERS	0.16	0.42	0.3021	0.9672
THE ARAB ASSURERS	0.16	0.42	0.3021	0.9672
THE ARAB ASSURERS	0.158	0.4328	0.0486	0.9215
THE ARAB ASSURERS	0.0975	0.3904	0.1597	0.8404
ARAB REAL ESTATE DEVELOPMENT	0.356	0.706	0.7261	0.2739
ARAB REAL ESTATE DEVELOPMENT	0.286	0.6006	0.6467	0.3528
ARAB REAL ESTATE DEVELOPMENT	0.16	0.496	0.6214	0.3786
ARAB REAL ESTATE DEVELOPMENT	0.2124	0.5484	0.5375	0.4625
ARAB REAL ESTATE DEVELOPMENT	0.2307	0.5667	0.5375	0.4625
AMAD INVEST & REAL ESTATE DEVE	0.1212	0.892	0.334	0.6135
AMAD INVEST & REAL ESTATE DEVE	0.1212	0.892	0.334	0.6135
AMAD INVEST & REAL ESTATE DEVE	0.13	0.448	0.2971	0.6804
AMAD INVEST & REAL ESTATE DEVE	0.13	0.448	0.2971	0.6804
AMAD INVEST & REAL ESTATE DEVE	0.13	0.448	0.2971	0.6804
COMPREHENSIVE LAND DEVELOPMENT	0.216	0.45	0.1656	0.646
COMPREHENSIVE LAND DEVELOPMENT	0.19	0.5	0.2835	0.7001
COMPREHENSIVE LAND DEVELOPMENT	0.19	0.5	0.2835	0.7001
COMPREHENSIVE LAND DEVELOPMENT	0.19	0.5	0.2835	0.7001
COMPREHENSIVE LAND DEVELOPMENT	0.19	0.5	0.2835	0.7001
UNIVERSAL CHEMICAL INDUSTRIES	0.204	0.666	0.3598	0.3329
UNIVERSAL CHEMICAL INDUSTRIES	0.204	0.666	0.3598	0.3329
UNIVERSAL CHEMICAL INDUSTRIES	0.167	0.553	0.401	0.4431
UNIVERSAL CHEMICAL INDUSTRIES	0.174	0.504	0.3835	0.5201
UNIVERSAL CHEMICAL INDUSTRIES	0.176	0.636	0.3679	0.5017
JORDAN SULPHO-CHEMICALS	0.41	0.66	0.1724	0.8242
JORDAN SULPHO-CHEMICALS	0.41	0.66	0.1724	0.8242
JORDAN SULPHO-CHEMICALS	0.41	0.66	0.1724	0.8242
JORDAN SULPHO-CHEMICALS	0.481	0.731	0.1407	0.8566
JORDAN SULPHO-CHEMICALS	0.1166	0.3666	0.3535	0.5492
JORDAN NEW CABLE	0.39	0.8	0.5041	0.4917
JORDAN NEW CABLE	0.39	0.8	0.5041	0.4917
JORDAN NEW CABLE	0.39	0.8	0.5041	0.4917
JORDAN NEW CABLE	0.1785	0.5005	0.3237	0.5811
JORDAN NEW CABLE	0.1785	0.5005	0.3237	0.5811
JORDAN WOOD INDUSTRIES / JWICO	0.3641	0.8841	0.6069	0.3929
JORDAN WOOD INDUSTRIES / JWICO	0.2	0.52	0.4495	0.4809
JORDAN WOOD INDUSTRIES / JWICO	0.2	0.52	0.4495	0.4809
JORDAN WOOD INDUSTRIES / JWICO	0.2	0.5299	0.4852	0.476
JORDAN WOOD INDUSTRIES / JWICO	0.2	0.5299	0.4852	0.476
READY MIX CONCRTE AND CONSTRUC	0.1	0.42	0.4107	0.5718
READY MIX CONCRTE AND CONSTRUC	0.1	0.42	0.4107	0.5718
READY MIX CONCRTE AND CONSTRUC	0.1	0.42	0.4107	0.5718
READY MIX CONCRTE AND CONSTRUC	0.1193	0.3876	0.359	0.6371
READY MIX CONCRTE AND CONSTRUC	0.1193	0.3876	0.359	0.6371
RUM ALADDIN INDUSTRIES	0.25	0.735	0.5122	0.4878

JORDAN CENTRAL	0.364	0.634	0.7948	0.1731
JORDAN CENTRAL	0.364	0.634	0.7948	0.1731
JORDAN CENTRAL	0.1474	0.4189	0.2111	0.7869
JORDAN CENTRAL	0.1474	0.4189	0.2111	0.7869
AL-NISR AL-ARABI INSUR	0.5	0.855	0.7375	0.2625
AL-NISR AL-ARABI INSUR	0.5	0.855	0.7375	0.2625
AL-NISR AL-ARABI INSUR	0.5	0.855	0.7419	0.2581
AL-NISR AL-ARABI INSUR	0.3603	0.7103	0.4614	0.5386
AL-NISR AL-ARABI INSUR	0.3603	0.7103	0.4614	0.5386
JORDAN INSUR	0.1789	0.4721	0.2738	0.689
JORDAN INSUR	0.1756	0.4784	0.2847	0.677
JORDAN INSUR	0.1756	0.4784	0.3271	0.6308
JORDAN INSUR	0.1756	0.4893	0.3369	0.6245
JORDAN INSUR	0.1673	0.482	0.2913	0.6133
DELTA INSURANCE	0.22	0.85	0.505	0.495
DELTA INSURANCE	0.26	0.85	0.462	0.538
DELTA INSURANCE	0.26	0.84	0.4599	0.5401
DELTA INSURANCE	0.244	0.7871	0.434	0.566
DELTA INSURANCE	0.244	0.7871	0.434	0.566
JERUSALEM INSUR	0.17	0.58	0.1347	0.8651
JERUSALEM INSUR	0.17	0.58	0.1268	0.8725
JERUSALEM INSUR	0.17	0.58	0.1268	0.8725
JERUSALEM INSUR	0.1743	0.5652	0.1175	0.8818
JERUSALEM INSUR	0.1	0.4913	0.1741	0.8223
YARMOUK INSUR	0.1193	0.4259	0.2317	0.7591
YARMOUK INSUR	0.1193	0.4507	0.2199	0.7558
YARMOUK INSUR	0.1193	0.4392	0.2272	0.7488
YARMOUK INSUR	0.1103	0.4349	0.23	0.7482
YARMOUK INSUR	0.099	0.4314	0.3088	0.6794
ARAB LIFE & ACCIDENT INSUR	0.272	0.671	0.4251	0.5733
ARAB LIFE & ACCIDENT INSUR	0.272	0.667	0.4251	0.5733
ARAB LIFE & ACCIDENT INSUR	0.212	0.6432	0.4251	0.5733
ARAB LIFE & ACCIDENT INSUR	0.212	0.6432	0.3997	0.6003
ARAB LIFE & ACCIDENT INSUR	0.1802	0.5694	0.3152	0.6799
PHILADELPHIA INSUR	0.09	0.43	0.751	0.9925
PHILADELPHIA INSUR	0.09	0.43	0.751	0.9925
PHILADELPHIA INSUR	0.09	0.43	0.549	0.9945
PHILADELPHIA INSUR	0.22	0.565	0.0115	0.9895
PHILADELPHIA INSUR	0.225	0.6148	0.0112	0.9878
NATIONAL INSUR	0.14	0.48	0.8195	0.8195
NATIONAL INSUR	0.14	0.48	0.1754	0.8244
NATIONAL INSUR	0.14	0.48	0.1197	0.8803
NATIONAL INSUR	0.1435	0.4598	0.1032	0.8966
NATIONAL INSUR	0.1425	0.4589	0.1032	0.8966
THE ISLAMIC INSUR	0.3668	0.8633	0.659	0.3372
THE ISLAMIC INSUR	0.38	0.7	0.6327	0.2502
THE ISLAMIC INSUR	0.38	0.65	0.6286	0.2439
THE ISLAMIC INSUR	0.384	0.6555	0.6816	0.2442
THE ISLAMIC INSUR	0.384	0.6555	0.6816	0.2442
ARAB JORDANIAN INSUR	0.3186	0.7341	0.424	0.554

3	There is no statistically significant relationship between ownership percentage of the institutional shareholders and performance of the company.	Negative	Accepted
4	There is no statistically significant relationship between ownership percentage of the individual shareholders and performance of the company.	Negative	Accepted

APPENDIX 2

All names companies	***largest***	***five greatest***	***institutional***	***individual***
JORDAN COMMERCIAL 2009	0.24	0.742	0.1537	0.6016
JORDAN COMMERCIAL 2008	0.24	0.742	0.1537	0.6016
JORDAN COMMERCIAL 2007	0.238	0.727	0.0613	0.6916
JORDAN COMMERCIAL 2006	0.238	0.727	0.093	0.6635
JORDAN COMMERCIAL 2005	0.25	0.7415	0.0717	0.673
HOUSING BANK 9	0.3317	0.84	0.6917	0.0556
HOUSING BANK 8	0.305	0.8263	0.3251	0.0713
HOUSING BANK 7	0.21	0.8	0.0216	0.1673
HOUSING BANK 6	0.201	0.7904	0.0298	0.1824
HOUSING BANK 5	0.1876	0.7409	0.0734	0.2018
ARAB JORDAN 9	0.18	0.5425	0.2137	0.7386
ARAB JORDAN 8	0.18	0.5425	0.2267	0.7243
ARAB JORDAN 7	0.18	0.5425	0.2267	0.7243
ARAB JORDAN 6	0.194	0.4949	0.1358	0.7076
ARAB JORDAN 5	0.194	0.4949	0.1358	0.7076
UNION BANK 9	0.2562	0.6401	0.6533	0.2814
UNION BANK 8	0.2562	0.6401	0.6533	0.2814
UNION BANK 7	0.2	0.58	0.3978	0.4186
UNION BANK 6	0.148	0.546	0.4159	0.4832
UNION BANK 5	0.2068	0.6295	0.5024	0.4081
CAPITAL BANK OF JORDAN 9	0.0963	0.3653	0.3962	0.5047
CAPITAL BANK OF JORDAN 8	0.0963	0.3653	0.3962	0.5047
CAPITAL BANK OF JORDAN 7	0.0978	0.3878	0.3045	0.5949
CAPITAL BANK OF JORDAN 6	0.0964	0.3785	0.2971	0.599
CAPITAL BANK OF JORDAN 5	0.1103	0.4371	0.2344	0.6337
CAIRO AMMAN 9	0.1134	0.4456	0.4231	0.5128
CAIRO AMMAN 8	0.1134	0.4464	0.4299	0.4983
CAIRO AMMAN 7	0.1134	0.4467	0.431	0.5007
CAIRO AMMAN 6	0.1134	0.4464	0.4251	0.5027
CAIRO AMMAN 5	0.12	0.4562	0.3878	0.565
JORDAN NATIONAL9	0.1053	0.4553	0.3147	0.6513
JORDAN NATIONAL 8	0.1053	0.4553	0.526	0.4442
JORDAN NATIONAL 7	0.11	0.46	0.381	0.4902
JORDAN NATIONAL 6	0.799	0.3581	0.3104	0.5333
JORDAN NATIONAL 5	0.833	0.3668	0.3417	0.5123
FALCON FOR INVEST	0.227	0.6015	0.3102	0.6899
FALCON FOR INVEST	0.23	0.62	0.0817	0.8809
FALCON FOR INVEST	0.23	0.62	0.0965	0.8939
FALCON FOR INVEST	0.227	0.6152	0.1243	0.8726
FALCON FOR INVEST	0.2198	0.6061	0.1437	0.8563
JORDAN CENTRAL	0.364	0.634	0.7948	0.1731

APPENDIX 1

First Null Hypotheses

H0,1: There is no statistically significant relationship between ownership percentage of the greatest shareholder and performance of the company.

Independent Variables	Dependent Variables	Probability F-Statistics	Result	Probability T-Statistics	Result	Kind of relation	R-Square	Durbin-Watson
OS_BIG	ROA	**0.000**	Accept	0.000	Accept	Negative	0.85	1.907
OS_BIG	ROE	**0.000**	Accept	0.001	Accept	Negative	0.95	1.918
OS_BIG	MBVR	**0.000**	Accept	0.000	Accept	Negative	0.78	1.902

Table (1)

Second Null Hypotheses

H0,2: There is no statistically significant relationship between ownership percentage of the five greater shareholders and performance of the company.

Independent Variables	Dependent Variables	Probability F-Statistics	Result	Probability T-Statistics	Result	Kind of relation	R-Square	Durbin-Watson
OS_5BIG	ROA	**0.000**	Accept	0.001	Accept	Positive	.88	1.919
OS_5BIG	ROE	**0.000**	Accept	0.000	Accept	Positive	.97	1.901
OS_5BIG	MBVR	**0.000**	Accept	0.003	Accept	Positive	.83	1.819

Table (2)

Third Null Hypotheses

H0,3: There is no statistically significant relationship between ownership percentage of the institutional shareholders and performance of the company.

Independent Variables	Dependent Variables	Probability F-Statistics	Result	Probability T-Statistics	Result	Kind of relation	R-Square	Durbin-Watson
OS_INST	ROA	**0.000**	Accept	0.000	Accept	Negative	.74	1.912
OS_INST	ROE	**0.000**	Accept	0.001	Accept	Negative	.95	1.918
OS_INST	MBVR	**0.000**	Accept	0.000	Accept	Negative	.91	1.910

Table (3)

Forth Null Hypotheses:

H0,4: There is no statistically significant relationship between ownership percentage of the individual shareholders and performance of the company.

Independent Variables	Dependent Variables	Probability F-Statistics	Result	Probability T-Statistics	Result	Kind of relation	R-Square	Durbin-Watson
OS_IND	ROA	**0.000**	Accept	0.000	Accept	Negative	.87	1.903
OS_IND	ROE	**0.000**	Accept	0.001	Accept	Negative	.76	1.919
OS_IND	MBVR	**0.000**	Accept	0.000	Accept	Negative	.79	1.906

Table (4)

Finally, Summary for results , as shown in a table (5) below.

Table (5)

Null Hypothesis	Description	Kind of relation	Result
1	There is no statistically significant relationship between ownership percentage of the greatest shareholder and performance of the company.	Negative	Accepted
2	There is no statistically significant relationship between ownership percentage of the five greater shareholders and performance of the company.	Positive	Accepted

consequences",Journal of Political Economy, Vol. 93, pp. 1155-77.
13. Demsetz, H. and Villalonga, B. (2001), "Ownership structure and corporate performance", Journal of Corporate Finance, Vol. 7, pp. 209-33.
14. Drobetzwolfgang, schilhoferandreas, zimmermann Heinz. (2004) " corporate governance and expected stock return: evidence from Germany", European Financial Management, vol.10, No.2pp267-293.
15. Elayan, F., Meyer, T., & Lau, J. (2003).Executive incentive compensation schemes and their impact on corporate performance: Evidence from New Zealand since legal disclosure requirements becomes effective. Studies in Economics and Finance, 21, 54–92.
16. Ehrhardt, O., Nowak, E. & Weber, F.M. (2006), "'Running in the Family': The Evolution of Ownership, Control, and Performance in German Family-Owned Firms, 1903-2003", SSRN eLibrary.
17. Farebrother, R. W. (1980). "The Durbin-Watson Test for Serial Correlation whin there is No Intercept in the Regression, Econometrica 48,1553-1564.
18. Garg, A. K. (2007). Influence of board size and independence on firm performance: A study of Indian companies. Vikalpa, 32(3), 39-60.
19. Hossain, M., Prevost, A. K., & Rao, R. P. (2001). Corporate governance in New Zealand: The effect of the 1993 Companies Act on the relation between board composition and firm performance.Pacific-Basin Finance Journal, 9, 119–145.
20. Kang, H., Cheng, M., & Gray, S. J. (2007). Corporate governance and board composition: Diversity and independence of Australian boards. Corporate Governance, 15(2), 194–207.
21. La Porta, R., Lopez-de-Silanes, F., Shleifer, A. &Vishny, R.W.(1998) , "Law and Finance", Journal of Political Economy, vol. 106, no. 6, pp. 1113.
22. La Porta, R., Lopez-de-Silane, F. &Shleifer, A. (1999), "Corporate Ownership around the World",The Journal of Finance, vol. 54, no. 2, pp. 471.
23. Morey, M., Gottesman , A., Baker , E., Godridge , B ., (2008). "Does better corporate governance result in higher valuations in emerging markets? Another examination using a new data set".Journal of Banking & finance33 (2009) 254-262.
24. Morck, R., Shleifer, A. and Vishny, R.W. (1988), "Management ownership and market valuation – an empirical analysis",The Journal of Financial Economics, Vol. 20, pp. 293-315.
25. Prevost, A., Rao, R., & Hossain, M. (2002).Determinants of board composition in New Zealand: A simultaneous equations approach.Journal of Empirical Finance, 9, 373–397.
26. Prowse, Stepheb (1997),"corporate control in commercial banks", Journal of financial research.Vol.xx, No.4, pp 509-527.
27. Reddy, K., Locke, S., &Scrimgeour, F. (2010). The efficacy of principle-based corporate governance practices and firm financial performance.International Journal of Managerial Finance, 6, 190–216.
28. Reddy, K., Locke, S., Scrimgeour, F., &Gunasekarage, A. (2008). Corporate governance practices of small cap companies and their financial performance: An empirical study in New Zealand.International Journal of Business Governance and Ethics, 4, 51–78.
29. Rose, C. (2007). Does female board representation influence firm performance? The Danish evidence.Corporate Governance, 15(2), 404–413.
30. Sara Z.AL-Rewash, Khaled A. Alzeaideen, (2013)"The Effect of Ownership Structure on Share Price Volatility of Listed Companies in Amman Stock Exchange"Research Journal of Finance and Accounting, Vol.5, No.6, 2014
31. Savin, N. E., and K. J. White. (1977). The Durbin–Watson test for serial correlation with extreme sample sizes or many regressors.Econometrica 45: 1989–1996.
32. Shen, Chung-Hua and Chang,Yuen-Hsiang, (2005) "Do Regulations Affect Banking Performance? Government Governance may Matter"Contemporary Economic policy, vol.24, No.1, pp92-105
33. Sheridan, A. and G. Milgate (2005).'Accessing board positions: a comparison of female and male board members views', Corporate Governance, 13, pp. 847–855.
34. Shleifer A. and R. Vishny.(1986). Large Shareholders and Corporate Control.Journal of Political Economy 94: 461-88.
35. Thomsen S. and Pedersen T., (2000)."Ownership structure and economic performance in the largest European companies."Journal of strategic management21, 689-705.
36. Wruck, K. H. (1988), "Equity Ownership Concentration and Firm Value,"Journal of Financial Economics, 23, pp.3-28

of ownership of five greater shareholders - in all three models, we can say that, whatever the amount of ownership of five greater shareholders be increased, the firm's performance will be better, significantly. Indeed, whatever the number of major shareholders in the firm's ownership is more makes sharing control among the majors shareholders, conflict of interest between them decreases and returns of shareholders also will increase. When the shares of firm belongs to a few major shareholders, whereas the interests of companies are belongs to them, to this reason, the most of their efforts is for increasing profitability.

About third hypothesis, As you can see in Table (3) in Appendix 1, according to being high R^2 and being significant and negative coefficient of the independent variable - the amount ofownership of institutional shareholders - in all three models - can be said that, whatever the amount of ownership of institutional shareholders be increased, the firm's performance will be weakened, significantly.

About fourth hypothesis, as you see in Appendix 1Table (4), according to being high R^2 and being significant and negative coefficient of the independent variable - the amount of ownership of individual shareholders - in all three models, we can say that, whatever the percentage of ownership of individual shareholders be increased, the firm's performance will be weakened, significantly. Also,Durbin Watson Statistics has been reported for each regression and found all values nears 2 indicate. Therefore, non-autocorrelation, please see Tables 1, 2, 3 and 4 in appendix 1 for the results of Durbin Watson.

Finally, table (5) in appendix 1 shows summary for results, which accept or reject of the null hypothesis.

4.1 Conclusion & recommendations

Our research, complete another piece of this puzzle. Based on findings of this research, we suggest investors that in while buying and selling decisions, consider ownership structure's an important variable. Investors can select for investment, the companies that most percentage of ownership of their shares belongs to five greater shareholders as more suitable options. And attend to the negative impact of the ownership of biggest shareholder and institutional shareholders and individual shareholder on firm's performance and take appropriate decisions. Finally we recommend to Re-Do this study for the following years since recent change in Jordan demography is already now taking place and take into considerations additional new variables like the Tobin's Q

References:

1. Ajlouni, Mohd Mahmoud (2007) *"corporate governance and performance: the case of Jordanian stock companies"* A research accepted for the world association of sustainable development (WASD), UK.
2. Al- Haddad ,Waseem. M, Saleh. T, Fares .J, (2011) " The Effect of Corporate Governance on the Performance of Jordanian Industrial Companies: An empirical study on Amman Stock Exchange",International Journal of Humanities and Social Science, Vol. 1 No. 4;
3. Alipour&Amjadi, (2011)" The Effect of Ownership Structure on Corporate Performance of Listed Companies in Tehran Stock Exchange: An Empirical Evidence of Iran"International Journal of Business and Social Science, Vol. 2 No. 13
4. Amba ,Sekhar .M ,(2002) ," Corporate governance and firms' financial performance"New York Institute of Technology, Bahrain.
5. Berle, A., Means, G. (1932). "The Modern Corporation and Private Property", New York,MacMillan.
6. Black, B.S., Jang, H. and Kim, W. (2003), "Does corporate governance affect firm value?" paper presented at Workshop Paper, available at: www.law.uchicago.edu/Lawecon/ workshop-papers/black-jang-kim-stanford.pdf
7. Brown, L.D. and Caylor, M.L., (2004), "Corporate governance and firm performance", Georgia State University working pape.
8. Callen, J. L., Klein, A., &Tinkelman, D. (2003).Board composition, committees, and organizational efficiency: The case of nonprofits. Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly, 32(4), 493–520. doi: 10.1177/0899764003257462
9. Chiang Hsiang-tesi. (2005) "An empirical study of corporate governance and corporate governance", Journal of American academy of business.
10. Chin, T., Vos, E., & Case, Q. (2004). Levels of ownership structure, board composition and board size seem unimportant in New Zealand. Corporate Ownership and Control, 2, 119–128.
11. Cornett, M.M.,Marcus . A .J.,saunders , A. , Tehranian , H. , (2007). "The impact of institutional ownership on corporate operating performance."Journal of Banking & Finance31, 1771-1794.
12. Demsetz, H. and Lehn, K. (1985), "The structure of corporate ownership: causes and

3.4 Empirical model

In this research, in order to recognize the relation between independent and dependent variables, the regression is used and an equation is formed through it the influence of the independent variable on the dependent variable is evaluated. So that for each hypothesis equation is formed and the influence of each separate independent variable on the dependent variable is determined.

PER = α_0 + (β1*Largest) + (β2*Five greatest) + (β3*INST) + (β4*IND) +ε..... (1)

Where:

PER:(Performance) is a measure of profitability or performance of the company and consists of three variables in this research:

- ROA (return on assets): measured as the ratio of net income after interest and tax to total assets.
- ROE (return on equity): measured as the ratio of net income after interest and tax to total equity.
- MBVR (market to book value ratio): measured as ratio of Market price to book value per stock.

OWNS:(shareholder) any person, company, or other institution that owns at least one share in a company.

Largest: is the largest ownership percentage in the company.

Five greatest:it is that sum of the five who owns the largest percentage of the company.

INST:(institutional) is equal to the sum of the percentage of ownership of the institutional shareholders of each company.

IND:(individual) is equal to the sum of the percentage of ownership of the individual shareholders of each company.

α:is the constant .

β: The coefficients of the independent variables (explanatory variables).

ε:residual.

3.5 Empirical Result

After forming the regression equations, we investigate auto-correlation, R-squared (R^2) and meaningfulness of model and its coefficient. So, for investigation the auto- correlation among the error terms, we use DW test-is used to detect the presence of the autocorrelation; the Durbin Watson statistics range in value from 0 to 4; a value near 2 indicate non-autocorrelation; a value toward 0 indicates positive autocorrelation and a value toward 4 indicates negative autocorrelation-as used by most of the recent researcherSavin and White (1977) and Farebrother (1980). R- Squared is a measure for determination the strength of relation between dependent and independent variables. In fact, the value of R-squared coefficient indicates that what percentage of dependent's variability explained by the independent variable? We used test-F for meaningfulness test and t-test is used for testing equations coefficients.

Finally, to evaluate each hypothesis, three separate models were defined and estimated based on for each dependent variable, i.e., ROA, ROE and return to book value ratio (MBVR) that used for performance evaluation as you see in equation 2,3and 4. Then, according to the results of three models, each hypothesis was evaluated as a separate species and ultimately the overall result was expressed for each hypothesis.

The First Model

ROA = α_0 + (β1*Largest) + (β2*Five greatest) + (β3*INST) + (β4*IND) +ε..... (2)

The Second Model

ROE = α_0 + (β1*Largest) + (β2*Five greatest) + (β3*INST) + (β4*IND) +ε..... (3)

The Third Model

MBVR = α_0 + (β1*Largest) + (β2*Five greatest) + (β3*INST) + (β4*IND) +ε..... (4)

Morck et al (1988) asserted that the big shareholders have their advantages that sometimes are not consistent with other shareholders' advantages. (Thomsen and Pederson, 2000). Perhaps, we can describe the cause of negative relation between the amount of ownership of greatest shareholder and firm's performance by this claim.

As you can see at table (1)in Appendix 1, according to being high R^2 and being significant and negative coefficient of independent variable - the amount of ownership of greatest shareholder- in all three models, can be said that, whatever the rate of shareholder ownership be increased, the firm's performance will be weakened, significantly.

According to Table (2) in Appendix 1 and being high R^2 and being significant and positive coefficient of the independent variable - the amount

traded in Bahrain bourse. They found corporate governance variables do influence firms' performance. CEO duality, proportion of non-executive directors and leverage has negative influence and board member as chair of audit committee, proportion of institutional ownership has positive influence on firms' financial performance.

(Cornett et al, 2007) in a research titled "the impact of institutional ownership on corporate operating performance" analyzed the relationship between institutional shareholders as one of the mechanisms of corporate governance and operational yield of large companies. They found a significant and positive relationship between the ratio of operating cash flow to sales as a measure of performance and the number and percentage of institutional shareholders as corporate governance mechanism.

(Al- Haddad et al, 2011) in a research titled " The Effect of Corporate Governance on the Performance of Jordanian Industrial Companies: An empirical study on Amman Stock Exchange" They founds that there is a direct positive relationship between profitability -measured either by Earnings per share (EPS) or Return on assets (ROA) - and corporate governance, and a positive direct relationship between each of liquidity, dividend per share, and the size of the company with corporate governance, also they found a positive direct relationship between corporate governance and corporate performance.

In addition, Several studies have examined the impact of corporate governance mechanisms on firm performance across countries operating under different characteristics (Callen et al., 2003; Erhardt et al., 2003;Garg, 2007; Kang et al., 2007; Rose, 2007; Sheridan &Milgate, 2005,Chin et al. (2004), Elayan et al. (2003), Hossain et al. (2001), Prevost et al. (2002), and Reddy et al. (2008) and Reddy et al. (2010) and all of them found the significant relationship.

3.1.Research hypotheses

In this research, same as our previous research– The effect of ownership structure on share price volatility of listed companies in ASE –(Sara & Khaled,2013), we divided the ownership structure variable, into four indexes: the amount of ownership of the greatest shareholder (indicates focusing ownership structure), the amount of ownership of five greater shareholders (indicates focusing ownership structure), the amount of ownership of institutional shareholders (indicates being institutional of ownership structure), the amount of ownership of individual shareholders (indicates being real of ownership structure) According to this, the hypothesis of this research is as follows:

First hypotheses: The amount of ownership of the greatest shareholder is related to the firm performance of the companies.

Second hypotheses: The amount of ownership of five greater shareholders is related to the firm performance of the companies.

Third hypotheses: The amount of ownership of the institutional shareholders is related to the firm performance of the companies.

Forth hypotheses: The amount of ownership of the individual shareholders is related to the firm performance of the companies.

3.2 Research Methodology

In fact, the method of sampling in this research is screening type and following conditions was considered for screening the society and sampling:

- The annual reports of the companies, must be available for the period from 2005-2009.
- Companies which didn't announce their shareholders structure will be omitted from sampling.

After screening conducted as mentioned above in methodology 51 companies were selected as sample from all sectors; for analyzing and examining the effect of different ownership structure (shareholder structure) on a performance of listed companies in Amman Stock Exchange.

3.3. Data collection

Panel data-(methodology was adopted because it combined time series and cross sectional data)-were collected from 2 sources, the main source was Amman Stock Exchange (ASE), and the other one was The Securities Depositary Centre (SDC) in Jordan.

In order to study and test hypotheses model and in line with earlier studies that employ similar methodology, the researcher has employed the following methods:

We use ROA, ROE and MBVA for estimating of performance by calculating the (Return on assets = Net income / Total assets; Return on equity = Net income / Total equity; Market to book value = Market price per stock/ Book value per stock) for each company in our sample.

We use percentage for estimating of shareholder structure by collect the percentage of ownership (depend on classification of shareholder structure) for each company in our sample.

TEit : refers to total equity for the company I in year t .

3. *Market to Book Value Ratio*

- Market to book value ratio (MBVR): is calculated by the following formula as used by Black (2003) and Drobetz (2004).

$$MBVR_{it} = \frac{MP_{it}}{BV_{it}}$$

Where:

$MBVR_{it}$: refers to Market to book value ratio for the company I in year t.

MPit: refers to Market price per stock for the company I in year t.

BVit: refers to Book value per stock for the company I in year t.

Shareholder structure (Independent Variable):
Different definitions and specifications have been specified for shareholders structure in different researches. In this research, Shareholder structure is classified like (Sara and Khaled, 2013), with the following four indexes was stated that will lead to have four hypotheses:

- The amount of ownership of the largest shareholder: is equal to the percentage of ownership of the greatest shareholdernumber of shares of each company.
- The amount of ownership of five greatest shareholders: is equal to the sum of the percentage of ownership of five greater shareholders number of sharesof each company.
- The amount of ownership of institutional shareholders: is equal to the sum of the percentage of ownership of the legal shareholders number of sharesof each company.
- The amount of ownership of individual shareholders: is equal to the sum of the percentage of ownership of the individual shareholders number of sharesof each company.

2.1 A Literature Review

Ownership structure and corporate performance

The connection between ownership structure and performance has been the subject of an important and ongoing debate in the corporate finance literature. The debate goes back to the (Berle and Means, 1932).Thesis, which suggests that an inverse correlation should be observed between the diffuseness of shareholdings and firm performance. So, an important factor shaping the corporate governance system is the type of ownership structure Aoki, (1995).

(Demsetz and Lehn,1985), based on a sample of 511 large US companies and using return on equity (ROE) as an indicator, find no significant relationship between top-five and top-twenty shareholder ownership concentration and firm performance.

(Shleifer and Vishny,1986) show that some degree of ownership concentration enhances firm performance because large block shareholders, in a position to harvest a substantial portion of the gains from improvement in firm performance or a takeover, have some incentives and resources to monitor management decisions. Similarly, Wruck (1988) finds a strong and positive link between the changes in ownership concentrationandfirm performance.

(Thomsen and Pederson, 2000) in a research title "Ownership Structure And Economic Performance In The Largest European Companies" found that there is a significant positive relationship between concentrated ownership and economic performance, Although, this relation was non-linear and concentration of ownership over a certain level has reverse and negative effects on performance. They also concluded that, unlike the concentrated ownership, when there is distributed ownership, the other shareholders cannot participate in the corporate policy, and this weakness is related to corporate governance mechanism can lead to reduction of optimal performance.

(Demsetz and Villanonga,2001) in a research titled "Ownership Structure and Firm Performance," examine the relationship between ownership structure of shareholders and firm performance in a sample including 233 companies. Demsetz and Villanonga found no meaningful statistical relation between the ownership structure and performance of the firm. As it is said by these researchers, "the results of this research conform to this point of view that, while the unfocused ownership may lead to aggravate the agency problem but it has benefits which may solve too much problems".

Amba, (2002) in a research title "Corporate governance and firms' financial performance" examines the impact of corporate governance variables on firms' financial performance. Influence of corporate governance variables CEO duality, Chairman of Audit Committee, Proportion of Non-executive Directors, Concentrated Ownership structure, Institutional Investors, Gearing Ratio on firms' financial performance "Return on Assets" is researched using the firms

or little, are domestic or foreign) - of Jordanian performance in Amman stock exchange, and to give advice based on facts to investors where to invest in Amman stock exchange. So, it provides useful information that is of great value to policy makers and academics.

1.2 Research Importance

This research is intended to analyze this question: What is the role of ownership structure of accepted firms in ASE on the firm performance? So, this research in respect of purpose is an applied basis research, since in this research the relations of variables in the market of securities has been analyzed see (Sara and Khaled, 2013), and it is for clarification of relations and presentation of proposals towards promotion of the efficiency of the market.Meanwhile its approach is inductive, i.e. reaching the generalities from analyzing details.

1.3 Research Theoretical Framework

We examined the effect of each shareholder structures classification on each performance measurement separately of the firm sample. So, the model has been used by (Alipour and Amjadi, 2011), and fit by nature, as shown by Figure (1-1).

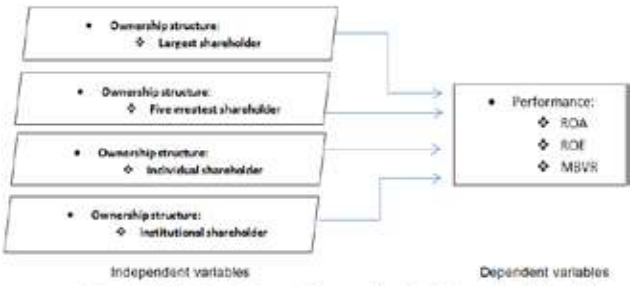


Figure (1-1): displays the theoretical proposed relation between the study variables.

1.4 Research hypotheses

This research tries to test the following null hypotheses; in order to investigate the effect of ownership structure on performance.

- H0,1: There is no statistically significant relationship between ownership percentage of the greatest shareholder and performance of the company.
- H0,2: There is no statistically significant relationship between ownership percentage of the five greater shareholders and performance of the company.
- H0,3: There is no statistically significant relationship between ownership percentage of the individual shareholders and performance of the company.
- H0,4: There is no statistically significant relationship between ownership percentage of the institutional shareholders and performance of the company.

1.5 Operational Definitions

Performance (Dependent variable):

Firm performance is measured using accounting-based measures such as: return on assets ratio, return on equity ratio, Tobin's Q, net profit margin, EVAand market to book value ratio. So, most financial services publish these ratios for most companies, they can be calculated independently by using net profit and total revenue from the Income Statement of a company's financial report, and total assets and stockholders' equity from the Balance Sheet. But In this research, we use return on assets ratio (ROA), return on equity ratio (ROE) and return to book value ratio (MBVR) as a measurements of performance evaluation, As follows:

1. *Return on Assets Ratio*
   - Return on assets (ROA): is one of the accounting measures which have been widely used in empirical studies of performance.
   - The following formula used by chaing (2005) and (shen and chang, 2005), employ it as a proxy of performance Ajloui (2007) discusses the use of ROA versus Tobin's q as a measurement of performance.
   - The ROA measured as the ratio of net income after interest and tax to total assets.

$$ROA_{it} = \frac{NI_{it}}{TA_{it}}$$

Where:
ROAit: refers to return on assets for the company I in year t.
NI it: refers to Net Income for the company I in year t.
TA it: refers to total assets for the company I in year t.

2. *Return on Equity*
   - Return on Equity (ROE): is also considering one of the accounting measures of performance. Prowse (1997) adapt ROE as a measure of company's performance.
   - The Return on equity measured as the ratio of the net income after interest and tax to total common equity.

$$ROE_{it} = \frac{NI_{it}}{TE_{it}}$$

Where:
ROEit : refers to return on equity for the company I in year t .
NIit : refers to net income for the company I in year t .

The Effect of Ownership Structure on Corporate Performance of Listed Companies in Amman Stock Exchange: An Empirical Evidence of Jordan

Dr. Khaled AbdulwahabAlzeaideen
khaledhamaidah@yahoo.com

Faculty of Economics and Administrative Sciences, Zarka University, Jordan
Dr. Sara Zakaria AL-Rawash
Sara_rawash@yahoo.com

Abstract:

This research has investigated the effect of different ownership structure (The largest, Five Greatest, Individual and Institutional Shareholder Structure) on performance of listed companies in Amman Stock Exchange. The research hypotheses are based on the type of relationship between ownership structure and corporate performance. The research has four hypotheses. To test each hypothesis; a model was defined based on dependent variables employed to measure performance. The sample is consisted of 51 Jordanians companies from 2005 to 2009.Statistical method used in this research was panel data. Findings indicate that there is significant and negative relationship between the percentage of ownership of biggest shareholder and firm performance. There is a positive and significant relation between the percentage of ownership of five greater shareholders and firm performance. The relationship between the percentage of ownership of individual shareholders and the percentage of ownership of institutional shareholders are significant and negative. So, all these results are consistent with prior empirical studies. This research helps all investor in which kind of companies should be invested, in a company that appears (large, five greatest, institutional, and individual of ownership structure)?

Keywords: Ownership Structure, Firm Performance (ROA, ROE, MBVR), Jordan.

1.1 Introduction

In spite of an abundance of corporate governance literature across the world, the Jordan corporate sector is lacking. The purpose of this study is to investigate the relationship among the ownership structure and financial performance to determine the role of corporate governance in the performance behavior of companies listed in such an emerging market in Jordan.

Ownership structure is one of the main dimensions of corporate governance and is widely seen to be determined by other country-level corporate governance characteristics such as the development of the stock market and the nature of state intervention and regulation (La Porta,López-de-Silanes, Shleifer and Vishny, 1998).

Shareholder structures are quite diverse across countries, with dispersed ownership being much more frequent in US and UK listed firms, compared to Europe and Middle East, where controlled ownership is prevalent (La Porta, Lópezde- Silanes, Shleifer and Vishny, 1999).

The movement from individual ownership to collective ownership caused to raising new problems in the field of financial resources management, so that (Berle and Means, 1932) considered it as agency problem (Morey et al, 2008). This may cause conflicts of interest and agency problem. That resulting from shareholder's attempt for controlling directors. These efforts include the efforts and agreements will be closed between the director or directors and shareholders. The agency theory considered the clarification of how agency problems may raise between the employer (shareholder) and agent (manager) due to information asymmetry. Meanwhile, the effective corporate governance structures helped to prevent from creation of interests conflict between the directors and shareholders by making information conformity and balance. On other words, these structures motivate the management to take the necessary measures for increasing the validity of the firm. Therefore, the more yield of the firm requires the improvement of corporate governance mechanisms, since it may cause to decrease agency costs, higher evaluation of shares, therefore the better performance during long term. (Brown and Caylor, 2004) reasonable investors will ask, is it good corporate governance leads to improve the performance of capital markets? In other words, how corporate governance mechanisms will help to create balance between rights and responsibilities of effective actors of corporate and management.

This research is aimed to explore the analysis & effect of one variable of corporate governance which is the shareholder structure - (weather the shareholder are individual or institutional, are focused or disseminated, are great

Proceeding of

The Fifth International Arab Conference on Quality Assurance in Higher Education

IACQA'2015

United Arab Emirates

University of Sharjah

2015/3/5-3

Editoral Board

Prof. Mahmoud H. Al Wadi

Prof. Isam Al-Adeen Ajamy

Dr. Nidal M. Ramahi

Dr. Ismail Y. Yamin

Design

Suhair Y. Daraghmeh